

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

MÁTHÉ BORBÁLA

A pedagógus személyiség változása a tanári életpálya során az egyetemi padtól a nyugdíjig

A pedagógus magánéleti körülményeinek hatása a munkájára

PhD-értekezés

Témavezető: Dr. Falus Iván DSc

Eger, 2018

TARTALOMJEGYZÉK

I. BEVEZETÉS	6
1. A kutatás célja és előzményei	6
2. A kutatás szerkezete	7
II. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE.....	9
1. A PEDAGÓGUS PÁLYA	9
1.1. A gyermek és az iskola világa	9
1.2. A pedagógus.....	10
1.3. Pedagógus személyiség jellemzői	12
1.4. A „jó tanárság” fogalma	16
1.5. Pályaalkalmasság	18
1.6. Pályaválasztási motiváció: vonzások és taszítások	20
1.7. A pálya és a nők	20
1.8. Feladatok és kompenzáció.....	22
1.9. Pályaelhagyás	26
1.10. Tanárképzés.....	28
1.11. A tanári szerep változása – elvárások: nemzetközi kitekintés.....	31
1.12. Szülők, kollégák iskolavezetés.....	32
1.13. A tanári életpálya szakaszai	33
2. A PÁLYA VESZÉLYEI	36
2.1. Kiegészítés.....	36
2.2. Szakirodalmi háttér	37
2.3. Tanári kiegészítés	40
3. MAGÁNÉLET	42
3.1. A pedagógus magánélete.....	42
3.2. A teljes ember – kiegyensúlyozott élet.....	44
4. ÖSSZEGZÉS	47
III. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS	48
1. A kvalitatív kutatás.....	51
1.1. A kutatási probléma és a kutatási kérdések.....	51
1.2. A kutatás fogalmi keretei	52
1.3. Kvalitatív kutatásmetodológiai kérdések	52

1.4. Pilot kutatások mérőeszközei	54
1.4.1. Tanárképzésben résztvevő hallgatók a szakmáról (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív)	55
1.4.2. Az ideális tanár (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív)	55
1.4.3. Mit tudunk a kiégésről? (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív)	56
1.5. A kutatás mérőeszközei	56
1.5.1. Magánélet és munka (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív)	56
1.5.2. Pályaválasztási motiváció, magánélet és munka (saját fejlesztésű mérőeszköz: félig strukturált interjú)	56
1.5.3. Követő kérdőív (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív)	56
1.5.4. Tanárok magánéletének hatása az iskolában (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív)	57
1.6. Az vizsgált kvalitatív adatkörpusz elemzési egységei	57
2. A kutatás eszközrendszere	60
2.1. A MAXQDA12 szoftver	61
IV. A KUTATÁS EREDMÉNYEI	68
1. Pályaválasztási motiváció	68
1.1. Pedagógusképző intézmények hallgatóinak pályaválasztási indokai	71
1.2. Hallgatók véleménye a képzésről	76
1.3. Gyakornoki pályaszakaszban lévő tanárok pályaválasztási indokai	77
1.4. Mentortanárok pályaválasztási indokai	82
1.5. Összegzés	85
1.6. Pályán való elhelyezkedés esélye és pályaretenciós hajlam	89
2. Tanári tulajdonságok a tanulók szerint	98
2.1. A jó tanár	98
2.2. A kevésbé kedvelt tanár	100
2.3. Összegzés	102
3. Szakmai és magánéleti célok	105
3.1. Szakmai célok	105
3.2. Magánéleti célok	109
3.3. Összegzés	112
4. Magánélet és munka kölcsönhatása	112
5. Kiégés	118
V. TANÁRINTERJÚK	122
1. Az interjúkutatás folyamata	123

2. A minta.....	125
3. A résztvevők megkeresése	125
4. Kapcsolatfelvétel.....	126
5. A felvett adatok jellemzői:	127
6. Az interjúk struktúrája.....	128
7. Adatredukció	131
8. Az interjúalanyok portréja.....	134
9. Az interjúk.....	136
9.1. Tanár 1 – nyugdíj előtt álló nő; speciális munkakörnyezetben	136
9.2. Tanár 2 – középkorú nő; egy ívelő pálya megtörte	137
9.3. Tanár 3 – középkorú nő; euforikus kezdés után nehéz kompromisszumok	138
9.4. Tanár 4 – középkorú nő; kiegyensúlyozott személyiség – tragédiák ellenére.....	139
9.5. Tanár 5 - középkorú nő; mindig pedagógus szeretett volna lenni	140
9.6. Tanár 6 – középkorú nő; tanítványok a középpontban.....	140
9.7. Tanár 7 – középkorú nő; a pályára visszatérve.....	141
9.8. Tanár 8 – középkorú nő; segíteni szeret	142
9.9. Tanár 9 – középkorú nő; érzések és hangulatok.....	142
9.10. Tanár 10 – fiatal férfi; felelősséggel, fiatalon.....	143
9.11. Tanár 11 – idős férfi; a sors szeszélye sodorta a tanári pályára.....	144
9.12. Tanár12 – középkorú nő; bizonytalanság és pályaelhagyás	144
10. Összegzés	145
10.1. Pályaválasztás.....	147
10.2. Szakmai sikerek és kudarok	148
10.3. Magánéleti sikerek és kudarok	153
10.4. Munka és magánélet kölcsönhatása.....	155
10.5. Következtetések	156
11. Lezáró kérdőív.....	157
VI. A TANÁR IS EMBER – KÉRDŐÍV DIÁKOK SZÁMÁRA, TANÁROKRÓL	159
VII. EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE	165
VIII. KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK.....	167
IX. A KUTATÁS NEHÉZSÉGEI ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI LEHETŐSÉGEK	171
X. ÁBRAJEGYZÉK	173

XI. TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	175
XII. IRODALOMJEGYZÉK.....	177

I. Bevezetés

1. A kutatás célja és előzményei

Az egzakt tudományok művelőinek bizonyos szempontból egyszerű a dolga, hiszen a kémiában a reakcióidő pontosan mérhető, a folyamatok lemodellezhetőek és nagy pontossággal megállapíthatóak az eredmények. Bár az emberi tényező elengedhetetlenül fontos, hiszen a kreatív emberi elme találja ki, hogy mit és hogyan mérjünk, mit és hogyan modellezzünk, egy kémiai kísérletben bizonyos kötések kialakulása nem függ a kísérlet végrehajtójának aktuális jó vagy rossz hangulatától.

A humán tudományok kutatási paradigmáit tekintve tudomásul kell venni a tényt, hogy nem anyag és ember kapcsolatáról van szó, hanem emberek kerülnek interakcióba egymással. Ennek fényében az eredmények vizsgálatakor soha nem hagyható figyelmen kívül az emberi tényező. Különösen igaz ez, az interdiszciplináris, sokféle határtudományt érintő neveléstudomány esetében. A neveléstudomány komplex tudományág, a gyakorlati szegmens elsődleges célja a valóság megismertetése és ez által az alany művelése, ismereteinek fejlesztése, valamint az emberi kapcsolatok rendszerének megismertetése. Ez utóbbi részben in situ történik, minden esetben a pedagógiai folyamat résztvevői kerülnek kapcsolatba egymással. A neveléstudomány tudományközi kapcsolatrendszerében fontos szerepet kap a pszichológia, mivel emberek közötti kapcsolatok és kölcsönhatások rendszere képezi a neveléstudomány egyik alappillérét, és a pszichológia foglalkozik az emberek viselkedésének sajátosságaival. *„Az ember, társas lény. Az emberi kapcsolatok jelentőségét az életünkben aligha lehet túlbecsülni. A lelki egészség, kiegyensúlyozottság és pszichés komfortérzés szempontjából fontos szerepük van a társaknak. De a normáink alakulására, a feladatvégzés színvonalára, az önértékelésre ugyancsak hatással vannak a minket körülvevő emberek”* (N. Kollár, Szabó, 2004).

Jelen kutatás elindítását a szerző több évtizedes pedagógusi gyakorlatából és a való életből szerzett tapasztalatai inspirálták és célja, hogy megállapítsa, milyen kölcsönhatás van a pedagógus hivatásszemélyiség és a pedagógus, mint magánember között. Szülőként és pedagógusként szülőtársakkal, kollégákkal beszélgetve, vagy egyéb fórumokon iskoláról szóló történeteket hallgatva felmerült a kérdés, hogy van-e hatása a pedagógus magánéletének az iskolai munkájára. Motiválta a kutatót a kíváncsiság, hogy az empirikus tapasztalatok tudományos bizonyítást nyerhetnek-e. A probléma kutatása pedagógiai szempontból fontos, mert pedagógiai jelenségek kutatásánál nem csak a közvetlen jelenségeket kell vizsgálni,

hanem a közvetetten ható összetevőket is. Kutatásom leíró vizsgálat, a kutatás keretein belül a sokszereplős oktatási-nevelési folyamatból a tanár személyét helyezi a fókuszba.

Az emberi természet és az emberi kapcsolatok, a társas helyzetek jellemzői már régóta foglalkoztatják a gondolkodókat, már az ókorban Hippokratész megfogalmazta a négy alap vérmérséklet típus jellemzőit (N. Kollár, Szabó 2004). Az oktatási-nevelési folyamatban különösen fontos a résztvevők egyénisége, pszichológiai jellemzői és aktuális pszichés állapota. Lényegesek a csoporton belüli társas kapcsolatok és a tanár-tanítvány között kialakult kapcsolat is. A tanár egész személyiségevel vesz részt az oktató-nevelő folyamatban, hat a tanulóra és facilitálja a tanulási és megismerési folyamatokat. A fentieket figyelembe véve egyértelmű, hogy az oktatási-nevelési folyamat fontos eleme a tanár személyisége és pszichés jellemzői. *„A személyiség alapvetően meghatározza az emberek percepcióit, értékeit, a környezettel való interakcióit, így ennek vizsgálata – más humán szakmákhoz hasonlóan – a pedagógusok esetében (is) fontos szerepet játszik”* (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi, 2005a 74. old.).

A kutatás célja annak vizsgálata, hogy objektív és szubjektív tényezők hogyan és milyen mértékben befolyásolják a tanár munkáját. A tanár életeményinek, aktuális motiváltságának, magánéletének hatását az oktató-nevelő munkára illetve a tanár és a tanítványok kapcsolatára a kutatások csak érintőlegesen kezelik. Történik utalás több helyen is arra, hogy magánéleti traumák, munkahelyváltás vagy költözés időlegesen hatással lehet a tanár munkavégzésére (Steffy, Wolfe, 2002), de ezt a hatást általában nem ítélik huzamosnak. Nem találtam arra utaló irodalmat, hogy pozitív magánéleti hatások hogyan befolyásolják a mindennapi munkát. Azért is fontos a tanár magánéletének a munkájára gyakorolt hatását vizsgálni, mert a tanulót az iskolában életre szóló impulzusok érik, melyeknek hatása, sokszor csak hosszú évek elmúltával mutatható ki. A munkahelyi stressz hatása a magán és családi életre népszerű kutatási téma és alaposan kutatott terület (Freudenberger, 1980, Farber, 1991, 1998, Bagdy 1997, 1999, 2010, Falus, 1998, 2004, 2006, 2009, 2011, Nagy, (1998), Malach-Pines, Ayala and Yafe-YanaI, Oreniya, 2001, Steffy, Wolfe, 2002, Greenhaus, Collins, Shaw, 2003, Maslach,, 2003, Kocsis, 2012 Sági, Ercsei, 2012). Jelen kutatás azért számíthat hiánypótlónak, mert ezt a két változócsoporthat (magánélet és iskolai munka) fordított irányban is vizsgálja.

2. A kutatás szerkezete

A disszertáció két fő részből áll. Az értekezés első részében feldolgozom az empirikus kutatásban érintett területek elméleti hátterét. A vizsgált területek a következők:

A vizsgált jelenség	Az elméleti háttér elemei	Az empirikus kutatási egység elemei
A pedagógus pálya		
Pályaválasztás	• motiváció • kik választják a szakmát • ki alkalmas a pályára • elégedettség • pályaretenció • pályaelhagyás	Eszköz 1: kérdőív Minta 1: pedagógusképzésben résztvevő hallgatók Minta 2: mentortanárok és gyakornokok Eszköz 2: interjú Minta: 12 pedagógus
A pedagógus személye	• elvárt személyiségdimenziók • a jó tanár fogalma	Eszköz: kérdőív Minta 1: tanulók Minta 2: pedagógusképzésben résztvevő hallgatók
A pedagógus munkája	• a pedagógus pályaszakaszok • életszakaszok • a pálya veszélyei • magánélet és munka kölcsönhatása • magánéleti jellemzők megjelenése az iskolában	Eszköz 1: kérdőív Minta 1: gyakorló pedagógusok Minta 2: diákok Eszköz 2: interjú Minta: 12 pedagógus

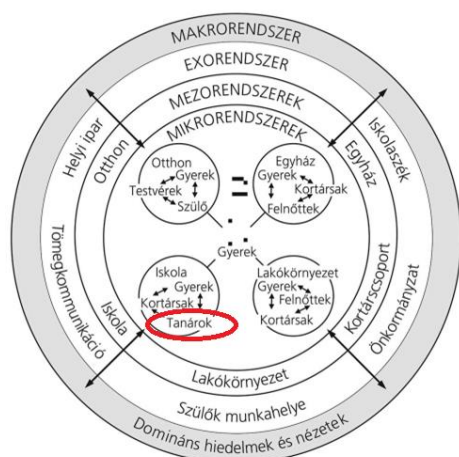
1. táblázat A kutatás elméleti háttérének és empirikus szakaszainak megfeleltetése

II. A kutatás elméleti háttere

1. A pedagógus pálya

1.1. A gyermek és az iskola világa

A felnövekvő gyermekre sokféle tényező hat, amíg eléri a fiatal felnőttkort. A 1. ábra modellezi a gyerekekre ható mechanizmusokat. *Bronfenbrenner* ökológiai modellje a gyerekre hatást gyakorló csoportokat, intézményeket és kulturális nézetrendszereket mutatja. (N. Kollár, Szabó, 2004)



1. ábra *Bronfenbrenner* ökológiai modellje (N. Kollár, Szabó, 2004)

Az 1. ábra (kiemelés: saját szerkesztés) jól szemlélteti, hogy a gyermek fejlődésére több szinten hatnak különböző tényezők. A gyermek fejlődése hosszú folyamat, és az őt ért impulzusok, élmények hatása nem azonnal mérhető, sok esetben fel sem deríthető, vagy már csak a felnőttkorban detektálható. A sokrétű hatásrendszerből jelen disszertáció a tanár személyét vizsgálja, azt is leszűkítve egyetlen faktorra, a magánéleti jellemzők és az iskolai munka kölcsönhatására.

Amikor iskolaéretté válik a gyermek a szülők szembesülnek az iskolaválasztás problémájával. A kérdést több nézőpontból lehet megközelíteni. Vannak népszerű iskolák, ahol első osztálytól van nyelvóra és az úszás vagy a balett óra is az iskolai munka része, de befolyásolhatja az iskolaválasztást az iskola közelsége, mint praktikus szempont is. Van, akinek fontos, hogy a saját felekezeti hittanóra be legyen építve a tantervbe és vannak szülők, akik minden nap hozzák-viszik a gyereket, mert az általuk megfelelőnek ítélt iskola távol van a lakóhelyüktől. Az iskolaválasztási folyamat része az is, hogy a szülők implicit vagy explicit módon megpróbálják megismerni a tanítót, aki a gyermeküket fogja oktatni. Ezután döntenek és a következő években kiderül, hogy döntésük helyes volt-e vagy sem.

Kisiskolás korban „megkezdődik a felnőttektől a kortársakhoz való átpártolás időszaka, ami a korszak vége felé teljesebbé válik. A kisiskolás jobban érzi magát a barátai között, mivel ott egyenrangú lehet, nem nehezedik rá a felnőttek „nagyisége”, s ez megfelelő közeget teremt számára az önértékeléséhez. Versenyez az elismertségért; ekkor jelenik meg az érzelmileg erősen motivált kötelességtudat. (...) A gyermek a barátok között tapasztalja meg, hogy véleményével, egyéniségével hat a társaira. A kortárscsoportok megerősítik benne a szabályokhoz való tudatos alkalmazkodás igényét, készségét” (Izsó, 2008). Az iskolások életében a társak mellett kiemelkedően fontos szerepet kap a tanító tanár személye is.

Pedagógiai kutatások népszerű kutatási területe a tanárok szakmai felkészültsége, pedagógiai tudása. Bár az is általánosan elismert tudományos tény, hogy a tanár személyisége legalább annyira fontos szerepet játszik az oktatási folyamatban, mint a tárgyi tudása és felkészültsége, mégsem kerül az iskolai munkában fókuszba a tanár aktuális pszichés állapota és annak hatása az osztályteremben végzett munkára.

1.2. A pedagógus

A pedagógus szót sok nyelv átvette a görög nyelvből. Eredetileg a paidagógosz gyermekvezetőt jelent, ami az ókori görög társadalomban azt a személyt jelentette, aki az utcán kísérte (vezette) a gyermekeket. A 21. századra a szó eredeti jelentése átlényegült és, ha elfogadjuk, hogy a tudás konstrukció (Nahalka, 2002), a szó mai jelentése a tanuló terelgetése, irányítása és motiválása a tudáskonstrukció folyamatában az oktatás bármely szintjén.

A pedagógus legfontosabb munkaeszköze saját személye. Hosszú azoknak a kíváncsi jelzőknek a sora, amit kutatók felsorolnak, mint elvárt pedagógus jellemzőket: legyen szaktárgyában járatos, jól felkészült, támasszon elvárásokat önmagával és a tanulókkal szemben, attitűdje legyen pozitív, legyen kreatív, érzékeny, emberi, kedves és együtt érző. A jó pedagógus elkötelezett hivatása, iskolája és a tanítványai felé. Van humorérzéke, tiszteli a tanítványait, elismeri, ha hibázott és megbocsátja mások hibáit (Peabody, Goldberg, 1989, Digman, Takemoto-Choek 1981, McCrae, Costa, 1989, Walker 2013, Suplicz és Fűzi 2015 és mások). Nehéz az említett elvárásoknak megfelelni, ezen felül a személyiségnek a környezethez való meghatározott viszonyulása, jellegzetes viselkedése, gondolati és érzelmi integrációja, nem statikus, hanem dinamikus jelenség (Allport, 1955).

„A tanári szerep kiemelt szerep, egyszerre hasonlít a mester, a pap és a színész szerepéhez” (Szebedy, 2005). A magas szintű szakmai tudás, módszertani és pedagógiai

ismeretek mellett fontos, hogy a pedagógus emberileg alkalmas legyen a professzió végzésére (Farber, 1991). A teljesen alkalmatlan személyiségjegyeket hordozók valószínűleg nem választják semmilyen körülmények között a pedagógus szakmát. Probléma jelentkezhethet, az olyan személyiségtípusoknál, akik tudatos odafigyeléssel jó pedagógussá válhatnak, de nem kellő mértékű odafigyelés, vagy szakmai frusztráció és negatív hatású életesemények hatására a negatív vonások erősödhetnek. Szintén problémát jelent, amikor lelkileg sérült, kóros tünetekkel rendelkezők (helfer szindróma) választják a pedagógus foglalkozást (Fekete, 2000, Ónodi, 2011). Ezeknek a kóros eseteknek azonban már a képzés során nyilvánosságra kell kerülni, és az ilyen jelölteket el kell tanácsolni a pályáról.

Az alkalmas személyiségjegyek mellett fontos a tanári pályát választók érzelmi intelligenciája (EI), ami többek között alapvetően határozza meg az intra-, és interperszonális viszonyokat, az empátiára való képességet és a stressz kezelést. Az érzelmi intelligencia mérésére több módszer áll rendelkezésre: Bar-On, Goleman, Mayer, Salovey és Caruso¹ valamint mások is kidolgoztak mérőeszközöket. A következőekben Bar-On érzelmi intelligencia modelljét fogom bemutatni.

Segítő foglalkozások esetében a magas Bar-On EI skálaértékek alapvetően fontosak. A Bar-On modell szerinti magas érzelmi intelligencia értékek elvárható jellemzői: *„ha az egyén érzelmi és társas szempontból intelligens, az azt jelenti, hogy képes megérteni és hatékonyan kifejezni az érzéseit és az érzelmeit, megért másokat és együttműködik velük, továbbá sikeresen megküzd a mindennapok követelményeivel, változásaival és elvárásaival. Ez elsősorban azon az intraperszonális képességen alapul, hogy az egyén tudatosan szemléli, megérti és elfogadja magát, miközben megérti mások erősségeit, gyengeségeit, és az érzéseit, gondolatait nem destruktív módon fejezi ki. Interperszonális szinten az érzelmi és társas intelligencia magában foglalja azt a képességet, hogy az egyén tudatában van mások érzéseinek, érzelmeinek és szükségleteinek; képes kialakítani és fenntartani kooperatív, konstruktív és kölcsönösen kielégítő kapcsolatokat. Végezetül, érzelmi és társas szempontból intelligensnek lenni azt is jelenti, hogy az egyén képes hatékonyan kezelni a személyes, társas és környezeti változásokat azáltal, hogy realiztikusan és rugalmasan reagál a váratlan helyzetekre, oldja meg a problémákat és hozza meg a döntéseket. Ahhoz, hogy mindez működjön, szükséges, hogy tudjuk kezelni az érzelmeinket. Így azok értünk és nem ellenünk dolgoznak, következőképpen megfelelően optimisták, pozitív beállítottságúak és önmotiváltak leszünk”* (Pauwlik, Margitics,

¹ <https://www.mhs.com/MHS-Talent?prodname=msceit>

2009). A pedagógusok magas érzelmi intelligenciája segíti a hatékony és magas szintű oktatói-nevelői munkát, megfelelő tanár-diák-szülő és kollegiális kapcsolatok kialakítását és vélhetően megvédi a pedagógust a kiégéstől. Azt azonban fontos figyelembe venni, hogy a magas EI érték csak lehetőség, de semmire nem garancia. A magas EI értékek a következőket indikálják:

- érzéseink, érzelmeink felismerése, megértése és kifejezése;
- mások érzéseinek megértése, kapcsolatok kialakítása;
- érzelemkezelés, érzelemkontroll;
- változások kezelése, személyes és interperszonális problémamegoldás;
- pozitív érzelmeket generálása, önmotiválás; (Pauwlik, Margitics 2009)

A Bar-On EI modell jellemzői táblázatos formában:

Intraperszonális jellemzők	önbecsülés
	éntudatosság
	magabiztosság
	függetlenség
	önmegvalósítás
Interperszonális jellemzők	empátia
	társadalmi felelősségvállalás
	társas kapcsolatok
Stressz kezelés	stressztűrés
	impulzuskontroll
Alkalmazkodóképesség	problémamegoldó képesség
	rugalmasság
	valóságérzékelés
Általános kedélyállapot	optimizmus
	boldogság

2. táblázat Érzelmi intelligencia jellemzők Bar-On (2006, 21. old.) alapján

1.3. Pedagógus személyiség jellemzői

A fentiekből kiderül, hogy elvárt a magas EI érték, de természetesen az egyén személyiségtípusa is meghatározza, hogy alkalmas-e a pedagógus pályára. „A Myers-Briggs tesztekkel végzett egyik vizsgálat alapján öt személyiségtípus számára is javasolják a tanári pályát. Az (ISFP) introvertált, érzékelésére, érzéseire és észlelő beállítottságára támaszkodó személyt ugyanúgy alkalmasnak gondolja a tanári pályára, mint az (ESFJ) extravertált,

érzékelésére, érzéseire hallgató és ítélethozatalra hajlamos személyt” (Suplicz, 2013 437. old.).

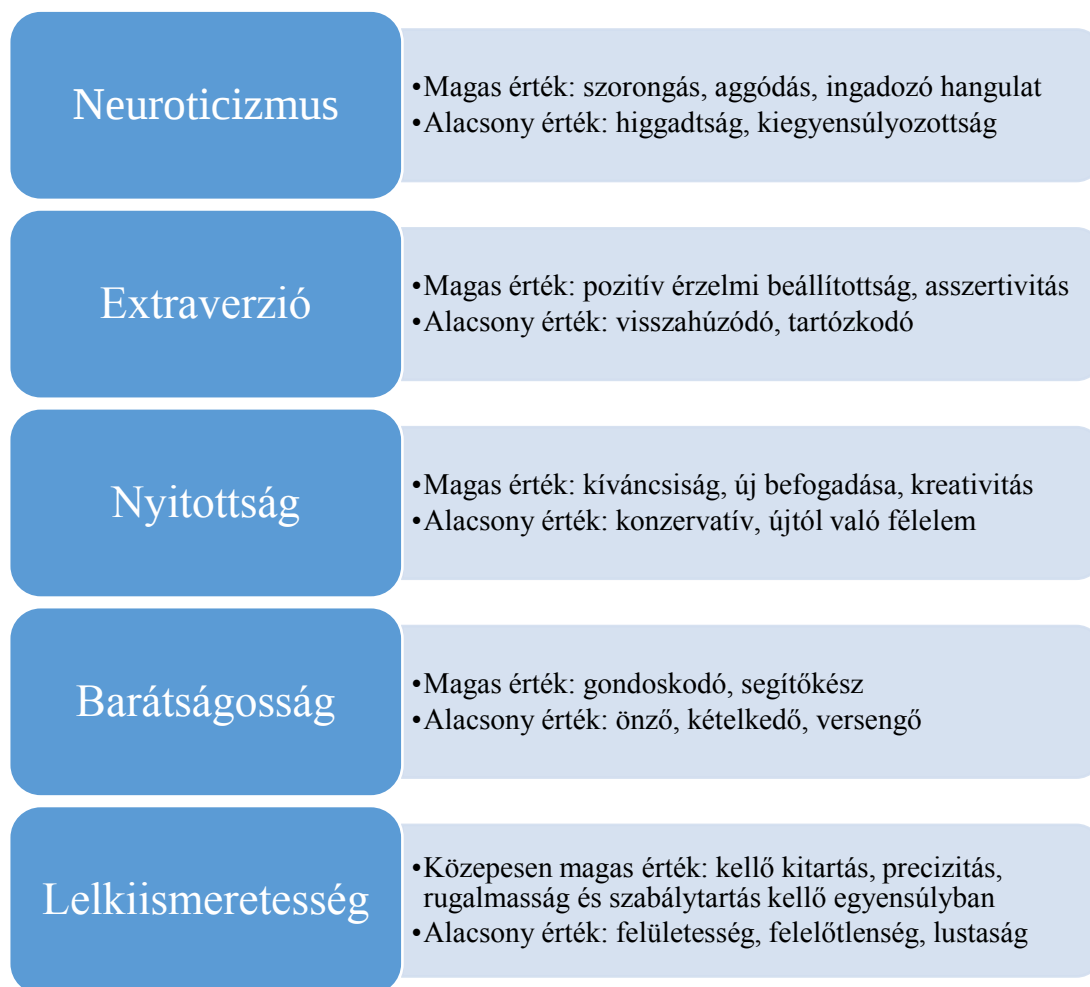
A karakterjellemzők a következők:

extraverzió	introverzió
ítéletalkotás	észlelés
érzékelés	intuíció
gondolkodás	érzés

3. táblázat Myers-Briggs karakterjellemzők

A felsorolt kritériumokkal *„egyszerre szeretnénk elvárni a tanárról olyan tulajdonságokat, amelyek egy személyiségjellemző mentén két ellentétes oldalon helyezkednek el. Legyen precíz, ügyeljen a részletekre és legyen indirekt, nagyvonalú, lényeglátó”* (Suplicz, 2013 437. old.). Mindezek felett a pedagógusnak az iskolai kapcsolati rendszer különböző egyedei felé különböző elvárásoknak kellene megfelelni.

Eysenck (1975) személyiségdimenziói a pszichoticizmus, a stabil és instabil, introvertált és extrovertált személyiségjegyek mentén fogalmazódtak meg (Vorkapić 2012). A Big Five modell dimenziói útmutatást adnak a személyiségjegyekről, a 2. ábra szemlélteti az ellentétes pólusokat.



2. ábra Big Five modell dimenziók Forrás: *Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi* 2015a 75. oldal alapján

Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi (2005a) a Big Five modellen alapuló kérdőívvel mérték a pedagógusok személyiségdimenzióit. A következő táblázat szemlélteti a személyiségdimenziók és néhány egyéni jellemző közötti kapcsolatot:

Dimenzió	Magas értékkel rendelkezők	Alacsony értékkel rendelkezők
Neuroticizmus	• hosszabb ideje dolgoznak jelenlegi munkahelyükön	• nyelvtudással rendelkezők • végzettségük előtt már rendelkeztek tanítási tapasztalattal • több időt töltenek továbbképzésen
Extraverzió	• nyelvtudással rendelkezők • családban volt már pedagógus	• idősebbek • régebben dolgoznak a pályán

	• több időt töltenek továbbképzésen	• intézményen kívüli szakmai kapcsolatok • intézményen belüli szakmai kapcsolatok
Nyitottság	• nők • régebben dolgoznak a pályán • régebben dolgoznak a pályán	• nem rendelkeznek pedagógusi képesítéssel
Barátságosság	• nők • nyelvtudással rendelkezők • több időt töltenek továbbképzésen	• szakmaterületükön kívül más feladatokat nem látnak el
Lelkiismeretesség	• nők • több éve dolgoznak jelenlegi munkahelyükön • nyelvtudással rendelkeznek • 5 év múlva is a jelenlegi munkahelyükön szeretnék dolgozni	• intézményen kívüli szakmai kapcsolatok • szakmaterületükön kívül más feladatokat nem látnak el

4. táblázat A pedagógusok személyisége *Forrás: Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi (2005a 80. old.)*

Az elvárt pedagógus személyiségprofil dimenzionális megközelítésére a Big Five modell megfogalmaz egyértelmű kategóriákat, a pedagógusok személyiségének vizsgálata, a teljes profil figyelembevételével ritka (*Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi 2015a*).

Mint azt *Hall* jéghegy modellje érzékelteti a tanári minőség konstruktumának is csak egy tizede látható a külső szemlélő számára. *Hall* kulturális vonatkozású koncepciója azt mondja, a jéghegy felszín alatti részének feltárása hosszú megismerési folyamat eredménye.



3. ábra Hall kulturális jéghegy koncepciója a tanári minőség rétegeire vonatkoztatva *Forrás: Fűzi (2015)*

A jéghegy modell szemléletesen mutatja, hogy a felszínen megjelenő viselkedés alapján nem mondható ítélet a tanár személyéről. A tanár-diák-szülő viszonyban ugyanez állapítható meg a többi szereplőről is. Hosszú idő és tudatos megismerési folyamat eredménye lenne a jéghegy víz alatti 9/10-ének a megismerése, ami nem várható el sem tanártól, diáktól, vagy szülőtől. Megfelelő hozzáállás, ha mindenki tisztában van a ténnyel, hogy a felszín megismerése nem jelent alapos tájékozottságot, és amennyiben a szituáció megköveteli, mindenki erőfeszítéseket tesz a mélyebb rétegek és indokok felfedezésére.

1.4. A „jó tanárság” fogalma

Az előzőekben tárgyalt személyiségjellemzők alapján sem határozható meg egyértelműen a jó tanár konstruktuma, a jó tanárság jellemzői az alapvető indikátorokon, túlmenően (pl.: szaktárgyi, metodológiai, pedagógiai ismeretek) nehezen leírhatók. A jó tanár fogalma mindenkinek mást jelent. A tanulók csoportként és egyedenként is más jellemzők mentén nevezik meg a jó tanár ismérveit. A tanítványokon kívül az iskolán belüli (kollégák, iskolavezetés) és iskolán kívüli csoportok (szülők, barátok), akik felé a pedagógusoknak meg kell felelni, mind mást várnak a jó tanártól. Az iskolavezetés, a szülők, a törvényhozók és a társadalom különböző kritériumrendszer mentén ítéli meg a pedagógusokat. Ezen felül a társadalom nem pedagógus foglalkozású szegmense, élethosszon át történő tapasztalatszerzés és az iskolapadban eltöltött körülbelül 15000 tanóra (Berliner, 2005) eredményeként úgy véli,

Nem helyes csak saját iskolai tapasztalatainkban megismert tanári viselkedésminták alapján általános véleményt megfogalmazni a tanárokkal, tanítással kapcsolatban (*Páldi, 1990, Biddle, Good és Goodson, 1997*). Az iskolában eltöltött 15000 tanóra alatt ugyan találkoztunk jó néhány tanárral, de ez nem reprezentálja azt a változatos közeget és közösséget, amit a világ tanárai alkotnak, akik a legváltozatosabb körülmények között élnek és dolgoznak. Ezen felül a tanárnak van osztálytermen kívüli élete is, problémái, megküzdési stratégiái és életét nem kizárólag az iskolában éli. A pedagógusoknak sok negatív sztereotípiával kell megküzdeniük, pedig a tanárok is csak emberek, mint bárki más. Kíváncos lenne, hogy változzon a fent vázolt tradicionális szemlélet a pedagógusokkal kapcsolatban (*Biddle, Good, és Goodson, 1997*).

The diagram illustrates the components of teacher performance (Tanári megfelelés) and their relationships. At the center is a large blue circle labeled "Tanári megfelelés". Surrounding it are seven smaller blue circles, each representing a component: "önmaga" (self), "tanulók" (students), "szülők" (parents), "barátok, család" (friends, family), "társadalom" (society), "kollégák" (colleagues), and "iskolavezetés" (school management). Arrows point from the central circle to each of these surrounding circles. Additionally, the surrounding circles are connected to each other by a thick, light blue circular band, indicating a continuous relationship between all components.

17

1.5. Pályaalkalmasság

Fontos kérdés a pályaalkalmasság. Alapvető ellentmondás figyelhető meg a magas társadalmi elvárások ugyanakkor alacsony társadalmi megbecsültség valamint a magas szintű intézményi követelmények és az alacsony szintű anyagi juttatások között (Varga, 2007, Polónyi, 2017). Ez az ellentmondás is az oka a pedagógus pályaválasztási folyamatban, valamint a pálya retencióban megfigyelhető erős negatív önszelekciónak és kontraszelekciónak (Varga 2007). Nem lehetséges megállapítani, hogy a képzésbe belépő pedagógusjelölt alkalmas-e a pályára és a jelöltnek a tanításra és önmagára vonatkozó tapasztalat nélkül kell döntenie arról, hogy a képzés végeztével pedagógusként szeretne-e majd dolgozni és milyen szintű intézményben (Pukánszky, 2014).

A magas szintű oktatás megteremtésének és fenntartásának biztosítója az, hogy olyan pedagógusok kerüljenek a pályára és legyenek motiválva a pályán maradásra, akik jó minőségű pedagógusréteget alkotnak. Ennek feltétele egy megfelelő motivációs rendszer kialakítása. Amennyiben azok kerülnek a pályára, akik arra alkalmasak, elindulhat egy pozitív öngerjesztő folyamat. Pályaválasztási motivációt vizsgáló kutatásokban fontos intrinzik motivációs tényezőként jelennek meg a tanári példaképek és az iskolai évek alatt szerzett pozitív tapasztalatok (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi, 2015a). Ugyanakkor fontos tényező a pedagógus pályaválasztási kedv és negatív önszelekció tekintetében a pályát választók életkereseti hozamra vonatkozó elvárásai.

„Azok a felvételizők, akiknek alacsonyabbak az életkereseti hozammal kapcsolatos várakozásai, nagyobb valószínűséggel jelentkeznek pedagógusképzést nyújtó intézményekbe (és más főiskolai képzést nyújtó intézményekbe is), mint más képzést nyújtó egyetemi szakokra. Vagyis, a pedagógusképzésre jelentkezők kisebb hozamvárakozások mellett is tovább kívánnak tanulni, mint a többi egyetemi szakra jelentkezők. A főiskolai szinten pedagógusképzésben továbbtanulást tervezők esetében ezt részben magyarázhatja, hogy aki ilyen képzésre jelentkezik, az kisebb esélyt lát arra, hogy érettségivel álláshoz jusson. Vagyis, akinek a tanulmányok miatt elmulasztott keresete kisebb (mivel kisebb esélyt lát arra, hogy érettségivel álláshoz jusson), az nagyobb valószínűséggel választ főiskolai szintű pedagógusképzést nyújtó szakokat” (Varga, 2007 615. old.).

A negatív önszelekció és a viszonylag alacsony felvételi pontszámok (Polónyi, 2017) nem teszik lehetővé, hogy a képző intézmények a legjobban teljesítő érettségizetteket vegyék fel. Azt mindenki – szakma és társadalom – elismeri, hogy a pedagógus pályára való

alkalmasságának megmérettetése fontos része lenne egy kompetens és motivált pedagógusréteg kialakulásának, de a pályaalkalmasság mérésére nem született még meg egy egyértelműen hatékony, jó módszer (Dávid, 2011a).

Az osztott Bolognai típusú rendszerben működő tanárképzés idején a jelöltnak az alapképzés három éve alatt alkalma nyílt önmagát és saját pályaválasztási motivációit megismerni, esetleg más szakterületekkel megismerkedni és nem 18 évesen, frissen kikerülve a középiskolából kellett döntenie arról, hogy pedagógus szeretne-e lenni (Pukánszky 2014). Az osztott képzési forma a magas szintű önreflexióra képes és jó önismerettel rendelkező hallgatókat képessé tehet arra, hogy döntést hozzanak arról, milyen irányban szeretnék folytatni a tanulmányaikat. Arról nem találtam adatokat, hogy az osztott tanárképzésben, az alapképzés után a hallgatók milyen arányban folytatták a mesterképzésen a tanulmányaikat, és hogy a végzettek milyen arányban helyezkedtek el tanárként. Annyi azonban megállapítható, hogy az osztott képzés lehetőséget biztosított a hallgatóknak az önszelekczióra.

Az osztott tanárképzés esetében a képző intézmények kísérletet tettek arra, hogy a jelölt alkalmasságát felmérjék. A mesterszakra jelentkező hallgató felvételi elbeszélgetésen vett részt, azzal a céllal, hogy a képzők megismerjék a tanárjelöltet és képességeiről és készségeiről is képet alakíthassanak ki.

A pályaalkalmassági vizsgálat kritériumrendszerének felállítása nem egyszerű folyamat (Dávid, 2011a). A mesterszakra történő felvételi motivációs beszélgetésen a jelöltnak feladatokat kellett megoldania, amelyek a bizottság segítségével lehettek abban, hogy megítéljék a jelölt alkalmasságát, például mesélnie kellett személyes tapasztalatairól, motivációjáról, pedagógiai nézeteiről; fel kellett ismerni és értelmezni pedagógiai problémákat; iskolai konfliktushelyzetet; egy rövid szakmai szöveget; tanúságot kellett tennie kreatív szövegalkotási és empátiás képességeiről (Estefánné, Sallai, 2011). Bár a felvételi elbeszélgetés alaposan megtervezett felépítésű és sokrétű feladatszerkezetű² volt, nincs arra adat, hogy 30 perces motivációs beszélgetés mennyire volt alkalmas a jelölt alkalmasságának megállapítására.

²Néhány példa miről kellett a motivációs beszélgetés alatt a bizottságnak tájékozódni:

- a tanári szakma betöltéséhez szükséges személyes motívumok feltárása, valamint
- annak felmérése, hogy a jelölt milyen ismeretekkel bír a jelenlegi oktatási rendszer főbb elméleti, nevelésfilozófiai és módszertani irányzatairól,
- milyen átfogó ismeretekkel rendelkezik a mai oktatási rendszer felépítéséről, struktúrájáról és alternatív formáiról
- a jelölt általános tájékozottságáról a választott szakterület differenciált kérdésköreiben
- a jelölt habitusáról, kommunikációjáról, általános személyiségbeli megnyilvánulásairól, attitűdjeiről
- a jelöltek személyiségállapotáról, és arról, hogy szakmai felkészültsége alkalmassá teszi-e őket a tanári pályára. (Estefánné, Sallai, 2011)

1.6. Pályaválasztási motiváció: vonzások és taszítások

Pályaprofil szolgál útmutatóként a jelöltnek és az őt alkalmazni kívánó intézménynek arról, hogy az adott professzió milyen elvárásokat és követelményeket támaszt az alkalmazottakkal szemben. Az egyes iskolák munkaköri leírásai egy általános pályaprofil leírason alapulnak. „*A pályaprofilnak (pályatükörnek) tartalmaznia kell az adott tevékenység minden fontos jellemzőjét az egyes tulajdonságok közötti összefüggéseket, mégpedig úgy, hogy azok speciális szakismeret nélkül is áttekinthetők és érthetők legyenek*” (Gál In Dávid 2011b 11. old.). A korszerű pályaprofil tartalmazza a feladatok és tevékenységek, munkakapcsolatok, munkaeszközök, munkakörülmények, fizikai igénybevétel, megterhelés, egészségügyi követelmények és az elvárt képességek és személyiségtulajdonságok körét (Dávid 2011b).

Mindezekon felül nem elég népszerűsíteni a pedagógus pályát az érettségiző pályaválasztók körében, a pálya rekrutációs törekvéseket pálya retenciós törekvésekkel kell integrálni (Gordon Győri, Oláhné, 2015).

Képzletben végezzünk kísérletet szakemberek egy csoportjával, főleg nőkkel. A körülmények a következők: alacsony fizetés, munkanapjuk nagy részében nincs kapcsolatuk kollégáikkal, viszont közönség előtt állnak, telefonjukat nem használhatják, nincs kapcsolatuk a külvilággal. Gyerekek intellektuális, szociális és érzelmi fejlődésért felelnek. Alapvetően fontos feladatot látnak el ennek ellenére társadalmi megítélésük alacsony. A társadalom szükségesnek, de nem túl értékesnek ítéli őket, nem kapnak kellő elismerést. Az elvárásoknak megfelelően még azoknál a tanulóknál is fejlődést kell elérniük, akikkel saját szüleik kudarcot vallottak és olyanok kritizálják rendszeresen a munkájukat, akik nem is képzettek a szakmában (Farber, 1999). Nem túl vonzó pályaperspektíva. Mindenképpen a döntéshozók figyelmét igényli a helyzet, mert a tanári minőség a legfontosabb tényező a tanulói eredményességben (Hanushek, Kain, Rivkin, 1999, Varga, 2007, Polónyi, 2017). Hosszú távon az válik a társadalom hasznára, ha a legfogékonyabb korban, a kisgyermekből fiatal felnőtté válás szakaszaiban olyan emberek irányítják a gyermek, majd kamasz fejlődését, akik rátermettek, motiváltak és a társadalom szerepük fontosságának tudatában értékeli őket. Ezzel a gondolattal sokan egyetértenek, de a rendszer lassan változik.

1.7. A pálya és a nők

A fentieket figyelembe véve nem véletlen, hogy a pedagóguspálya kontraszelektált és elnőiesedett. 2015-ben a pedagógusok nemek szerinti országos megoszlása szerint Magyarországon 76,3% nő és 23,7% férfi tanár volt (ez az arány az összes iskolatípus átlagát

mutatja, az általános volt iskolában a legmagasabb a nők aránya: 96,8%).³ A nők túlnyomó többségének az óvodapedagógusok között és az alsó tagozatban egyéb okai is vannak. Az elnöiesedést indukálja, egy részről a segítő tevékenység proszociális, altruista jellege is (Bagdy, 1999). A nők nagyobb empátiás érzékenysége, nyitottsága, fejlett verbális és alkalmazkodó képessége alkalmasabbá teszi őket a segítő foglalkozás gyakorlására, mint a férfiakat a rájuk jellemzőbb versenyszellem és az agresszivitásra való nagyobb hajlam miatt. A magasabb szintű iskolatípusokban már nagyobb a férfi tanárok aránya, amelynek növelése kívánatos volna, mert alapvető ellentmondást fedezhet fel abban, hogy egy olyan fontos feladat elvégzésére, mint a jövő nemzedék oktatása-nevelése, személyiségének fejlesztése, a társadalom olyan körülményeket biztosít, amelyek nem segítik elő egy kiváló heterogén tanárreteg kialakulását. *"Igazából akkor beszélhetünk majd komoly változásról, ha az erre a pályára jelentkező fiúk száma jelentősen növekedni kezd. Döntő fordulat lenne a középiskolákban, ha ambiciózus, fiatal férfiak új nemzedéke jelenne meg, és egészséges nemi egyensúly jönne létre"* - mondta a pedagógus pályáról Setényi János (2018) oktatáskutató.

Az alacsony bérszínvonal, és a karrierépítési lehetőség alacsony szintje miatt sem vonzó a pedagógus pálya a férfiak számára. A karrierépítési lehetőség majdnem teljes hiánya miatt a gyermekvállalás a diplomával rendelkező nők körében a pedagógus hivatás esetében töri meg a legkevésbé a karrier utat, tehát azoknak a nőknek is ideális pályaválasztás, akik egyformán fontosnak tartják a családjukat és a munkájukat, ez jellemzően másodlagos kereső réteg (Hakim, 2006). Először 2010-ben voltak minimális többségben a diplomával rendelkező gyermekvállaló nők (33,5%) és előzték meg az érettségivel rendelkezőket (31,8%) vagy az általános iskolai nyolc osztállyal vagy szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezőket (31,5%). Az ezredfordulón még csak 15,1% volt a diplomás édesanya (Kapitáy, Spéder 2012. In Nagy, Paksi 2014).

„A nőkre ruházott felelősség alapvetően bebetonozza nemcsak a feladatokat, de azt is, hogy a nőkre, mint másodlagos keresőkre tekintenek a (potenciális) munkahelyükön. A várakozások elmélete értelmében ugyanis a gondozást végző személy sokkal kevesebb kapacitással rendelkezik ahhoz, hogy ki tudjon lépni az otthoni keretek közül, és lényegesen kevesebb érdeklődést is mutat a fizetett munkával kapcsolatos tevékenységek iránt. Az anyaság a nem elég magas szintű elkötelezettség szinonimájaként jelenik meg, és egyaránt hátrányba hozza a tényleges és a potenciális anyákat. Az anyává válás gyakorlatilag behozhatatlan hátrány a karrierben” (Nagy, Paksi 2014 172-173. old.).

³ Forrás: <https://data.oecd.org/eduresource/women-teachers.htm#indicator-chart>

Még a pedagógus életpályamodell bevezetésével, és a közoktatásbeli béremelésekkel (ami viszonylag gyorsan inflálódott, a felsőoktatásban dolgozókat pedig csak később és kisebb mértékben érintette) a pedagógus bérszínvonal sem nemzetközi sem hazai viszonylatban nem került az élvonal közelébe sem. Bár az életpályamodell bevezetése és a béremelés emelte a pedagóguspálya presztízsét, a pedagógusok mégis nehezen fogadták el az új rendszert és valószínűleg a hosszabb ideje a pályán lévő kollégák esetében a bevezetés szenzitívebb módját kellett volna választani. Sajnálatos módon, a fent említett intézkedések nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, a tanári pálya presztízsét csak időlegesen tudták emelni (Polónyi 2017). Elment a világ a pedagóguspálya mellett és napjainkban bármelyik multinacionális vállalatnál dolgozó fiatal kezdő többet keres egy akár már évek óta a közoktatásban tanító pedagógusnál, a felsőoktatás pedig még nagyobb mértékben le van maradva. *„Márpedig közismert, hogy az oktatás színvonalának alapvető feltétele annak biztosítása, hogy a megfelelő emberek váljanak tanárrá... A pedagógus szakokra jelentkezők és befutottak pontszáma még mindig csak a középmezőny körül van.”* (Polónyi 2017 385. old.).

1.8. Feladatok és kompenzáció

Az egyes iskolák munkaköri leírásmintáiban feltűnő a kiemelkedően hosszú elvárás rendszer, aminek a jelöltnek meg kell felelnie. Nem vitás, hogy ilyen kvalitású kollégákat egy alacsony presztízsű pályára nehéz rekrutálni. Részlet egy magyarországi iskola a tanáraival szemben támasztott elvárásaiból: *„Szükséges képességek: szervező és lényeglátó képesség, katartikus képesség, érzékenység a tanulói problémákra és terhelésre, objektív ítélőképesség. Személyi tulajdonságok: Pedagógiai elhivatottság, kiváló kapcsolatteremtő és konfliktus feloldó képesség, empátia, humorérzék, egyéni kisugárzás, türelem.”*⁴

A kötelességek és feladatkör címszó alá 20-29 alpont tartozik az általam vizsgált pedagógus munkaköri leírásokban. Egy Reklám, PR- és egyéb kommunikációs tevékenységet folytató egység vezetőjének munkaköri leírásában 10 féle elvárás és feladatkör van megnevezve, egy számviteli és pénzügyi tevékenységet folytató egység vezetőjének munkaköri leírásában pedig 9 feladat szerepel.⁵ Egy marketing vagy pénzügyi vezető fizetése többszöröse azoknak a tanároknak a fizetésének, akik őt is tanították.

⁴ Forrás: <http://www.ziper.hu/magunk/szmszuj/tanar.pdf>

⁵ Források: <http://www.ziper.hu/magunk/szmszuj/tanar.pdf>

<https://www.szonek.hu/data/dokumentumok/KLIK/munkakorileirasKLIK.pdf>

<http://www.klevai.hu/dokumentumok/1.sz.melleklet.pdf> <http://eletpalya.munka.hu/foglalkozasok>

<https://www.ksh.hu/docs/szolgalattasok/hun/feor08/1/1411.html>

A pedagógus bértábla⁶ mutatja, hogy egy 20 éve a pályán lévő pedagógus I kategóriában lévő kolléga 304500 Ft havi bruttó keresettel rendelkezik.

Ped. I	Év	Középfokú végzettséggel	Alapszakos/főiskolai végzettséggel	Egyetemi/mesterszakos végzettséggel
2.	3-5	146 160	219 240	243 600
3.	6-8	158 340	237 510	263 900
4.	9-11	164 430	246 645	274 050
5.	12-14	170 520	255 780	284 200
6.	15-17	176 610	264 915	294 350
7.	18-20	182 700	274 050	304 500

5. táblázat Pedagógus bértábla 2017 *Forrás: eduline.hu*

Az egyetemi bértábla⁷ kiemelt részlete mutatja, hogy a felsőoktatásban dogozók fizetése alulmarad más ágazatokhoz, de még a közoktatáshoz viszonyítva is.

Egyetemi docens	2.	385 400
Egyetemi docens	1.	369 600
Egyetemi adjunktus (1003)	3.	285 100
Egyetemi adjunktus	2.	274 600
Egyetemi adjunktus	1.	264 000
Egyetemi tanársegéd (1004)	2.	211 200
Egyetemi tanársegéd (gyakornok)	1.	195 400

6. táblázat Felsőoktatási bértábla

A legfrissebb KSH adatok szerint Magyarországon a bruttó átlagkereset magasabb, mint az egyetemi adjunktus 3. vagy a 12-14 éve közoktatásban Pedagógus I. kategóriában lévő tanár

⁶ Forrás: http://eduline.hu/kozoktatasi/2017/8/23/pedagogus_bertabla_osszes_2017_szeptember_013N6V

⁷ Forrás: web.uni-miskolc.hu/

keresete. A 15-17 éve tanító pedagógus keresete haladja meg néhány ezer forinttal a jelenlegi magyarországi átlagkeresetet a nyilvánosságra hozott adatok szerint: „2017. augusztusban a bruttó átlagkereset 292 400 forint volt, 13,2%-kal magasabb, mint egy évvel korábban. 2017. január–augusztusban a bruttó átlagkereset 290 600 forint volt. Az év első nyolc hónapjában a bruttó és a nettó keresetek azonos mértékben, 12,7%-kal nőttek az előző év azonos időszakához viszonyítva.”⁸ (KSH)

Ellentmondás van az egy részről magas szintű elvárások és a pálya kínálta csekély megbecsültség között. Ki választja a tanári pályát? Családfenntartóként vagy egykeresős családként nem lehet ma Magyarországon megélni a pedagógus fizetésből.

Tanárképzésben résztvevő hallgatók többféle pályaválasztási motivációs indokot említenek, adva lehet egy mindig is tanárnak készülő fiatal, aki nagy lelkesedéssel kezdi pályafutását, vagy egy olyan, akit már többszörre nem vettek fel a jogra és mivel valamit kezdenie kell magával, kézenfekvő megoldásnak tűnik a magyar vagy történelem tanári szak. Mindketten fényes pályát futhatnak be pedagógusként lelkes diákok generációit bocsátva az életbe, vagy végezhetik kiégve, csak azért ragaszkodva a munkájukhoz, mert nem ismernek más alternatívát (Máthé, 2013, Gordon Győri, Oláhné, 2017). A képzésbe való jelentkezés, a képzésben és a pályán maradás negatívan önszelektált, tehát nem a legrátermettebbek kerülnek a pályára és maradnak a pályán (Varga, 2007).

Magyarországon a TÁMOP Pedagógusképzés támogatása című kiemelt uniós projekt keretében vizsgálták a tanári pályamotivációt. Megállapították, hogy „a pedagógus szakokat választókon belül a jeles vagy kiváló tanulmányi eredményű diákok aránya kisebb (21%) más szakokat választók körében mért 30 százalékot közelítő arányhoz (29,6%) képest” (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi, 2015a 31. old.). A pályaválasztást befolyásoló háttértényezők közül kiemelkedik a nem kiváló tanulmányi eredmény és a jelentkező neme. A tanári szakmát választók 75%-a nő (számukra fontos a családdal töltött idő). Ha a fiatalnak nincsenek kiforrott elképzelései a pályaválasztással kapcsolatban a tanárképző intézmények sokszínű kínálata jó ötletnek tűnhet arra, hogy a fiatal időt nyerjen, amíg eldönti, mivel szeretne foglalkozni. Sok esetben az ilyen, kényszerű pályaválasztók, főleg nők, maradnak a tanári pályán. A társadalmi nyomás is a pedagógus szakma elnőiesedését segíti elő, mert az üvegmennyezet megléte és a hagyományos társadalmi nemi szerepek lassú változása nem kínál a nők többségének egyéb szektorokban megvalósítható karrierlehetőséget. „Az

⁸ Forrás: <https://www.ksh.hu/keresetek>

anyaság negatív következményeit, az anyasági hátrányt a magyar pénzügyi szektorban tesztelte Glass és Fodor (2011). Rámutattak, hogy a cégek a női munkavállalókat hátrányos helyzetbe hozzák a rekrutációnál, a szerződtetésnél és az előléptetésnél egyaránt, és ennek a reprodukálásához hozzájárul a gyermeknevelési szabadságok rendszere. Három munkáltatói stratégiát azonosítottak: egyrészt az anyákat nem tartják alkalmasnak a kompetitív pénzügyi környezetben való munkára, másrészt kiszűrik a kisgyerekes anyákat és a gyermekvállalást tervező nőket, és kisebb feladatot és bért ígérő pályára (mommy track) terelik őket, végül pedig a menedzsment úgy látja, hogy a kisgyermekes anyákban nincs meg a képesség a vezetésre, ezért ezek a nők már korán kikerülnek a szervezetből.” (Nagy, Paksi, 2014 165. old.).

Mindezek felül mai napig él a nézet a társadalomban, hogy tanárnak lenni viszonylag kis leterheltséggel járó szakma. A tanári munkavégzést hajlamos a társadalom nagyobb része a megtartott órák számával megítélni és sokan még mindig úgy vélik, hogy a tanároknak adott a hosszú nyári szabadság. Nem tudják, hogy egy tanárnak is pontosan annyi fizetett szabadság jár, mint más munkavállalónak, csak a tanárok esetében szigorúbban van szabályozva, hogy egybefüggő szabadságukat mikor vehetik ki.

A pedagóguspálya, mint karrierút vonzóvá tételére történtek kormányzati erőfeszítések, de a kezdeti béremelést nem követte a minimálbér emelkedésével arányos évenkénti emelés, (Polónyi, 2017), mivel a bérolló ismét szétnyílt, a fizetés már nem elég motivációs faktor arra, hogy a rátermett továbbtanulók a pedagógus pálya mellett döntsenek. „Nyilvánvaló azonban, hogy ha a pedagógus rekrutáció olyanféle elméleti, stratégiai, technikai és gyakorlati megújulásokon kell, hogy átessen, amik a korábbiaknál szignifikánsan magasabb professzionalizációs szintet eredményeznek, minőségileg meg kell változniuk azoknak az ismereteknek is, amelyek bemenetként ezt a folyamatot megtámogathatják” (Gordon Győri, Oláhné, 2015 11. old.).

Térjünk vissza a fejezetben már említett képzeletbeli kísérlethez és változtassuk meg a független változókat: a képzeletbeli kormányzat jobb fizetséget ajánl, bizonyos mértékig decentralizál, kompetensnek ítéli a tanárokat és nagyobb döntési szabadságot ad a saját munkájukat érintő ügyekben, támogatja azokat a megmozdulásokat, amiknek a célja hatékony, alternatív és kreatív megoldások keresése. Azonban ebben az esetben a függő változók is módosulnak: a társadalmi elvárások drasztikusan megnőnek, a siker megítélések kritériumai szigorodnak, standard mérőeszközöket favorizálnak, és a társadalom kezdi úgy vélni, hogy a

tanárok munkája csak akkor ítéhető sikeresnek, ha minden rájuk bízott gyermek legalább átlagos vagy inkább átlag feletti teljesítményt ér el (*Farber, 1999*).

1.9. Pályaelhagyás

A tanárokkal szemben támasztott sokrétű elvárás rendszer és az társadalmi megítélés alacsony szintje a világ nagyobb részén problémaként jelenik meg. 2015-ben a brit oktatási miniszter felmérést végeztetett, amelyben arra kereste a választ, hogy a tanárképzésben résztvevő hallgatók és a friss diplomás tanárok mennyire elégedettek (N=889). A 7. táblázat mutatja az eredmények egy részét (*Hodge, 2015*).

úgy gondolja, nem marad a szakmában		73%
indokok	túlterheltség	76%
	nem megfelelő arány a munka és a szabadidő között	79%
	a tanári szakma társadalmilag nem megbecsült	30%
	növekvő mennyiségű iskolán kívüli feladat	26%
	6-10 óra otthoni munka hétvégenként	46%
	több, mint 10 óra otthoni munka hétvégenként ⁹	28%
	fegyelmezési problémák	25%
5 év múlva biztos nem tanárként fog dolgozni		25%
10 év múlva biztos nem tanárként fog dolgozni		53%

7. táblázat Brit friss diplomás tanárok pályaelégedettsége *Forrás: Hodge (2015)*

Az Egyesült Királyságban 2025-re 3 millió középiskolás korú gyerek lesz, és ha ilyen ütemben hagyják el a pályát a tanárok, nem lesz, aki tanítsa őket. 2010 és 2015 között 10 000 tanár hagyta el a pályát (*Fearn, 2017*).

A fejlett világban a pedagógus réteg az egyik legnagyobb számban foglalkoztatott réteg. A köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusok száma Magyarországon a 2015-16-os tanévben 151 386 fő volt¹⁰ a 8. táblázatban látható eloszlásban.

Óvodai nevelés	31462
Általános iskolai nevelés és oktatás	74633
Szakiskolai és készségfejlesztő iskolai nevelés és oktatás	1583

⁹ csak 2% mondta, hogy egyáltalán nem dolgozik hétvégenként

¹⁰ Forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf>

Szakközépiskolai nevelés és oktatás	7382
Gimnáziumi nevelés és oktatás	18260
Szaggimnáziumi nevelés és oktatás	18066
Összesen:	151386
Teljes foglalkoztatottak száma ¹¹	4450700

8. táblázat A közoktatásban dolgozók létszáma Magyarországon, 2016/17-es tanév

Magyarországon a teljes foglalkoztatáshoz képest a közoktatásban dolgozók¹² aránya 3,4%. Az EU 28 országában 2013-ban a teljes foglalkoztatott réteg 5%-a volt pedagógus és a diplomások között ez a második legnagyobb réteg: az összes diplomás 26%-a¹³ pedagógus. Az USA-ban 2016-ban 3,1 millió teljes munkaidőben dolgozó tanárt alkalmaztak az általános és a középiskolákban,¹⁴ ez 2,1%-a a teljes foglalkoztatottságnak.

Az iskola mikrovilága érzékeny környezet, amit objektív tényezők és szubjektív viszonyok formálnak. Nem segít, ha a törvényi szabályozáson és a működési feltételek megteremtésén túl a nagypolitika is belép a tanáriba. 2017 szeptemberében ez történt. A helyzet ismertetésével csupán azt szeretném jelezni, hogy az amúgy is szenzitív közoktatási helyzetet, hogyan lehet még feszültebbé tenni.

2017 őszére a közbeszédben elhangzottak szerint a pedagógushiány kritikus szintet öltött. Az eddigi fejezetekből implicit módon kiolvasható, hogy a kontraszelektált pályaválasztási és a gyenge pályaretenciós tendenciák nagy részben indokolhatják a magas pályaelhagyási hajlamot. A médiában, főként ellenzéki fórumokon főszerepet kapott a nagymértékű tanárhiány miértjeinek taglalása.

Egészen az utóbbi évekig, az iskolák konzekvensen próbáltak képesített pedagógusokat alkalmazni. A közbeszédben felbukkanó információk, valamint saját pedagóguskollégáimat tartalmazó levelezőlistáim tanúsága alapján 2017 szeptemberére a tömeges pályaelhagyás miatt annyira romlott a helyzet és akkorára duzzadt a pedagógushiány, hogy szinte már bárkit hajlandóak voltak alkalmazni az iskolák (csupán hangszeres tudással rendelkezőt zenetanárnak vagy éppen csak nyelvismerettel rendelkezőt nyelvtanárnak). A közösségi médiában az is

¹¹ Forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qlf008.html

¹² Forrás: https://www.ksh.hu/stadat_eves_2_6

¹³ Forrás: http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/sites/default/files/EUSP_AH_Teachers_0.pdf

¹⁴ *National Center for Educational statistics* 2016

elterjedt, hogy bizonyos vidéki iskolák a „Jófogás” internetes hirdetési portálon kerestek szaktárgyakat tanító tanárokat.

Erős a diszkrepancia a fent említett soft adatok és a KSH¹⁵ által megjelentetett adatok között. A KSH adatok szerint a helyzet nem volt kiemelkedően rossz. 2017 harmadik negyedében az összes közoktatásban lévő álláshely 1,5%-a nem volt csak betöltve, ami 3850 szabad munkahelyet jelent. A Klebersberg Központ sajtóközleményében¹⁶ az állt, hogy nem volt számottevő a pedagógushiány és az államtitkár szerint is kezelhető volt a helyzet „*A pedagógushiány nem országos, hanem helyi léptékű jelenség, amelyeket az egyes tanintézmények helyettesítéssel kezelnek*” (Rétvári, 2017)¹⁷

A helyzet pontos értelmezése jelen pillanatban nem lehetséges, de az nem kérdés, hogy a közbeszédben megjelenő polémia a közoktatásban kialakult helyzetet negatívan befolyásolja. Politikától mentes szemszögből vizsgálva kell az okokat feltárni és megoldási javaslatokat tenni. Az iskola senki számára nem elkerülhető és politikától mentes közös platformon kellene a foglalkoztatási helyzet jelenségét vizsgálni és az optimális megoldást megkeresni.

A pálya elhagyását motiváló indokok között szerepel az alacsony szintű anyagi megbecsülés, az elégtelen karrierkilátások, és a merev rendszer, a munka és adminisztrációs terhek növekedése, valamint a munkaerőpiac fogadókészsége bizonyos tanári kompetenciák felé (Veroszta, 2012). Mindezek mellett a humán szolgáltató szféra magasan veszélyeztetett réteget jelent a negatív stressz, az érzelmi involválódás, a nagymértékű leterheltség okozta pszichés problémák megjelenésére.

Az alacsony bérszínvonal és a tanárként valamint nem tanárként alkalmazottak keresete közötti különbség nagy szerepet játszik abban, hogy kik választják a tanár szakmát, diplomaszerezés után kik helyezkednek el a pályán és kik maradnak a pályán (Varga, 2007).

1.10. Tanárképzés

„A közoktatás működésével kapcsolatos elemzések egyértelműen megmutatták, hogy az eredményességre legerőteljesebben ható tényező a pedagógus, közelebbről a tanítók, tanárok szakmai tudása, felkészültsége. A pályán levő pedagógusok aktuális felkészültségét számos tényező befolyásolja, hosszabb távon legerőteljesebben az, hogy mennyi tehetséges fiatalot sikerül a tanári pályára vonzani és a pályán megtartani. A felkészültség másik fontos tényezője

¹⁵ Forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qli027c.html

¹⁶ Forrás: <http://kk.gov.hu/reagalas-a-tanarhiannyal-kapcsolatban-megjelent-cikkek>

¹⁷ <http://magyaridok.hu/belfold/retvari-pedagogushiany-nem-oroszagos-jelenseg-2260495/>

a képzés (pre-service training) és továbbképzés (in-service training) minősége, valamint a folyamatos szakmai fejlődés támogatása (continuous professional development, CPD)” (Csapó, Bodorkós, Bús, 2015 29. old.). A fent említett javaslatokkal alapvetően egyetértek, bár úgy vélem, a standardok és akkreditációs szempontok kialakításában aránytalanul nagy hangsúly van helyezve a tudományos tevékenységre.

Nehéz, ha nem lehetetlen eldönteni, hogy kiből lesz a jó tanár. Tanárképző intézmények pontokba szedve fogalmazzák meg azt a szövevényes és magas szintű intézményi és társadalmi elvárás rendszert, aminek a végzett hallgatónak meg kell felelni. Ennek ellenére, az életben a jónak tartott tanárok sem felelnek meg minden tekintetben ezeknek az elvárásoknak, de abban mégis hasonlítanak, hogy eredményesek, tehát képesek számottevően hozzájárulni növendékeik tudásának gyarapításához, és diákjaik elfogadását bírják. (Fűzi, 2015)

A tanárképzésnek már említett állandó dilemmája, hogy hogyan lehet mérni a belépő hallgatók pályaalakultságát. Egyetlen esetben, a Bolognai rendszerben nyílt csak lehetőség arra, hogy a három éves alapképzés során a hallgató és a képző intézmény számára is kiderüljön, ha nem is teljes mértékben, mennyire alkalmas a hallgató a pályára. Folyamatos a polémia a régi, tradicionális és az új Bolognai rendszerről. Az egyik legfontosabb szempont, hogy az osztatlan tanárképzés rendszere *„a hallgatókat korai specializációra kényszeríti. Így például már a jelentkezési lapok kitöltésekor döntenie kell, hogy tanári (ezen belül is általános iskolai vagy középiskolai tanári) pályára készül-e vagy pedig a kutató kíván lenni”* (Pukánszky, 2014 5. old.). Az osztott képzésben a mesterszakra jelentkezők, már bizonyíthatták, hogy van-e helyük a felsőoktatásban (Gordon Győri, Oláhné, 2015), bár arra még ekkor sem adható válasz, hogy a jelentkező a pályán marad-e és jó tanár válik-e majd belőle.

Magyarországon 2006-tól 2013-ig működött a tanárképzés osztott rendszerben. Jelenleg a tanárképzés ismét osztatlan formában történik, tehát jelenleg nincs meg az esély arra, hogy a pályára készülő 3 év után fel tudják mérni és dönthessenek, milyen irányban szeretnék tanulmányikat folytatni.

„Az utóbbi évtizedek számos kutatása és a társadalmi élet mindennapjaiból eredő tapasztalatok sokasága világszerte egyértelművé tette, milyen fontos az, hogy kik kerülnek pedagógus pályára, és ők milyen szakmai minőséggel tevékenykednek. Széleskörűen elfogadott álláspont lett az az elképzelés, miszerint a pedagógusok szerepe ma már kritikus kérdés az egész társadalom számára. Az erre vonatkozó érvek széles skálán helyezkednek el, kezdve a

társadalmi-gazdasági fejlődés érveitől, a személyes fejlődés érvein át, egészen a pedagógus munka egyre magasabb összetettségű szakmai igényeinek érveig. Tekintve a pedagógus szakma minőségének kulcsfontosságú szerepét vagy legalábbis annak lehetőségét a társadalmi progresszióban, a pedagógiai munka komplexitásának növekedését és más tényezőket, az oktatásirányítók közül egyre többen felismerik, hogy azokon a spontán folyamatokon túlmenően, amelyek az arra vállalkozók döntéseit befolyásolják a pedagógus pálya választását illetően, kritikusan fontos annak tudatos, rendszerszintű megtervezése és magas nívón történő megvalósítása, hogy kik válasszák a pedagógusságot, kik lépjenek a pedagógus pályára.” (Gordon Győri, Oláhné 2015 11. old.).

Az osztatlan képzésben kialakult helyzet paradigmák harcaként jellemezhető, az osztatlan képzés „a tanítás tartalmára koncentráló „neohumanista”, középiskolai tanári attitűdöt előtérbe helyező, „akadémikum”-jellegű paradigmaként jellemezhető,” míg az osztott Bolognai rendszer „a tudást feldolgozó tanuló egyéniségét figyelő és a tananyagátadás gesztusára összpontosító „filantropista”, néptanítói értékeken alapuló, pedagógikum jellegű” (Pukánszky, 2014 11. old.). A tanárképzésben megjelenő elnyomó tantárgy-tanítás központúság, ha figyelembe vesszük aényt, hogy a tanár a személyiségevel milyen nagymértékben hat az oktatás folyamatára, óriási hiba. „A tanárképzés intézményrendszerének kialakulása és megerősödése önlegitimációs és érdekérvényesítési törekvésekkel is együtt járt. A tanárképzőknek az egyetemek és főiskolák tanszéki struktúrájában elfoglalt helye sokszor egymással ellentétes érdekeket generál. A szakmai-diszciplináris vagy pedagógiai-pszichológiai jellegű képzési tartalmak oktatása egymástól elkülönült egységekben folyt és folyik. A diszciplináris tanszékek az egyetemi struktúrában az adott tudomány vagy művészet belső tagolását követik, és nem a tanárképzés szempontjai szerint szerveződnek. A pedagógia és a pszichológia, mint tudományfejlődése – a sok közös kutatási terület ellenére – külön utakon jár, a tanárképzés érdekében történő együttműködésük nem mindig zökkenőmentes” (Pukánszky 2014 11-12. old.). Az „akadémikum” „pedagógikum” központú egymást követő szakaszok (hagyományos tanárképzés, majd a Bolognai osztott rendszer) után a tanárképzés rendszere visszarendeződött a 2013-as döntéssel akadémikum központúvá, ahol a pedagógia-pszichológiai tantárgyak ismét kisebb szerepet kapnak (Pukánszky, 2014). Ugyanakkor az új osztatlan képzési rendszer megkönnyíti a tehetségek felfedezését és a pedagógusjelöltek tehetséggondozását is. A Kaposvári Egyetemen a hallgatók mentálhigiénés állapotának tréningjére is alkalmat nyújt a képzés. (Bencéné 2015).

Az eddig említetteken felül a minőségi tanárképzés megteremtésének eszköze még a pedagógusképzők attitűdjének egységesítése és kiváló szakmai felkészültsége (*Estefánné, Falus, 2015*). Az intézmények feladata, hogy olyan diplomás fiatalok szerezzenek pedagógus diplomát, akik szakmailag felkészültek és készek vállalni a tanári életpályát, valamint képesek arra, hogy pedagógusként „szocializálódjunk” (*Bullough, 1997*). Ez interaktív folyamat, amelyben a közösség formálja az egyént, de az egyénnek is közösségformáló ereje van. (*Pravat 1991 In Bullough 1997*).

1.11. A tanári szerep változása – elvárások: nemzetközi kitekintés

Az oktatás története során a tanár szerepe sokat változott. Áttekintve a nemzetközi viszonylatban elvárt kompetenciákat változatos képet kapunk. Azért, hogy érzékeltessem a pálya sokszínűségét, következzen néhány példa a hosszú tanári pályaalakmassági kompetencia-listából a teljesség igénye nélkül, kiragadva egy-egy érdekességet, amely rávilágít arra, hogy mennyire széleskörű és változatos igényeknek kell a pedagógusként tevékenykedni kívánó tanároknak és jelölteknek a kiemelkedő szaktárgyi tudás, és az oktatási és nevelési feladatok ellátásának képessége mellett megfelelni.

Franciaország	a pedagógussal, mint közalkalmazottal szembeni elvárások, a semlegesség, közalkalmazotti etika, a titoktartás, a szólásszabadság biztosítása
Olaszország	a tanár társadalmi szerepének elsajátítását, elfogadását, az idő, a tér, az eszközök megfelelő szervezését, alakítását, a multimédia használatát, a nyitott, kritikus szemléletmódot
Spanyolország	olyan formális és nem formális tevékenységek megvalósításának képessége, amelyek az oktatási intézményt a helyi közösségben, kultúrában résztvevővé teszik; a tanulók tutorálásának, mentorálásának képessége
Anglia	neveléstudományi ismeretek és a speciális nevelési igények iránti érzékenység, a fiatalok egészséges fejlődésével és a gyermekvédelemmel kapcsolatos ismeretek
Németország	a tanárok tisztában vannak a tanári pálya különleges kihívásaival, hivatásukat különleges felelősséggel és elhivatottsággal járó közszolgálatnak tekintik

Finnország	Teljes ember: empátikus beszélgetőtárs – bátorít és támogatást nyújt – elfogadja és megérti a sokféleséget – érti az élethosszig tartó tanulás koncepcióját – ismeri a saját lehetőségeit és korlátait – felelősséget vállal a saját érzelmeiért – aktív állampolgárként dolgozik
Svédország	aktív állampolgárként dolgozik
Magyarország	kommunikáció, kapcsolattartás a pedagógiai folyamat többi résztvevőjével – felelősségvállalás a tanárok saját szakmai fejlődéséért.

9. táblázat Nemzetközi kompetenciák és elvárások Falus (2011) alapján

1.12. Szülők, kollégák iskolavezetés

Valószínűleg azért is hosszú a tanárok felé felállított elvárások és köteleességek listája, mert a tanítási – tanulási folyamat sok szereplős. A tanár és a diák mellett nem lehet figyelmen kívül hagyni a kollégák és a szülők csoportját sem, és általában a különböző csoportok elvárás kategóriái nem azonosak. Vajon létezik-e olyan tanárszemélyiség, aki ennyiféle irányba meg tud felelni? Esetleg legyen a tanár olyan előadó, aki mindenki felé azt az oldalt mutatja, ami az adott csoport által a legjobban elfogadható, vagy csak tegye a dolgát? A kérdésre, hogy milyen a jó tanár még a kiterjedt indikátor és kritériumrendszer sem tudja megadni a választ. A tanulók szerint a szakmai és az emberi tulajdonságok a fontosak. A tanáriban szükséges a megfelelő kollegiális viselkedés, beosztottként bizonyos fokú kezdeményezőkészség mellett, fontos, hogy az iskolavezetés által felállított szabályokat követni képes, a szülőkkel konstruktívan szót érteni tudó kolléga kerüljön a tantestületbe. Viszont nem vagyunk egyformák és, ha figyelembe vesszük a személyiség fejlődésének pszichológiáját látnunk kell, hogy személyiségünk a korral változik, a különböző életszakaszokban különféle helyzeteket különféle módon kezelünk, és változó kihívásokkal nézünk szembe. Már-már onnipotens szuperhősöknek kellene a pedagógusoknak lenni, de hogyan várható el, hogy a tanári reakció állandóan megfelelő és pozitív, a teljesítményszint állandóan magas legyen, ha esetleg már a pályaválasztás kontraszelekció eredménye volt? Ugyanakkor az is lehetséges, hogy pont az a tanár ábrándult ki a szakmájából, aki nagy lelkesedéssel kezdett tanítani, de nem tudta mire vállalkozik, és nem lett felkészítve az emberekkel való foglalkozás nehézségeire és buktatóira és nem ismeri a megfelelő megküzdési stratégiákat.

1.13. A tanári életpálya szakaszai

Természetesen az lenne az ideális állapot, ha már 18 éves korban, amikor a karrierválasztás aktuális kérdés, eldönthető lenne, hogy kiből lesz a jó tanár. Ha akkor nem, legalább a képzési idő alatt kellene lenni alternatív megoldásnak azok számára, akik mégsem a pedagógus pályát szeretnék választani.

Arra a kérdésre, hogy kiből lesz a jó tanár, aki élvezzi a tanítást, motivált és motiváló, az empirikus kutatások még nem találták meg a választ (Köcséné, 2006). Az életpálya a szakmában eltöltött évekkel fejlődik, változik. Az amerikai Betty Steffy és Michael Wolfe a tanári életpályát hat szakaszra osztotta, kezdve a gyakornoki szakasszal. A szakaszolás és a szakaszok elnevezése a magyar terminológiában kicsit különböznek az amerikai szakirodalomban használt megnevezésektől. A 10. táblázat szemlélteti a tanári pályaszakaszok eltérő megnevezését és a szakaszolás vezető elveit. Alap kritérium a szakaszolásban a pályán eltöltött évek száma, de az idő teltével más szempontok, minőségi változók (Berliner, 2005), kerülhetnek fókuszpontba. A negyedik oszlop tartalmazza a pedagógus pályaszakaszoknak általános esetben megfeleltetett életszakaszokat.

Oktatási Hivatal		Steffy, Wolfe (2002)	Berliner (2005) és Köcséné (2006)	TÁMOP 4.1.2-08/1/B pályázat 13. alprojektje (Falus et al (2011) Dávid (2011b))	Super (2012) életszakaszok	
minimum eltöltött idő / követelmény	gyakornok	novice / kezdő	újonc	1. szint diplomás tanár;	felfedezés szakasza	
legalább 2 év maximum 4 év						
legalább 6, maximum 9 év gyakorlat	pedagógus I.	apprentice / gyakornok	középhaladó v. éleslátó	2. szint, véglegesített tanár	2-3 éve a pályán	megalapozás szakasza
legalább 6 év pedagógus I fokozatban eltöltött gyakorlat (12-	pedagógus II.	professional / szakértő, diplomás	kompetencia szintje	3. szint, tapasztalt tanár	3-5+ éve a pályán	fenntartás szakasza

15 éve a pályán)						
legalább 14 év szakmai gyakorlat	mester-pedagógus	expert / mester	jártas v. intuitív	4. szint kiváló tanár		
tudományos fokozat	kutatótanár	distingui-shed / szakértő	szakértő	5. szint: mestertanár	minőségi kritériumok	
mindenkori nyugdíj-korhatár	az életpálya befejező szakasza	emeritus / nyugalmazott				hanyatlás szakasza

10. táblázat A pedagógus életpálya szakaszainak különböző elnevezése és az életszakaszok megfeleltetése *Forrás: Oktatási Hivatal, Steffy, Wolfe (2002), Berliner (2005), Köcséné (2006), Kotchy (2011), Dávid (2011b), Super (2012) alapján*

A szakaszolás minden esetben a kezdő tanárral kezdődik és a nyugalomba vonulás az utolsó stáció. Még a némiképpen eltérő megnevezések is azt sugallják, hogy a pályaszakaszok fejlődése egymásra épülő folyamat. Minden pályaszakasz az előző szakaszban elért elméleti, gyakorlati, személyiségbeli és szakmai alapokra épül. Amerikai kutatók (Steffy, Wolfe, 2002) leírták a különböző pályaszakaszok szakmai jellemzőit. Ilyenek a tanár óravezetési stílusa, a tanári döntéshozatalt befolyásoló tényezők, a tanár gondolkodásmódja, a reflektív gondolkodás megjelenése, kötődés a pályához, a tanítványokhoz stb. Nem kizárólagosan a pályán eltöltött éveket veszik figyelembe a pályaszakaszok megállapításánál, fontosnak tartanak egyéb tényezőket is. Nehézségek és bizonyos körülmények hatására a tanár ideiglenesen visszacsúszhat egy korábbi szakaszba és munkájára annak a szakasznak sajátosságai lesznek jellemzők (Steffy, Wolfe, 2002). Indirekt módon ez azt jelzi, hogy a tanár életkörülményei hatnak a munkavégzésére.

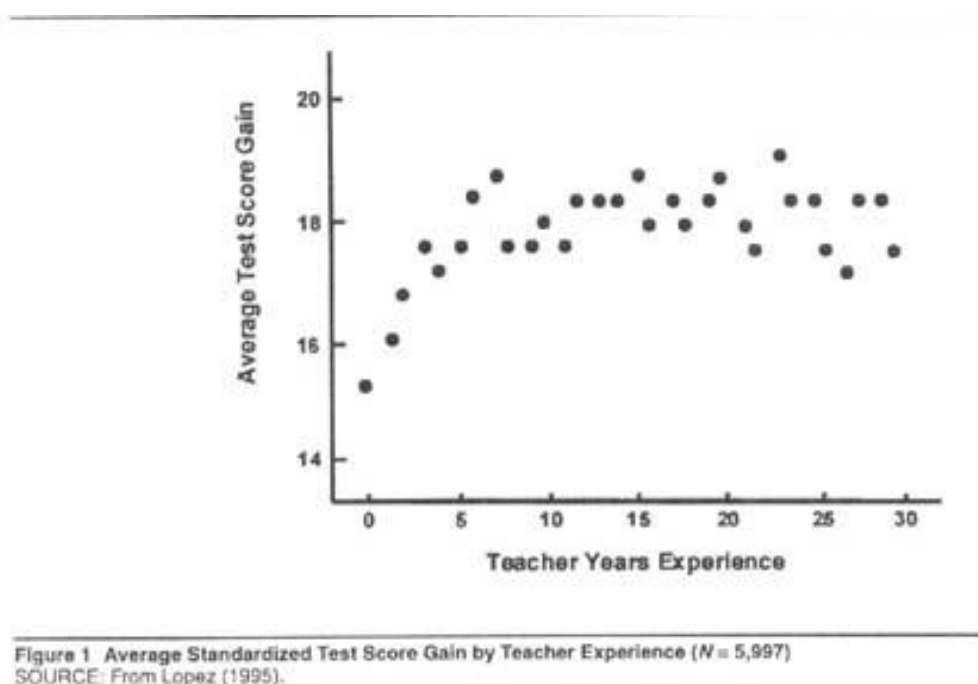
A tanári mesterség elsajátításának idejét különböző országokban 2,5 és 4,5 pályán eltöltött évhez kötik (Berliner 2005, és Turner 1995, idézi Berliner). A pályaszakasz modellek azt sugallják, hogy a tanár az idő múlásával egyre tökéletesebb munkát végez. Berliner, Omar Lopez (1995) kutatása alapján utal arra, hogy a standardizált teljesítményteszteken a kezdő tanárok diákjai egyre jobb teljesítményt értek el egészen addig, amíg már 7 évet nem töltöttek el a pályán. Ezek alapján Berliner szerint a pályán eltöltött 5-7 év a mesterség elsajátításának

az ideje. Teoretikusan tehát a tanár szakmai fejlődése és pályaszakaszai egy előremenő fejlődési folyamat. A való élet azonban sokszor nem fedi a teoretikus elméleteket, bár az tény, hogy az idő és a gyakorlat szerepet játszik a tanári szaktudás kialakulásában, de vannak esetek (kiégés), amikor a pályán eltöltött idő rontja a tanár teljesítményét (*Freundenberger, 1980, Maslach, 2003*). *Berliner* számszerűsíti a tanár által az osztályteremben eltöltött órák számát:

iskolapadban töltött idő	15000 tanóra
tanárjelöltként és pedagógiai asszisztensként eltöltött idő	1000 óra
szakértő tanári szakaszba lépés	hét év gyakorlat: legalább 7 000 tanteremben tanárként töltött óra

11. táblázat A szaktudás kialakulásának időtényezője *Forrás: Berliner (2005) alapján*

A mesterség gyakorlatban való elsajátításának ideje 5-7 évben határozható meg. Ezután közel két évtizedig jellemző a tapasztalatok folyamatos megszerzése mellett közel azonos szintű teljesítmény nyújtása.



5. ábra Standardizált teszt eredmények a pályán eltöltött évek függvényében *Forrás: Lopez (1995) In Berliner (2000)*

Az 5. ábrán látható *Lopez* nagy mintán (N=5997) vizsgált eredménye a tanári eredményességről. A tanári eredményesség a professzió gyakorlásának és a tanítás tanulásának első 7 évében folyamatosan növekedett, majd a karrier következő 17 évében közel azonos

szinten maradt. Az aktív karrier utolsó éveiben a standard teljesítmény tesztek eredményei kismértékben csökkenő tendenciát mutattak (Berliner, 2000).

2. A PÁLYA VESZÉLYEI

2.1. Kiegészés¹⁸

Az előző fejezetekben már hangsúlyt kapott, hogy legalább annyira fontos a tanárok lelki egészsége az oktatási-nevelési folyamatban, mint a szaktárgyi felkészültségük, pedagógiai, módszertani tudásuk. Az eddigiek arra is fényt vetettek, hogy különböző életkorban, az embernek különböző életfeladatai vannak és, aktuális pszichés állapota függ a mindenkori napi szinten változó körülményektől, problémáktól, örömöktől. A korral a személyiség is változik. Segítő foglalkozások esetében az involválódás nagy lelki megterhelést jelent. Különböző életszakaszokban a segítő foglalkozást űző maga is különböző emocionális szakaszokon megy át és elengedhetetlen, hogy megfelelően működjenek a kontrollfunkciók és hatékony legyen a feszültségkezelés. Amikor a kontrollfunkciók nem működnek megfelelően és a feszültségkezelés nehezzé válik, az egészséges pszichével rendelkező segítő foglalkozást űző egyén is személyiségkárosító, emocionális és pszichés romboló hatásnak van kitéve, nem is beszélve a szindrómás segítőről, aki, lehet eleve rejtett narcisztikus személyiség (Bagdy, 1999). Akkor beszélhetünk a kiegészés valamelyik stádiumáról, amikor a hagyományos megküzdési stratégiák már nem működnek, „*Burnout (kiegész) szindróma krónikus, emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés állapota, amely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek*” (Freudenberger, 1974).

A sokféle megfelelési kényszer, az idealisztikus pályamotiváció vagy a pálya kényszer miatti választása, az onnipotenciális társadalmi elvárások, ugyanakkor a társadalmi megbecsülés hiánya gyengíti a pedagógusok ellenálló képességét a kiegészés veszélyeivel szemben. Gazdasági recesszióban a társadalom lelki egészsége jobb, mint fellendülés idején. Fellendülés idején erősödik a társadalom depresszióra való hajlama, mivel csak recesszió idején lehet problémáinkat külső tényezőkből eredeztetni. Ennélfogva a gazdasági világválságot követően a mai viszonylag kényelmesen berendezett világunkban nagyobb teret nyernek a lelki betegségek. Több lelki problémával küzdő embert termel ki a jóléti társadalom, mint azok a

¹⁸ A KIEGÉSZ c. fejezet a szerző A kiegészéről röviden cikke alapján íródott. (2013)

vidékek, ahol a mai napig meg kell küzdeni az életben maradásért, de a globalizáció sikerrel exportálja a munkahelyi stresszorokat a fejlődő világba. (WHO, 2007)

A pedagógusok kiégésének kockázati tényezői maga a munkavégzés, a munka és intézményi környezet (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi, 2005a 67. old.). Természetesen léteznek megküzdési stratégiák, amiket pszichológiai könyvek népszerűsítene. Csíkszentmihályi Mihály nem csak szakembereknek írt könyveiben a flow élményt kiterjeszti mind a munkára, mind a magánéletre. „... mégsem lehet igaz, hogy a munka szükségszerűen kellemetlen. Lehet, hogy nehéz, legalábbis nehezebb, mint semmit sem csinálni, de bőséges bizonyítékaink vannak arra, hogy a munka örömteli tevékenység, gyakran életünk legélvezetesebb része is lehet” (Csíkszentmihályi, 2001). A probléma nem a 21. században keletkezett, már Hippokratész is írt a „fekete epéről” ami a depresszió és a kiégés korabeli megfelelője lehetett. Ez azonban nem jelenti azt, hogy mára megtanultuk kezelni és, hogy, nem javasolt szakember segítségét ajánlani ilyen esetekben.

2.2. Szakirodalmi háttér

Herbert Freudenberger német születésű amerikai pszichológus a 70-es években egy bizonyos típusú tünet-együttest elnevezett kiégésnek. Saját bevallása szerint egy kiégett ház képe jellemezheti legjobban a jelenséget, ami kívülről épnek tűnik, belül azonban romhalmazz (Carter, 2011). Leginkább a segítő foglalkozásúak körét tartotta veszélyeztetett csoportnak. Pines, Aronson és Kafry (1981) már azt állítják, hogy azok, akik segítő típusú foglalkozást választanak, rendelkezhetnek bizonyos személyiségjegyekkel, amelyek később kiégéshez vezethetnek (Pines, Aronson, Kafry, 1981 In Ónody, 2001). Az eddigieket figyelembe véve megállapítható, hogy az altruista személyiség nagyobb valószínűséggel orientálódik a segítő foglalkozások felé. Schmidtbauer írta le először és nevezte el helper szindrómának azt a tünet-együttest, mint a segítő foglalkozásúak kóros pszichés tüneteit, amikor a segítő kihasználja a rászorulókat és saját pszichés szükségleteit kívánja kielégíteni azzal, hogy másokon segít (Fekete, (2000), Ónody, 2001).

Természetesen sokféle tényező játszik közre a kiégés kialakulásában. A szakirodalom a növekvő stresszt helyezi az első helyre és ehhez jöhet még a nem megfelelő vezetési stílus, a rossz munkahelyi légkör, a pozitív visszacsatolás hiánya és a túlzott kihívások, a nagy munkaterhelés, a mindenáron megfelelni akarás, szakadék az egyéni kompetenciák és a feladatok között, vagy éppen a rutin unalma. A kialakult helyzetért szinte bárkit okolhat a kiégéssel küzdő a főnöktől a kollégákon át addig a személyig, akinek mint, „elkötelezett”

minden energiát bevetve próbál segíteni (Maslach, 2003). Az okok megkeresésén túl még fontosabb a megoldások keresése.

Ma már nem csak a segítő foglalkozásúaknál figyelhető meg a jelenség, hanem olyan munkákban, ahol magas a stressz faktor, de külön irodalma van a magánéleti kiégésnek is. A helyzet fokozatosan alakul ki, tetten érhető a különböző fázisokban. *Freundenberger* szerint a kiégésnek 12 stációja van, amelyek lelki és fizikai betegségtünetekben mutatkoznak meg. A tünetek a következők:

1. • Eljutás a bizonyítási akarástól a bizonyítási kényszerig.
2. • Fokozott erőfeszítés.
3. • A személyes igények elhanyagolása.
4. • A személyes igények és konfliktusok elfojtása.
5. • Az értékrend megváltozása.
6. • A fellépő problémák tagadása.
7. • Visszahúzódás.
8. • Magatartás és viselkedésváltozás (külső vélemény kritikaként hat).
9. • Deperszonalizáció.
10. • Belső üresség.
11. • Depresszió.
12. • Teljes kiégettség.

6. ábra A kiégés stációi Petróczi, (2007a 39. oldal) alapján

Tény, hogy nem mindenki válik a kiégés áldozatává. Ugyanazt a feladatot valaki könnyedén elvégzi, míg a másik kudarcot vall. A megfelelő önértékeléssel és önbizalommal bíró emberek magasabb célokat tűznek ki maguk elé, megpróbálják azokat megvalósítani, de nem esnek kétségbe akkor sem, ha esetenként kudarcot vallanak (*Bandura*, 1997 In *Brown*, 2012). Ennek ellenére azt látni kell, hogy a kiégés első sorban nem az egyén által okozott probléma, hanem nagy a munkakörnyezet szerepe, beleértve a fentebb már említett vezetést, a kollégákat, az elvégzendő feladatot és a másik szereplőt, aki segítségre szorul.

Christina Maslach, a Berkeley Egyetem professzora a 80-as években kezdett el foglalkozni a jelenséggel és Susan Jacksonnal elkészítették a kiégés mérésére szolgáló leggyakrabban használt kérdőívet a Maslach Burnout Inventory-t. „A jelenség négy komponensét teszteli a kérdőív:

- emocionális kimerültség („Kifacsartnak érzem magam munka után”).
- deperszonalizáció, személytelenség a kapcsolatokban (Mióta ezt a munkát végzem, érzéketlenebb vagyok az emberek irányában”).
- személyes hatékonyság és a teljesítmény csökkenése
- a mások életébe való személyes bevonódás („Személyesen is érintve érzem magam klienseim problémájában”)” (Petróczi, 2007a, 57. old.)

A mai álláspont szerint a kiégés nem foglalkozás vagy életkorfüggő. A megoldásra tett próbálkozások esetében nem a Ki a hibás? felvetése a helyes, helyette a Mi a hibás? kérdésre kell keresnünk a választ. Ha a munkahely nem vesz tudomást arról, hogy embereket foglalkoztat, az alkalmazottaknak egyenes az út a kiégésig. Ez tragikus és nem utolsó sorban költséges következményekkel járhat. Az egyedüli megoldás az elkötelezettség megteremtése, mind a foglalkoztatói, mind a munkavállalói oldalon. Ennek többféle módja létezik, melyek a kritikus pontokon elejét veszik a túlzott stresszből és egyéb körülményekből eredő munkahelyi frusztrációnak. Az ideális munkahelyen megfelelő a munkaterhelés, a dolgozó úgy érzi, van választási lehetősége és ura a helyzetnek, hasznos munkát végez és őt magát valamint munkáját elismerik és jutalmazzák, közösséghez tartozik, korrekt bánásmódban részesül és a munkahelyi légkör igazságos. Ezek a tényezők segítik elő, hogy az ember harmóniában éljen a munkájával és ez optimális munkakörülményeket és elégedett dolgozókat jelent, de ebben munkahelynek és egyénnek közös erőfeszítéssel együtt kell működnie (Maslach, Leiter, 1997).

Maslach három fázisát említi a kiégésnek. Az elsőt a kimerültség jellemzi, a szervezet így reagál a stresszre. Ez az állapotot fokozatosan felváltja a cinizmus, e szakasz jellemzője a munkához és a kollégákhoz való negatív, sokszor ellenséges hozzáállás. Ezt az a kettősség eredményezi, hogy egyrészt az egyén nem biztos önmagában, abban, hogy a munkájában adódó feladatokat el tudja látni, kialakul a negatív önértékelés, amit cinizmussal próbál a külvilág felé leplezni. A harmadik fázisban csökken a teljesítmény, ennek következménye a negatív önértékelés kialakulása (mea culpa). A kiégés a legjellemzőbb az úgynevezett segítő szakmákban, az egészségügyben, a pedagógusoknál, ahol az interperszonális kapcsolat képezi a munkavégzés alapját és a két fél hierarchikus kapcsolatban áll egymással: az egyik segítségre, támogatásra, irányításra szorul (Maslach, 2003). Könyvében idézett interjúrészetek képszerűen

írják le különböző szakmák képviselőjének kiégését. Egy *szociális munkás teáskannához* hasonlítja a jelenséget, amiből már elforrt a víz, de még mindig ég alatta a láng. Deperszonalizációra példa egy *nyomozó*, akinek, amikor rendőr lett, a *munkaszerep elvárásainak megfelelően változott a személyisége*. Magas a stresszfaktor a külképviseletek konzuli osztályán is, el kell dönteni, kinek jár a vízum, kit kell elutasítani, vagy idézi a *pszichológust*, aki úgy tekint a munkahelyére, mintha *gyárban dolgozna* (Maslach, 2003). A kiégés-jelenség sokrétű, okozhatják munkahelyi, de magánéleti körülmények is. Lehet ez jellemzője a nagy szellemi igénybevételt követelő vagy a segítő típusú foglalkozásoknak, de a monoton fizikai munkát végzők körében is előfordul.

2.3. Tanári kiégés

„Összességében a hazai gyakorló pedagógusok 5-8 százaléka aktuálisan kiégettnek tekinthető” (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi, 2005a 67. old.). A tanítással eltöltött ötödik év után a tanárok 25%-a kiégett és ennek oka nagy részben a stressz, a motiváció hiánya és a dehumanizálódás (Barth, 1990, In Antalka 2011).

Magas szintű interperszonális kapcsolatot igénylő foglalkozások esetében fontos a résztvevők között kialakult kapcsolat. Megállapítást nyert, hogy a tanári professziót választóknak magas szintű és sokrétű munkahelyi elvárásoknak kell megfelelniük, Ezek között szerepel az értékközvetítés is. Elgondolkodtató, hogyan képes egy a kiégés bármelyik fázisában levő tanár értéket közvetíteni.

Ma már kiterjedt irodalma van a jelenségnek. Mégsem vagyok meggyőződve arról, ha a környezetünkben merülne fel a probléma, megfelelő módon tudnánk azt kezelni. Odafigyeléssel, megfelelő anyagi feltételek megteremtésével és az igazgatói hatáskör változtatásával lehetne megoldást találni, ha a tantestület bármelyik tagja a kiégés jeleit mutatja (Maslach, 2003). A fenti megoldási javaslatok a magyar valóságra, a magyar iskolákra vetítve nem megvalósíthatóak. Az iskola világa erősen szabályozott. Túlterheltség esetén nem vehető fel új kolléga vagy nem csökkenthetők ésszerű mennyiségre az adminisztrációs terhek és a munkafeltételek sem változtathatók. A kiégés problémáját vagy nem ismeri fel, vagy elhallgatja a tantestület. Ha a pedagógusok tájékozottá válnak, megismerik és felismerik a problémát és tudják a kivezető utakat is, talán idővel kialakul olyan „kritikus tömeg”, ami önmagától elindítja a változást. A *Pedagógus-Pálya-Motiváció* kötetben táblázatos formában, szemléletesen vannak összegyűjtve a kockázati csoportok és jellemzők:

	Nagyobb kockázatú csoportok	Kisebb kockázatú csoportok
Érzelmi kimerültség alskálája	• Akik több éve dolgoznak a jelenlegi munkahelyükön • Akik magasabb (MA/ MSC/ hagyományos egyetem) képzettségi szinttel rendelkeznek • Akiknek nincs nyelvvizsgájuk és/ vagy nyelvtudásuk • Akik természettudományi tárgyat (is) tanítanak	• Akik jelenlegi végzettségük megszerzése előtt rendelkeztek korábbi szakmai tapasztalatokkal • Akiknek baráti kapcsolatai nem, vagy nem elsősorban az intézményen belülről rekrutálódnak • Akiknek a személyes jövővel kapcsolatos várakozásai a jelenlegi intézményhez kötöttek • Akik több órát töltöttek továbbképzéseken az elmúlt nyolc évben
Deperszonalizáció alskálája	• Akik magasabb (MA/ MSC/ hagyományos egyetem) képzettségi szinttel rendelkeznek • Akik felsőfokú tanulmányaikat rosszabb eredménnyel végezték • Akiknek nincs nyelvtudásuk • Akik természettudományi tárgyat (is) tanítanak	• Akik családjukban több gyermeket nevelnek • Akik jelenlegi végzettségük megszerzése előtt rendelkeztek szakmai tapasztalatokkal • Akiknek baráti kapcsolatai az intézményen kívülről (is), szakmai kapcsolatai pedig az intézményen belülről (is) rekrutálódnak • Akik több órát töltöttek továbbképzéseken az elmúlt nyolc évben
Egyéni teljesítmény alskálája	• Férfiak	• Akik hosszabb ideje vannak a pedagóguspályán

	• Akik családjukban több gyermeket nevelnek • Akik felsőfokú tanulmányaikat rosszabb eredménnyel végezték • Akiknek van nyelvvizsgájuk • Akik természettudományi tárgyat (is) tanítanak • Akik több órát töltöttek továbbképzéseken az elmúlt nyolc évben	• Akik jelenlegi végzettségük megszerzése előtt rendelkeztek szakmai tapasztalatokkal • Akik a pedagógusképesítés mellett más végzettséggel is rendelkeznek • Akiknek szakmai kapcsolatai az intézményen belülről (is) rekrutálódnak • Akiknek a személyes jövővel kapcsolatos várakozásai a jelenlegi intézményhez kötöttek • Akik nem közvetlenül a szakterületükhöz kapcsolódó feladatokat is végeznek
--	---	---

12. táblázatA kiégés szempontjából nagyobb, illetve kisebb kockázatú csoportok *Forrás: Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi (2015/a 75. oldal) alapján*

Sok elméleti tudás halmozódott fel a kiégésről, és külső szervezett támogató hálóval, tantestületen belüli kellő empátiával és odafigyeléssel csökkenteni vagy eliminálni lehetne a negatív hatást, amit egy kiégett vagy a pályára nem való kolléga okozhat önmagának, kollégáknak, tanítványoknak. Remélem, a jövő ehhez a megoldáshoz vezet.

3. MAGÁNÉLET

3.1. A pedagógus magánélete

Ami a tanárok életeseményeit és magánéletét illeti, *Goodson* már 1997-ben iskolakutatások során észrevette, bármennyire különböző szakmai témákban is kérdezték a tanárok véleményét, válaszaikban gyakran említették elvileg oda nem illő magánéleti tapasztalataikat is, amikor a szakmai témákat érintő kérdésekre válaszoltak. Ezt más kutatók is megfigyelték, példaként hozza *David Hargreaves* kutatását (*Hargreaves, Hester & Mellor, 1975 In Goodson 1997*) az osztálytermi devianciáról. Kutatók rendszeresen tapasztalták, hogy amikor tanárokkal interjút készítettek, azok milyen gyakran tettek saját életükre vonatkozó,

nem szakmai, privát megjegyzéseket, amelyeket az angol nyelvű szakirodalom „*autobiographical comments*”-nek nevez. Mivel a tanár fő munkaeszköze teljes személyisége, a tény, hogy magánéleti megjegyzéseket is relevánsnak találtak szakmai témák megbeszélésekor nem meglepő, az, viszont igen, hogy a kutatók milyen egyértelműen hagyják ki ezeket az elemeket a kutatásból, mert túl személyes, túlságosan egyéni sajátosságokkal bíró, „*soft*” adatoknak minősítik őket, amiknek nincs helye egy tudományos kutatásban. A kutatók a személyes megjegyzéseket lényegében irreleváns, excentrikus információknak tekintik, és nem foglalkoznak a személyes vonatkozású megjegyzések nyújtotta adatokkal (Goodson, 1997).

Alapvetően az emberek történeteket élnek meg, amelyeknek vagy ők maguk vagy mások a szereplői. Ezek a történetek megmutatják, az emberek hogyan tapasztalják meg a világot. A történetek elemzésének eszköze a narratíva kutatás. Holisztikus természete miatt a narratíva elemzésnek több tudományágban van szerepe (Connelly 1990). A narratíva sokféle típusú adatot tartalmaz, ennek fényében társadalomtudományi kutatásokban alaposan mérlegelni kell, hogy melyek az oda nem illő adatok. Nem egyértelmű, hogy a személyes megjegyzések, történetek minden esetben irrelevánsak a kutatás szempontjából, mert sok esetben ezeket a megjegyzéseket is feldolgozva lesz komplex a kép.

A „*tanár hangja*” nem szólal meg, ha a kutató gondolkodás nélkül kihagyja a személyes megjegyzéseket. Kvalitatív és kvantitatív kutatás esetében is a kutatónak figyelembe kell vennie, azt, amit az alany említésre méltónak ítél. Nem helyes, ha a kutató mechanikusan szelektál a kutatásban analizálandó adatok között és a személyes jellegű megjegyzéseket automatikusan figyelmen kívül hagyja. Árnyaltabb képet kapunk, amikor a „*tanár hangjára*” is odafigyelünk. A tanár aktuális érzelmi állapota és motivációja jelentős szerepet játszik abban, hogy hogyan végzi a munkáját illetve mit és hogyan mond el róla, hogyan viszonyul a hivatásához (Goodson 1977).

Goodson gondolataival egyetértve, be kell látnunk, hogy emberekkel foglalkozó szakmák esetében a magánéleti jellemzőknek fontos szerepe van abban, hogy milyen kapcsolat alakul ki segítő és az alany között. A személyiség változik, a napi hangulatunk változik, megélünk nehezebb és boldogabb életperiódusokat, nem állíthatjuk azt, hogy minden nap ugyanaz az ember megy be osztályterembe. A kérdés az, hogy ez milyen mértékben hat a tanár mindennapi munkájára. Az élettapasztalatok és a magánéleti háttér alapvető befolyásoló tényezői személyiségünknek. Az, hogy a tanár milyen mértékben adja bele önmagát, háttérét és tapasztalatait a tanításba befolyásolhatja osztálytermi munkáját, tanítási gyakorlatát. Az itt

kifejtett gondolatok alkotják jelen kutatás kutatási problémáját. Segítő foglalkozások esetében nehéz az éles határvonal meghúzása magánélet és munka között, pedagógusnak lenni mind a tanár, mind a tanítványok szempontjából „*életet formáló hivatás*” (Antalka, 2011).

Az 1990-es évek végén kutatási fókuszba került a tanár személye Magyarországon. Nagy Mária és munkatársai, Deák Zsuzsa, Imre Anna, Lannert Judit, Mártonfi György, Sugár András, Szabó Ildikó és Vágó Irén vizsgálták a tanári pálya és életkörülményeket. Átfogó tanulmányban írták le a pedagógusok társadalmi és szakmai mobilitását, munkáját, jövedelmét, vagyoni helyzetét, a tanári életmódot, a tanárok szakma- és szerepfelfogását valamint a tanárok relatív társadalmi és gazdasági helyzetét (Deák, Imre, Lannert, Mártonfi, Nagy, Sugár, Szabó, Vágó, 1998).

A fent említettek az életkor előrehaladtával változnak. A dolgozó évek fiatal felnőtt kortól (20-35 év) nyugdíjba vonulásig tartanak (65+ év). Armstrong (2008) három életszakaszra osztja ezeket az éveket. A különböző életszakaszok különböző életminőséget, kihívásokat és feladatokat jelentenek.

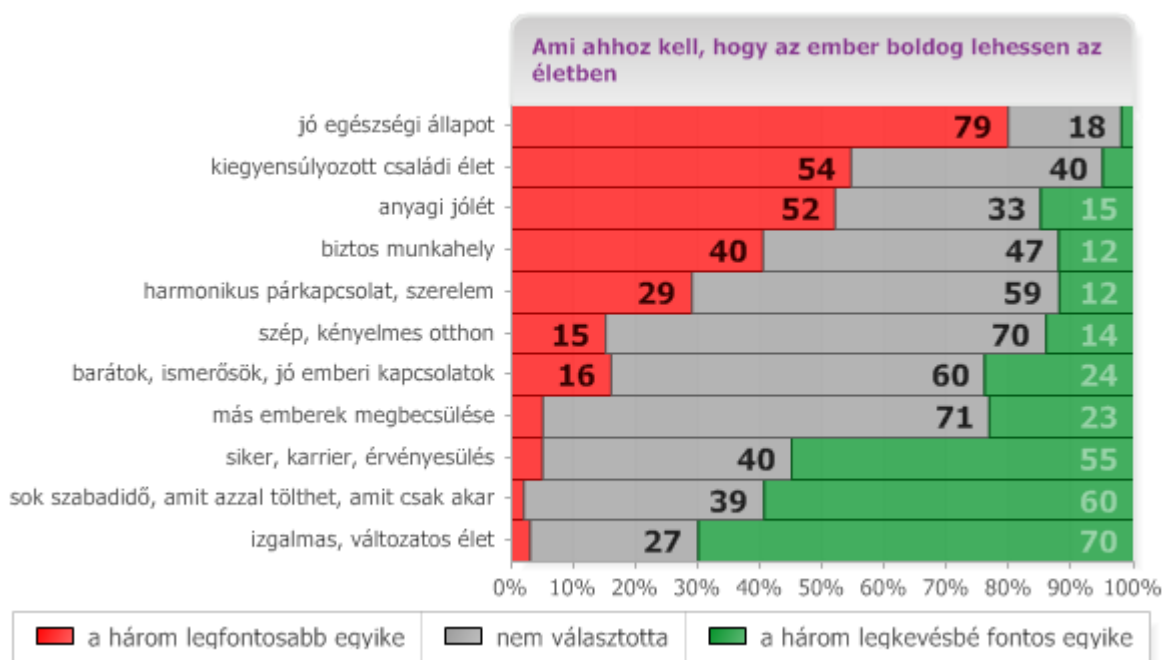
Életszakasz	Jellemzők
korai felnőttkor (20-35 éves korig)	vállalkozókészség otthon és családalapítás elhelyezkedés baráti kör kialakítása
középkor (35-50 éves korig)	állandóság elmélkedés élet értelmének keresése
idős kor (50-80 éves korig)	társadalmi felelősségvállalás példamutatás

13. táblázat Életszakaszok és jellemzők Forrás: Armstrong (2008)

3.2. A teljes ember – kiegyensúlyozott élet

Jól dolgozni csak a lelki egészség magas szintjén lévő egyén tud. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a lelkileg egészséges embereknek az életében nincsenek problémák vagy boldogtalan szakaszok, hanem azt, hogy megvannak a megfelelő eszközök a problémák kezelésére és helyes megküzdési stratégiákat alkalmaznak. A magas érzelmi intelligenciával (EI) rendelkező emberek alkalmasak ilyen életvezetésre. A magas szintű lelki egészség és a magas EI érték az élet minden szegmensében befolyásolja a viselkedést.

A Medián 2006-ban felmérést végzett arról, hogy a magyarok mit tartanak a legfontosabb örömforrásnak¹⁹, vagyis mi teszi a magyarokat boldoggá. Nem meglepő, hogy a skála négy első helyén az egészség, a család, az anyagi helyzet és a biztos munkahely áll. A hangsúlyos stresszorok nagy részben tehát az élet ezen négy területéről fakadnak



7. ábra A boldogság forrása a magyarok számára *Forrás: Medián (2006)*

Az élet különböző szférái különböző nemzeti és regionális kultúrákban másképp viszonyulnak egymáshoz. A pedagógusként való „szocializálódásra” (Bullough 1997) a kulturális dimenziók is hatással vannak. A saját kultúra áthatja az egyén gondolkodását, cselekedeteit, reakcióját, véleményét, értékrendjét, viselkedését és problémamegoldó magatartását²⁰. A tanári szerepmodell elvárásainak megfelelés Trompenaars (1998) hét kulturális dimenziójából kettőben lelhetők fel jelen disszertáció kutatási problémájára legegységertelműbben vonatkoztatható formában:

- neutrális és affektív dimenzió
- specifikus és diffúz dimenzió

¹⁹ A felmérést 2006. december 1-je és 5-e között készítette a Medián az ország településszerkezetét tükröző közel 100 településen, 1200 18 éves és idősebb állampolgár személyes megkérdezésével. A mintavételből eredő kisebb torzulásokat a KSH adatai alapján súlyozással korrigálták, így a minta jól tükrözi a felnőtt lakosság tényleges összetételét. A közölt adatok hibahatára az adott kérdésre válaszolók számától függően 3-5 százalék. URL: <http://www.webaudit.hu/object.def8070f-ae27-4ca3-94d9-207558578f1f.ivy>

²⁰ „kultúra” definíciók kivonata (Aldridge, Bakos, Trompenaars, Hall, Haviland, Hofstede, Schein)

A neutrális versus affektív dimenzió az érzelmek kimutatásának a fokát jelöli az interperszonális kapcsolatokban, míg a specifikus versus diffúz dimenzió az involválódás mértékét és, hogy az élet különböző szegmensei (pl.: magánélet és munka) elhatárolódnak-e egymástól, vagy egybemosódnak.

A kiegyensúlyozott élet szféráit és néhány alkotóelemét szemlélteti a 8. ábra. A sorrend nem tükröz hierarchiát.



8. ábra A kiegyensúlyozott élet szegmensei *Forrás: Sultan (2017) alapján*

Az ábra csak leszűkített tartományokat tartalmaz, de így is jól szemlélteti a különböző életterületek, a lelki egészség és kiegyensúlyozott életvezetés sokszínűségét.

4. ÖSSZEGZÉS

A pedagógus hivatás a segítő foglalkozások körébe tartozik. Nagyon fontos, hogy olyanok kerüljenek a pályára, akik mind szakmailag, mind emberileg alkalmasak a feladat elvégzésére és a rájuk bízott gyerekek, fiatalok értelmi, érzelmi fejlődésének facilitálására és irányítására. A pedagógusok végigkísérik a gyermeket az óvodáskortól a fiatal felnőtté válás koráig. *„A tanári hivatás egyik legmagasabb rendű érdeme éppen a személyiség kialakításának irányítása, a nehézségek, konfliktusok, bonyodalmak megoldásaihoz illeszkedő technikák, utak megmutatása, sok esetben személyes példán keresztüli átadása. Természetesen negatív irányban ugyanígy lehetséges életre szóló nyomokat hagyni a kibontakozó gyermeklelkében, ezért óriási a felelőssége annak, aki a pedagóguspályát választja. Mivel a tanárokká váló felnőttek számára sem nélkülözhetők a korábbi pedagógusminták, minden tanárnak fontos megvizsgálnia, milyen ambíció készítette őt e hivatás választására”.* (Szebedy, 2005)

A pedagógus feladata nemes, alapvetően fontos, sokrétű és egész embert kívánó. Ennek ellenére a pedagóguspálya nem örvend magas szintű társadalmi megbecsülésnek és az anyagi elismerés sem kiemelkedő. A szakirodalom elemzéséből levonható következtetés, hogy fontos tényezők a pályaválasztási motiváció és a pályán maradási szándék. Nagy hangsúlyt fektetnek a kutatások a szakmai felkészültségre, oktatásmetodológiai kérdésekre, bár a tanár személyének fontosságát is elismerik. Jelen kutatás empirikus szakaszában a szakirodalmi áttekintés következő fókuszpontjai kerültek vizsgálatra:

- pályaválasztás, pályán maradás
- a jó tanár jellemzői
- a szakma veszélyei
- munka és magánélet (sikerek és kudarcok)

Kutatásom a pedagógus személyével kapcsolatos vizsgálatokra összpontosít, a pályaválasztástól, a pályán elért sikereken és kudarcokon keresztül a magánéleti életesemények munkára való hatásáig. A kutatás adatkorpuszát nagyobb részben kérdőív kérdésekre adott szöveges válaszok, és interjúszövegek adják. Különböző pályaszakaszban lévő pedagógusok véleményét kérdeztem szakmáról és saját maguk hivatásszemélyiségéről.

Mivel a tanár személye, óravezetési stílusa, motiváltsága, motiváló ereje, értékelési mintái, embersége, és még sorolhatnám a tényezőket, közvetlen és hosszú távú hatással van a tanulókra, diákok és volt diákok véleménye tanáraikról is része a kutatási anyagnak.

III. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS

A szakirodalom elemzésekor felvetett kérdéseket vizsgáltam meg empirikus kutatási eszközökkel. Kutatásom egységei az elméleti áttekintés kereteit követik és a fókuszpontok a szakirodalmi összefoglalásban érintett problémakörökkel azonosak. A könnyebb áttekinthetőség érdekében táblázatos formába²¹ rendeztem a módszereket, amelyekkel a kutatási probléma által felvetett kutatási kérdésekre kerestem a válaszokat. A kutatás folyamatában két módszerrel mértem négy populációt.

²¹ A táblázatban a + jelek jelölik azt, hogy a felsorolt eszközök mérik-e az adott területet

Vizsgálati módszerek és célok	Kérdőív: Milyen a jó tanár DIÁKOK véleménye	Kérdőív: HALLGATÓK a pályáról	Kérdőív: GYAKORNOKOK a pályáról	Kérdőív: MENTOROK a pályáról	Kérdőív: A pálya veszélyei: TANÁROK Mit tudunk a kiegésről	Interjúk: PEDAGÓGUS kollégákkal	Kérdőív: DIÁKOK véleménye
						Kérdőív: visszacsatolás az interjúkra	
	N=218 12 kérdés online kitöltés	N=156 51 kérdés online kitöltés	N=157 19 kérdés online kitöltés		N=71 15 kérdés online kitöltés	N=12 félíg strukturált interjú N=9 35 kérdés online kitöltés	
A tanári kvalitások feltérképezése	+	+	+	+	-	+	+
Pályaválasztási motiváció	-	+	+	+	+	+	-
Tanárképzés mennyire készít fel a pályára	-	+	-	-	-	-	-

A pedagógus képzés feladata	-	+	-	-	-	-	-
Munka hatása a magánéletre	-	-	+	+	+	+	-
Magánélet hatása az iskolai munkára	-	-	+	+	+	+	+

14. táblázat A pedagógusok munkájának és magánéletének kölcsönhatásának vizsgálata 2 módszerrel 4 populáción mérve

1. A kvalitatív kutatás

1.1. A kutatási probléma és a kutatási kérdések

Olyan foglalkozások esetében, ahol emberek kerülnek interakcióba egymással spontán vagy akaratlagosan hatnak egymásra. A hatás intenzitása, tartóssága, befolyásoló ereje változó. Az üzletben a kedves vagy éppen mogorva eladó kellemes vagy kellemetlen érzéseket kelt, de hatása rövid és nem mély. Más esetekben, ahol hierarchikus viszony áll fenn a két partner között (pl.: orvos, tanár, gondozónő, kollégák, vezető) az interperszonális hatás már nem elhanyagolható mértékű. Különösen igaz ez a tantermi szituációra, ahol a tanár elsődlegesen megfogalmazott céljainak egyike az olyan támogató tantermi légkör és tanár-diák viszony megteremtése, amely szignifikánsan facilitálja a tudáskonstruálás, a felnőtté válás és az értékrend kialakításának folyamatát.

A tanár-diák kapcsolat fontossága nem vitatott, a támogató légkör és a jó kapcsolat kiépítésének és fenntartásának mikéntje még számos kutatás témáját fogja szolgáltatni a jövőben (*Zandvliet, den Brok, 2014*). Mivel a tanár-diák interperszonális kapcsolat alapszinten két szereplős, nem elhanyagolhatók egyik fél pszichés jellemzői és aktuális mentálhigiénés állapota sem. A tanár-diák alapkapsolatban a tanár a domináns partner, így bár a fordított hatás sem elhanyagolható, mégis alapvetően lényeges a tanár hatása a diákokra. A pillanatnyi kedélyállapot, lelki folyamatok és pszichés jellemzők kihatással vannak a mindennapok megélésére, köztük a munkavégzésre is. Az, hogy a tanár egyik munkaeszköze a saját személyisége, és hogy az oktatási-nevelési folyamat során a személyiségével hat a diákokra még hangsúlyosabbá teszi a tanár aktuális mentálhigiénés állapotának a fontosságát.

A kutatási probléma ezt az interperszonális kapcsolatot helyezi a fókuszpontba a tanár személyéből kiindulva, és a kutatás a következő kérdésekre keresi a választ:

- K1. Milyen hatással vannak a pedagógus munkahelyi körülményei a magánéletére?
- K1.1. Tudatában vannak-e a pedagógusok a hatásnak?
- K2. Milyen hatással vannak a pedagógus magánéleti körülményei a munkájára?
- K2.1. Tudatában vannak-e a pedagógusok a hatásnak?
- K3. Milyen sikerrel tudják kihasználni a pozitív hatásokat és eliminálni a negatív következményeket?

1.2. A kutatás fogalmi keretei

A kutatási eredmények bemutatása előtt fontosnak érzem a kutatás fogalmi kereteinek a tisztázását. A kutatási problémában megfogalmazottak szerint szembeállítom a magánélet és a pedagógus munka konstruktumait.

A magánélet fogalma a disszertációban az értelmező szótár megfogalmazását alapul véve az élet nem hivatalos, közéleti vagy kenyérkereső többnyire nem a nyilvánosság előtt zajló része.²²

A munka fogalma a disszertációban bármilyen szintű és típusú intézményben folytatott oktatási és/vagy nevelési munkát jelent.

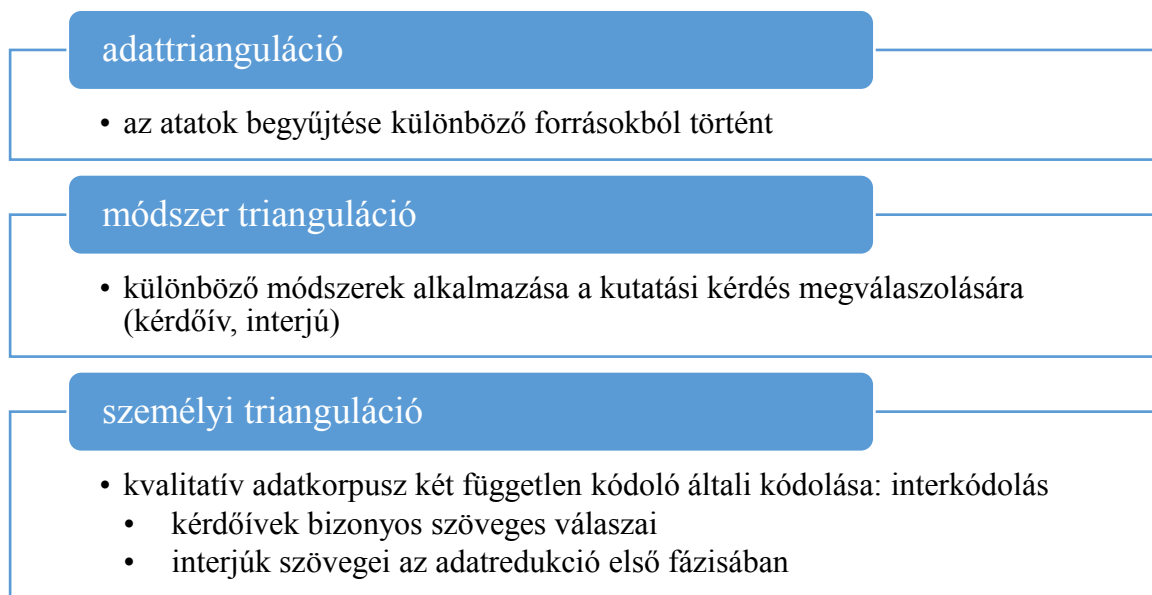
Pedagógus fogalmán a disszertációban bármilyen szintű és típusú intézményben oktató és/vagy nevelő munkát jelenleg, vagy valamikor a múltban végző szakirányú végzettséggel rendelkező, vagy nem rendelkező személyt értek. Az összefüggő munkavégzés ideje legalább egy év kell legyen.

Az adatredukció során a kód és kategória fogalmakat szinonimaként használom.

1.3. Kvalitatív kutatásmetodológiai kérdések

A kutatási probléma megfogalmazása után a trianguláció, a módszerek technikák, források együttes használatának (Sántha 2007), elveit szem előtt tartva többféle módszerrel vizsgáltam a kutatási problémát. Az adatokat eltérő módszerekkel és több helyről gyűjtöttem és eltérő időben. Ez megfelel a hely, idő és módszertani triangulációs elveknek. A 9. ábra szemlélteti a kutatás releváns triangulációs eszközeit:

²²Forrás: <http://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/szotar.php?szo=MAG%C3%81N%C3%89LET&offset=2&kezdobetu=M>



9. ábra Triangulációs eszközök a kutatásban

A kutatási anyag feldolgozásakor szisztematikus önellenőrzéssel és az eredmények folyamatos dokumentálásával biztosítottam az érvényességet. A személyi trianguláció azért volt csak egyes kérdőívkérdések és az interjú szövegek adatredukciójának első fázisában lehetséges, mert a kutatás elméleti háttérét a grounded theory, avagy alapozott elmélet (Vicsek, 2006 In Kucsera, 2008) kutatómódszertani elvei adják. Ez esetben a kutató az induktív logikai rendszert követve az empirikus kutatási anyag feldolgozása közben ismeri fel az összefüggéseket és fogalmazza meg a következtetéseket, amelyek megadják a választ a kutatási problémában megfogalmazott kérdésre (Fleischmidt 2006). Az interkódolás eszköze egyes interjúkérdésekre adott szöveges válaszok esetében és az adatredukció első fázisában, a félig strukturált interjúk fő egységeinek kategorizálásában valósult meg.

„A megalapozott elmélet (grounded theory) megalkotói azt a célt fogalmazták meg a kvalitatív kutatók számára, hogy amennyire csak lehet, tekintsenek el korábbi ismereteiken alapuló elméleti feltevéseiktől” (Fleischmidt 2006). A grounded theory²³ kutatási metodológia nem tartja szükségszerűnek az előzetes hipotézisek megfogalmazását, mivel kvalitatív kutatások esetében, főleg a társadalomtudományok területén bizonyos adatok milyensége, információk megléte vagy hiánya, a valóság interpretálásának módja nem jósolható meg a kutatás előtt, ezért a kutató az adatok elemzése közben, vagy az elemzés után alakítja ki elméletét. A grounded theory egyes követőinek nézetei szerint, a kutató legyen „tabula rasa” és így kezdjen neki a felvett adatok feldolgozásának. Ez mégsem jelentheti azt, hogy a kutatás ne

²³ Azért használom az angol elnevezést, mert a magyar fordításában a kutatók nem egyeznek, nevezik megalapozott elméletnek, lehorgonyzott elméletnek és grounded theory-nak is. (Mitev, 2012, Kucsera, 2008).

legyen strukturált és a kutató felejtse el mindenféle ismeretanyagot az adott témával kapcsolatban, vagy, hogy a kutatás ne legyen előre megtervezett és kutatási kérdésekkel megalapozott. E feltételek nélkül a kutatás csak bizonyos jelenségek leírására lehet jó (Glaser, Strauss, 1967, Suddaby, 2006, Kucsera, 2008, Sántha, 2009, Mitev, 2012). Így kapnak létjogosultságot a grounded theory kutatásmetodológiai elvei. A fentieknek megfelelően a kutatási kérdések megfogalmazása után, és az adatok gyűjtését követően felállítottam az alap kategóriarendszert. Ezután következett az adatredukció, a szövegek kódolása, a megbízhatóság kritériumának megfelelően két független kódoló részvételével, ebből egyik maga a kutató volt.

Az adatredukció második szakaszában az alapkategóriák finomítása induktív kódolási módszerrel történt. A fő kategóriákon belül nyílt kódolással alkódok kerültek kialakításra a szövegek második elemzése közben. A grounded theory esetében a két független kódoló által megvalósított interkódolás csak bizonyos esetekben alkalmazható (jelen esetben az adatredukció első fázisában). A kódok árnyalása és újrendszerezése után a megbízhatóság intrakódolással valósult meg. A kutató bizonyos idő elteltével újrakódolta a kijelölt szövegeket. A két kódoló és az eltérő időben végzett kódolások közötti egyetértés minden esetben 0,6 érték felett elfogadható és ez a feltétel teljesült.

Kvalitatív kutatás esetében fontos, és sokak által támadott kérdés az objektivitás. A kvantitatív paradigma számszerűsíthető adat együttesel dolgozik így joggal állíthatja, hogy az objektív valóságot írja le. Kvalitatív paradigma esetén a kutató szubjektivitása gyengíti az objektivitás lehetőségét, így szükséges *„a klasszikus tudományképből származó objektivitás fogalmának ártértelemezése, hiszen a kvalitatív kutatás által leggyakrabban vizsgált szituációk, jelenségek, események, személyek lényegesen különböznek az egzakt tudományok által elemzett természeti tényektől, éppen ezért más valóságkonstrukciót igényelnek”* (Sántha, 2009 108. old.). A kutató folyamatos önreflexiója és a problémák időről-időre való felülvizsgálata biztosítja az objektivitást, amit a kvantitatív paradigmában hermeneutikus körnek neveznek. *„A hermeneutikusok szerint ez a körkörös felépítés segíti a megértést, biztonságot sugall a kutatónak, aki így megerősítést kap, vagy pedig szükség esetén alkalmas kérdéssel és megfelelő helyű visszacsatolással újabb fordulatot vehet a kutatás”* (Sántha, 2009).

1.4. Pilot kutatások mérőeszközei

A kutatási kérdések megválaszolásához szükséges volt pilot kutatások elvégzése. A pilot kutatások saját fejlesztésű mérőeszközzel, kérdőíves módszerrel készültek. A pilot kutatások 4 populációt érintettek:

- képzésben résztvevő hallgatók,
- gyakornokok
- mentortanárok
- diákok

1.4.1. Tanárképzésben résztvevő hallgatók a szakmáról (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív)
A kérdőívről:

N=152, 52 kérdés, nyitott szöveges kérdések, értékelő skálák, többszörös választás online kitöltés

Minta: pedagógusképzésben résztvevő hallgatók (NyME SE, NyME AK, Apór Vilmos Főiskola, Eszterházy Károly Főiskola)

Feltáró kutatásként egy későbbi nagyobb léptékű kutatásban felhasználásra kerülő kérdőív fejlesztéséhez gyűjtöttem adatokat *Ritter Andreával* közösen összeállított saját fejlesztésű kérdőívvel a tanárképzésben résztvevő hallgatók pályaválasztási motivációiról, életpálya elképzeléseikről és a képzésről alkotott véleményükről.

1.4.2. Az ideális tanár (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív)

A kérdőívről:

N=218 (181 lány, 37 fiú); átlag életkor: 24,6 év, 12 kérdés, nyitott szöveges kérdések és többszörös választás, online kitöltés

Minta: középiskolát végzett fiatalok (BGE, közösségi média)

A tanulási folyamatot sokrétegű, érzelmi tényezők befolyásolják. A leíró-feltáró pilot kutatás a tanulók véleményét mérte fel arról, hogy milyen a jó tanár. Kutatások bizonyítják (*Peabody, Goldberg, 1989, Digman, Takemoto-Choek, 1981, McCrae, Costa, 1989, Walker, 2013, Suplicz és Fűzi Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi, 2005a, Sehgal 2016*), hogy a tanulási folyamat eredményességében fontos tényező a tanár személye és hatékonyságát pozitívan befolyásolja a tanár jó pszichés állapota, kedves, gondoskodó személyisége, pillanatnyi hangulata. Azt a tényt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az iskolai évek hosszú távon befolyásolják a tanuló személyiségének alakulását és ebben a folyamatban kiemelkedő fontosságú szerepet játszik a tanár.

1.4.3. Mit tudunk a kiégésről? (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív)

A kérdőívről:

N=71 (60 nő, 11 férfi); átlag életkor: 45,5 év, 15 kérdés, online kitöltés, nyitott szöveges kérdések, és többszörös választás

Minta: pedagógusok, óvodapedagógusok, gyógypedagógusok (közösségi média)

A kérdőíves kutatás arra kereste a választ, hogy a pedagógusok mennyit tudnak a pálya veszélyeiről. A kérdéskört kérdőívvel vizsgáltam nem reprezentatív, statisztikailag kis mintán. A feltáró kutatás elvégzését indokolta, hogy a segítő foglalkozást végzőknél (ilyen a pedagógus is) erős a kötődés a magánélet és a szakmai szféra között, a kettő sok esetben szétválaszthatatlanul összefonódik.

1.5. A kutatás mérőeszközei

1.5.1. Magánélet és munka (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív)

A kérdőívről:

N=157, 17 kérdés, online kitöltés, nyitott szöveges kérdések, értékelő skálák,

Minta: mentorok és gyakornokok, TÁMOP Gyakornoki évek szakmai program

A TÁMOP Gyakornoki évek szakmai program mentor és gyakornok résztvevőinek nagy része tisztelt meg válaszaival. Mivel a kérdések egy része intim magánéleti jellegű volt, a válaszadást nem tettem kötelezővé. Így is nagy számban kaptam válaszokat, amelyekből kiderült, hogy a kollégák örülnek, ha érdeklődnek magánéleti és szakmai életük felől és szívesen és őszintén válaszolnak.

1.5.2. Pályaválasztási motiváció, magánélet és munka (saját fejlesztésű mérőeszköz: félig strukturált interjú)

Az interjúról: N=12

12 pedagógus kollégával készítettem félig strukturált interjút magánélet és iskolai munka kölcsönhatásáról orientáló kérdések segítségével.

1.5.3. Követő kérdőív (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív)

A kérdőívről:

N=9; 36 kérdés, nyitott szöveges kérdések és gyakoriság skálák, online kitöltés

Minta: a strukturált interjúk interjúalanyai. Sajnos a 12 interjúalanyból csak 9 fő töltötte ki a kérdőívet.

Az interjúk feldolgozása közben felmerült kérdésekből és pontosítást igénylő részletekből állt össze az interjúalanyok számára ez a lezáró kérdőív.

1.5.4. Tanárok magánéletének hatása az iskolában (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív)

A kérdőívről

N=123 (99 lány, 24 fiú) átlagéletkor: 22,2 év; 15 kérdés, nyitott szöveges kérdések, gyakoriság skálák, többszörös választás online kitöltés

Minta: középiskolát végzett fiatalok (BGE, közösségi média)

A kutatás utolsó fázisában a diákok véleményét kérdeztem meg arról, befolyásolta-e a tanítási óra minőségét a tanár hangulata.

1.6. Az vizsgált kvalitatív adatkorpusz elemzési egységei

A 15. táblázat szemlélteti a kvalitatív adatkorpusz egységeit és jellemzőit:

Tartalom	Minta	Típus	Jellemzők	Adatfelvétel ideje és adatrögzítés módja	Adatelemzés
Tanári jellemzők	diákok	kérdőív: nyitott szöveges kérdés	N1= 218 Összes válasz hossza: Szavak száma: 1317 Karakterek száma szóköz nélkül: 8532 Karakterek száma szóközzel: 10007	2012 és 2017 online kitöltés	MAXQDA12 szövegelemző szoftver
a) Pályaválasztási motiváció b) Váltana más munkára?	tanárképző hallgatók gyakornokok mentortanárok	kérdőív: nyitott szöveges kérdés	a) N=318 Összes válasz hossza: Szavak száma: 7157	2013 és 2014 online kitöltés	MAXQDA12 szövegelemző szoftver

			Karakterek száma szóköz nélkül: 43128 Karakterek száma szóközzel: 49834 b) N=161 Összes válasz hossza: Szavak száma: 3356 Karakterek száma szóköz nélkül: 17724 Karakterek száma szóközzel: 21606		
Pálya alakulása	gyakornokok mentortanárok	kérdőív: nyitott szöveges kérdés	N=158 Összes válasz hossza: Szavak száma: 4556 Karakterek száma szóköz nélkül: 27040 Karakterek száma szóközzel: 33769	2013 online kitöltés	MAXQDA12 szövegelemző szoftver
Szakmai célok	gyakornokok mentortanárok	kérdőív: nyitott szöveges kérdés	N=163 Összes válasz hossza: Szavak száma: 3676 Karakterek száma szóköz nélkül: 24866 Karakterek száma szóközzel: 28277	2013 online kitöltés	MAXQDA12 szövegelemző szoftver
Magánélet célok	gyakornokok mentortanárok	kérdőív: nyitott szöveges kérdés	N=145 Összes válasz hossza: Szavak száma: 2059 Karakterek száma szóköz nélkül: 12614 Karakterek száma szóközzel: 14901	2013 online kitöltés	MAXQDA12 szövegelemző szoftver

a) Nehéz életszakasz b) Következménye	gyakornokok mentortanárok	kérdőív: nyitott szöveges kérdés	N=134 Összes válasz hossza: Szavak száma: 902 Karakterek száma szóköz nélkül: 5104 Karakterek száma szóközzel: 5712 N= 134 Összes válasz hossza: Szavak száma: 1424 Karakterek száma szóköz nélkül: 8627 Karakterek száma szóközzel: 9806	2013 online kitöltés	MAXQDA12 szövegelem- ző szoftver
Magánéleti jellemzők megjelenése a tanórán	diákok	kérdőív: nyitott szöveges kérdés	N=123 Összes válasz hossza: Szavak száma: 3735 Karakterek száma szóköz nélkül: 22485 Karakterek száma szóközzel:25486	2017 online kitöltés	MAXQDA12 szövegelem- ző szoftver
A pálya veszélyei a) milyen foglalkozásúakat fenyeget a kiegészítő veszélye? b) mik a tünetei c) megküzdési stratégiák	tanárok	kérdőív: nyitott szöveges kérdés	a) N=71 Összes válasz hossza: Szavak száma: 470 Karakterek száma szóköz nélkül: 3561 Karakterek száma szóközzel:4027 b) N=71 Összes válasz hossza: Szavak száma: 516	2013 online kitöltés	MAXQDA12 szövegelem- ző szoftver

			Karakterek száma szóköz nélkül: 2963 Karakterek száma szóközzel: 3429 c) N=71 Összes válasz hossza: Szavak száma:1079 Karakterek száma szóköz nélkül: 7752 Karakterek száma szóközzel: 8841		
12 tanárinterjú szakmáról és magánéletről	tanárok	Félig strukturált interjú	N=12 Összes válasz hossza: Időtartam: 12 óra 41 perc Oldalak száma: 157 Szavak száma: 94173 Karakterek száma szóköz nélkül: 480361 Karakterek száma szóközzel: 591113	2016-2017 hangfel- vétel (MP4) és átirat	MAXQDA12 szövegelem- ző szoftver
Követő kérdőív	interjúalanyok	kérdőív: nyitott szöveges kérdés	N=9 Összes szöveges válasz hossza: Szavak száma:466 Karakterek száma szóköz nélkül: 2690 Karakterek száma szóközzel:3153		MAXQDA12 szövegelem- ző szoftver

15. táblázat A kvalitatív adatkörpusz jellemzőinek összegzése

2. A kutatás eszközrendszere

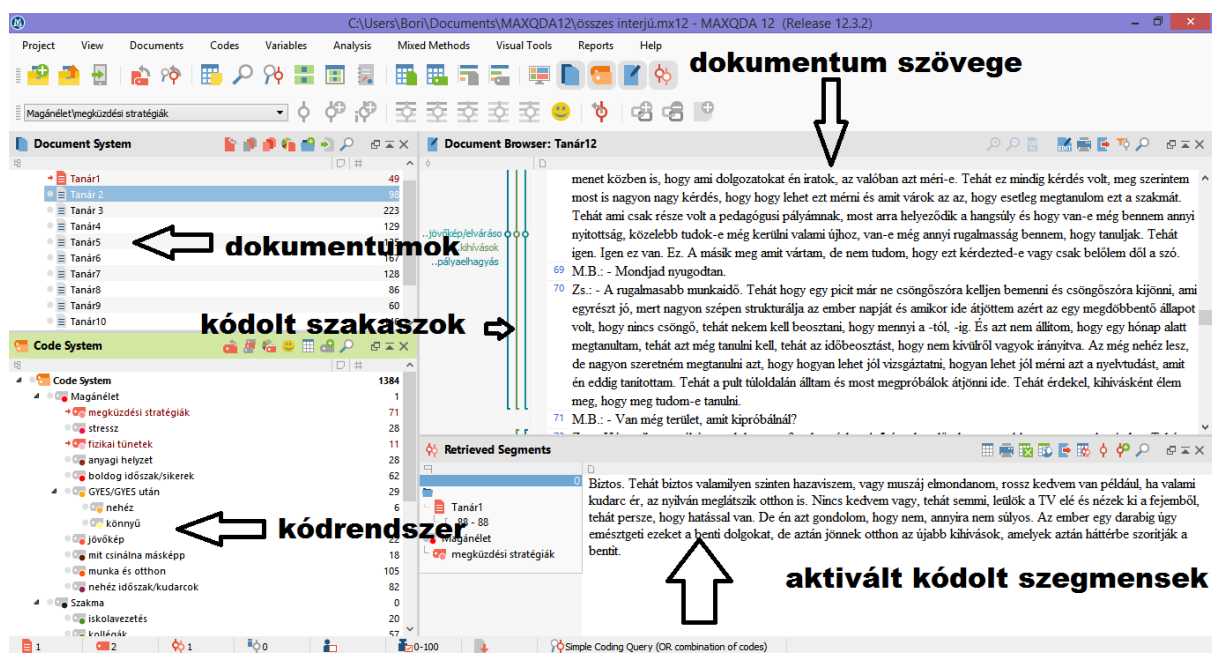
A kutatás eszközrendszere kisebb arányban kvantitatív elemzés, nagyobb arányban kvalitatív tartalomelemzés, amelyet a MAXQDA szövegelemző szoftver segítségével végeztem el. Szigorúan vett értelemben nem lehet egy kutatást kvalitatív vagy kvantitatív típusú kutatásnak minősíteni. Kizárólag az adatok lehetnek kvalitatív vagy kvantitatív típusúak (*Tisch*,

1990). Az adatok sokszínűsége igazolja a különféle adatfeldolgozási módok egymás melletti meglétének jogosságát. A kutatás kvalitatív jellegéből eredően a pilot kutatásokat alkotó kérdőívek szöveges válaszai adják a kutatási adatok érdemi részét. A MAXQDA szövegelemző szoftver használatával a kvalitatív adatok egy része kvantifikálható, így kvantitatív elemzési módszerekkel is feldolgozhatók. A szoftver kiválóan alkalmas a Glaser-Strauss-féle grounded theory kutatásmetodológiai elvei szerint való adatelemzésre.

2.1. A MAXQDA12 szoftver

A kutatás módszere tartalomelemzés a MAXQDA szövegelemző szoftver segítségével. Az elemzett kvalitatív adatkörpusz részét képezik saját fejlesztésű mérőeszközön szerzett szöveges adatok, amelyek 4 csoportban 3 kohorszban lettek mérve. A kvalitatív adatkörpusz részét képezi még 12 tanárinterjú teljes szövege.

A MAXQDA12 változatát használtam a tartalomelemzéshez. A szoftver projekt alapon működik, egy-egy projekten belül több dokumentummal is dolgozhatunk. A program munkafelülete a következő:



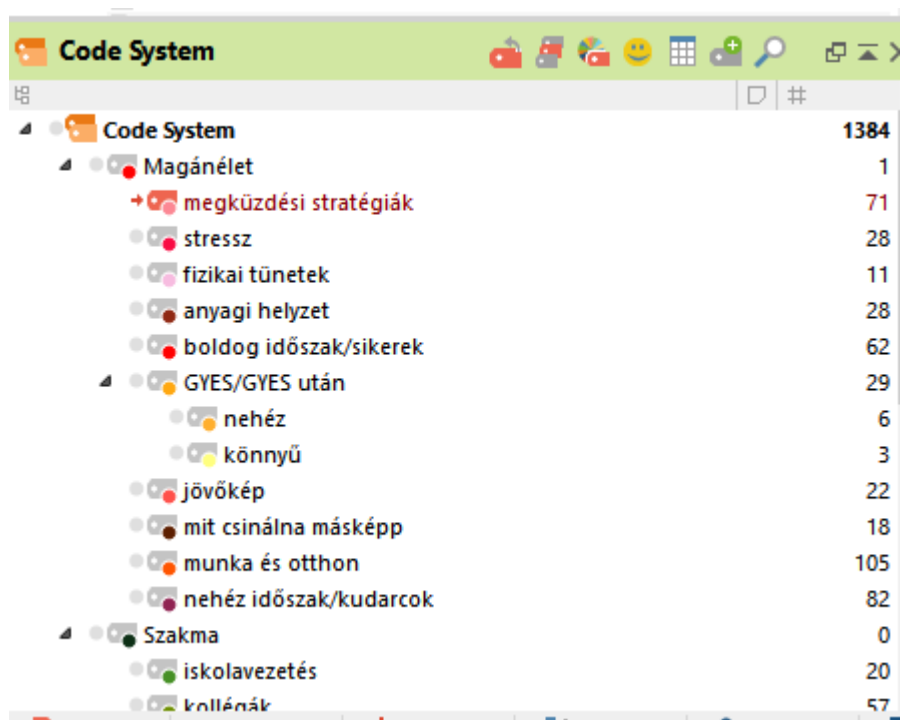
10. ábra A MAXQDA szoftver munkafelülete *Forrás: MAXQDA12*

A munkafelület négyes osztású. Az eszközkészítő sáv alatt balra fent találhatóak a projektbe betöltött dokumentumok. A dokumentumok vagy aktivált (piros) vagy deaktivált állapotban vannak. Bármilyen parancsot szeretnénk végrehajtani, a program mindig felajánlja, hogy válasszunk, az összes dokumentumra, vagy csak az aktivált dokumentumra vonatkozik-e

a parancs. A jobb felső mezőben olvasható a dokumentum szövege. A szoftver többféle szövegformátumot tud kezelni (PDF, doc, docx, .rtf). A szövegek importálhatók, bemásolhatók vagy beírhatók. A szövegek szerkeszthetők is. Balra lent található a kódfa rendszer. A kódokhoz színek rendelhetők és a kódok is aktiválhatók vagy deaktiválhatók. Vizsgálhatjuk a dokumentumot az összes kódot, vagy csak az aktivált kódokat figyelembe véve. A felület elrendezése megváltoztatható, az egyes részek el- és felfedhetők. Jobbra lent jelennek meg az aktivált kódokkal jelölt szöveg szegmensek.

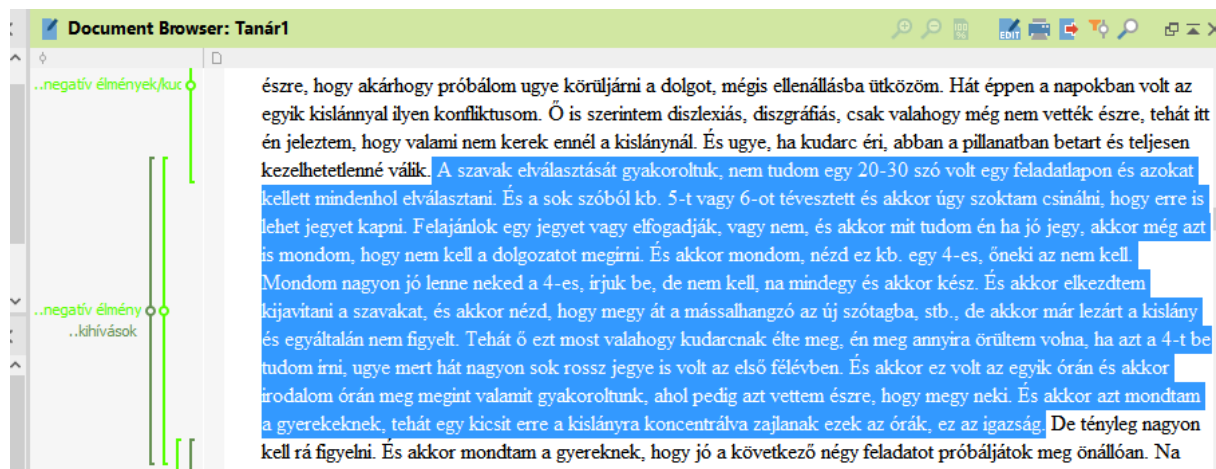
A program automatikusan menti a változtatásokat. Egyetlen hiányosságot fedeztem fel a szoftver használat közben: a 12-es verzióba sem lett beépítve visszavonó gomb. A program kezelése egyszerű, a különböző funkciók több úton érhetők el.

A tartalomelemzés első lépése a dokumentum importálása, majd a kódrendszer kialakítása. A szoftver többféle kódolási lehetőséget kínál. Rákereshetünk szavakra, szókapcsolatokra automatikus keresővel, alkalmazhatunk in-vivo kódolást, amikor a megjelölt elem lesz maga a kód neve, vagy alkalmazhatunk kézi kódolást. Én ez utóbbit választottam. Hierarchikus kódrendszer felállítására van lehetőség. A kódok neve, színe és hierarchiája a kódolás folyamatában bármikor megváltoztatható. A rendszer az új parancsnak megfelelően megváltoztatja a már bekódolt részek kódolását. A kódok sorrendje is változtatható a kódolás folyamán. A kódrendszer másik projektbe exportálható.



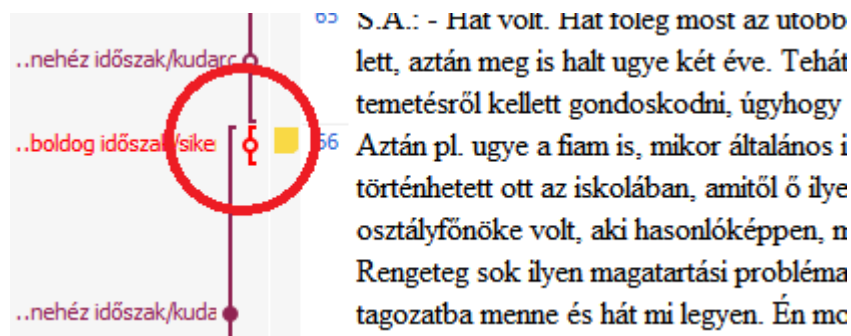
11. ábra A kódok fastruktúrája, egy aktivált kóddal *Forrás: MAXQDA12*

A kódolás folyamata egyszerű, a dokumentum szövegében kijelöljük a kódolni kívánt szövegrészt és az egérrel a kijelölt szövegrészre húzzuk a megfelelő kódot.



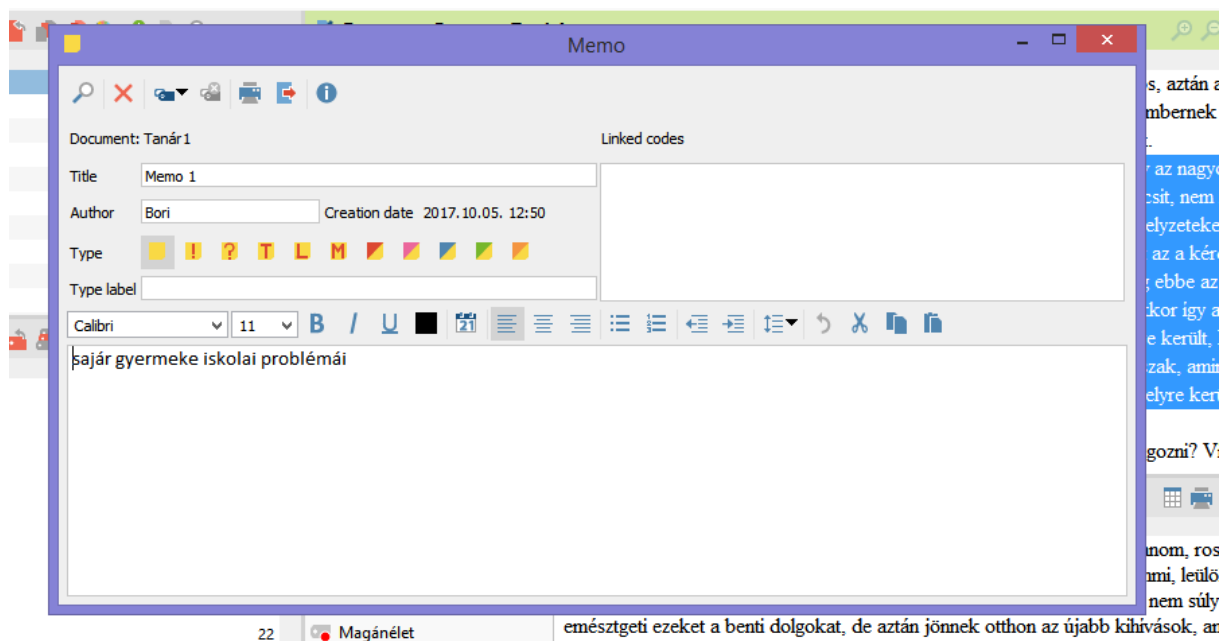
12. ábra A kódolás folyamata. *Forrás: MAXQDA12*

A szövegrészek mellett láthatóak a különböző színű kódok. A kódokra kattintva megjelenik az adott kódhoz rendelt szöveg. A szövegrészekhez emlékeztetőket, memókat is rendelhetünk, amit a kódolt egység mellett kis jegyzetlap ikon jelez:



13. ábra A memo ikon a kódolt szöveg mellett *Forrás: MAXQDA12*

Az ikonra való kattintással megjelentethető az adott részhez fűzött kutatói megjegyzés:



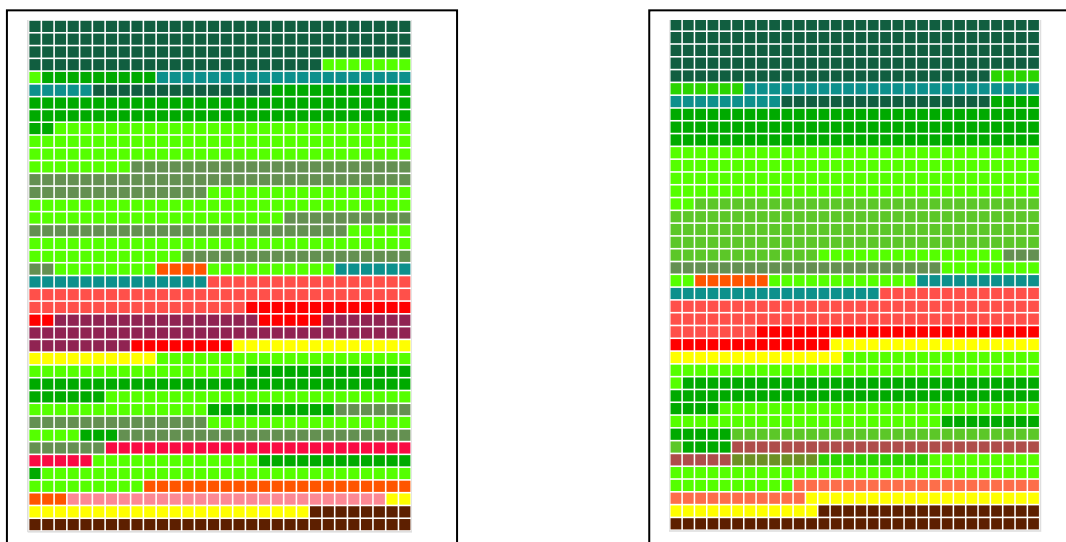
14. ábra Kutatói megjegyzés megjelenítése *Forrás: MAXQDA12*

A kódolás végeztével a szövegek kódolt egységei és a kódok különféle vizuális elemekkel megjelentethetők és elemezhetők. Minden vizuális elem táblázatként és Excel formába exportálható. A 15. ábra mutatja egy 12 dokumentumot tartalmazó projekt kódtábláját, ahol látható a kódolt egységek száma, színe és százalékos arányuk a 12 dokumentumban és, hogy az egyes kódok hány dokumentumban szerepeltek.

Parent code	Code	Coded segments of all documents	C...	A...	Cr...	C...	% Coded segments of all documents	% Coded segments of activated documents	Documents
Szakma	jövőkép/elvárások	32	32	Bori	..34		2,48		8
Szakma	kezdetek/jövőkép/elvárások	19	19	Bori	..34		1,47		4
Szakma	pozitív élmények/siker	139	139	Bori	..18		10,76		12
Szakma	túlterheltség	46	46	Bori	..09		3,56		9
Szakma	kihívások	127	127	Bori	..13		9,83		12
Szakma	pályaelhagyás	23	23	Bori	..57		1,78		8
Szakma	magánéleti jellemzők hatása az iskolában	98	98	Bori	..26		7,59		12
Szakma	pályaválasztás	38	38	Bori	..32		2,94		12
Szakma	negatív élmények/kudarcs	175	175	Bori	..18		13,54		12
Szakma	tanítványok véleménye	18	18	Bori	..23		1,39		10
Szakma	diákokkal kapcsolat	82	82	Bori	..55		6,35		11
Szakma	munkakörnyezet	34	34	Bori	..20		2,63		9
Szakma	mit csinálna másképp	10	10	Bori	..24		0,77		7
Szakma	iskolavezetés	20	20	Bori	..21		1,55		6
Szakma	kollegák	57	57	Bori	..22		4,41		11
Magánélet	boldog időszak/sikerek	62	62	Bori	..41		4,80		12
Magánélet	anyagi helyzet	28	28	Bori	..00		2,17		8
Magánélet	jövőkép	22	22	Bori	..59		1,70		10
Magánélet	GYES/GYES után	29	29	Bori	..02		2,24		7
Magánélet	stressz	28	28	Bori	..43		2,17		10
Magánélet	munka és otthon	105	105	Bori	..01		8,13		12
Magánélet	mit csinálna másképp	18	18	Bori	..05		1,39		9
Magánélet	megküzdési stratégiák	71	71	Bori	..44		5,50		11
Magánélet	fizikai tünetek	11	11	Bori	..45		0,85		7

15. ábra 12 dokumentum kódtáblája *Forrás: MAXQDA12*

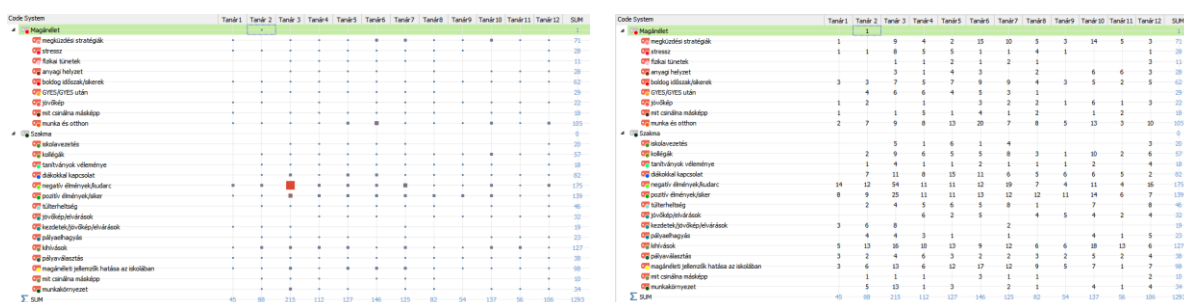
Megjeleníthető a színes kódolt egységek dokumentum portréja. A szoftver kezelni tudja az egymást átfedő kódokat is és különböző vizuális elemekből választhat a kutató.



16. ábra Egy dokumentum portréja kódátfedésekkel és kódátfedések nélkül *Forrás: MAXQDA12*

A dokumentum portréjában színek jelölik a különböző kódolt szegmenseket. Ahhoz, hogy jól elkülöníthető legyen a két fő kategória, az 1. kategória alkódjait piros és sárga árnyalatokkal jelöltem, a 2. kategória színei a zöldek árnyalatai. A vizuális ábrázoláson első pillantásra szembetűnő, hogy melyik kategóriáról beszélt szívesebben az interjúalany.

Azonos projekten belül a rendszer megjelenti a kódok gyakoriságát vizuális elemekkel (a négyzetek nagysága jelzi az előfordulás gyakoriságát) de ugyanez megjelentethető számadatokkal. A vízszintes tengelyen található a dokumentumok, a vertikális tengelyen látható a kódfa.



17. ábra Kód mátrix vizuális elemekkel és számokkal *Forrás: MAXQDA12*

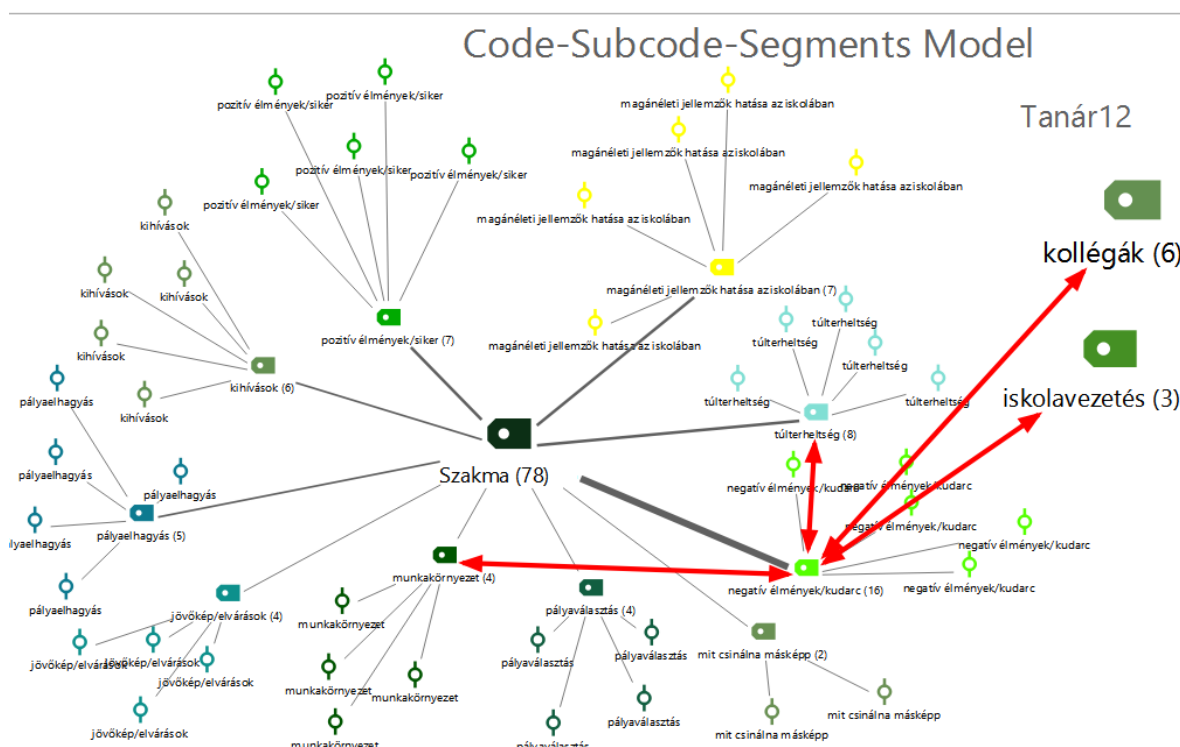
Az egymást átfedő kódok is megjeleníthetők mind vizuális elemekkel, mind számadatokkal.

[illegible]

18. ábra Kód átfedések vizuális és számszerű ábrázolásának részlete *Forrás: MAXODA12*

A táblázat függőleges és vízszintes tengelyén is a kódok vannak felsorolva és a táblázat a kód átfedések gyakoriságát mutatja. A kiemelt rész mutatja, hogy a „*diákokkal kapcsolat*” 22 esetben volt „*negatív élményként*” és 25 alkalommal „*pozitív élményként*” megemlítve. A táblázatok segítik a kutatót, a szövegek mélyrétegeinek feltárásában és a kutatási kérdésekre adott válaszok megkeresésében.

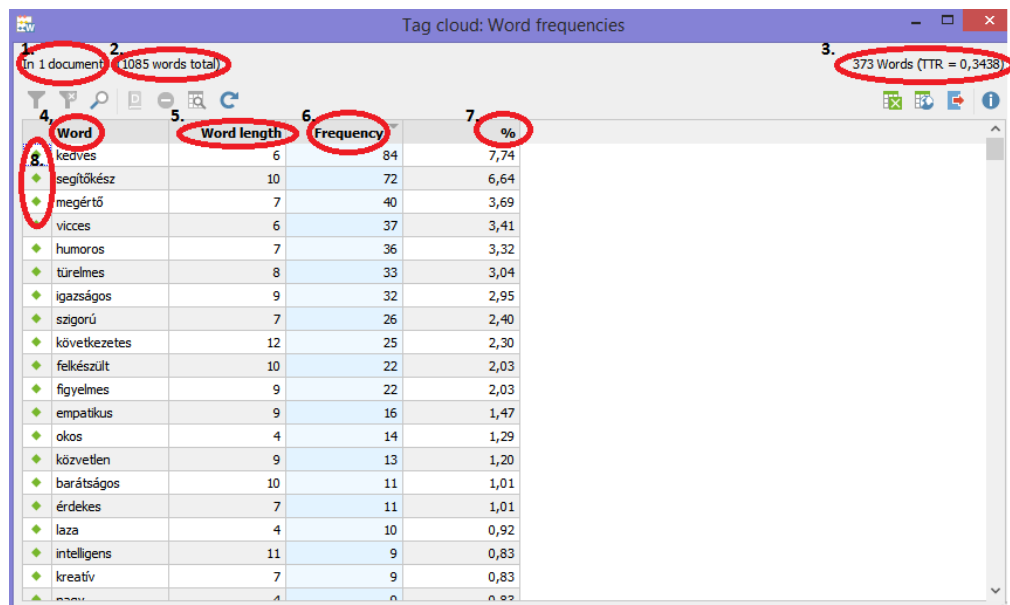
A szoftver lehetővé teszi gondolati térképek megrajzolását is és ábrázolja a kódolt szegmensek közötti kapcsolatokat. A vonalak vastagsága jelzi az adott kód megjelenésének gyakoriságát.



19. ábra Kód és alkód összefüggéseinek gondolati térképe *Forrás: MAXODA12*

A dokumentumokban szógyakoriságot is lehet számolni. A szógyakoriság mérésénél egyszerűen ki lehet szűrni azokat a szavakat, amiket nem szeretnénk mérni (névelők, kötőszavak). Hibája a programnak, hogy ha ugyanaz a szó nagy vagy kis kezdőbetűvel is szerepel azt két különböző szóként ismeri fel. Táblázatot, vagy szövegfájlt is készíthetünk, a

táblázatban a szavak hossza, megjelenésének gyakorisága és a szövegen belüli százalékos aránya is követhető.



anyagi barátságos előadó emberiség empátikus engedékeny felkészült figyelmes határozott humoros
 igazságos intelligens jófej jóindulat kedves korrekt kreatív követek következetes
 közvetlen laza lelkes magyarázó megfizható megértő motiváló művelt nagy nagytudású nem nyitott OKOS pontos pörgő
 rugalmas segítőkész szakmailag szigorú tanít tartott tudás tudású türelmes
 vicces vidám érdekes érthető érthetően összevagdalt őszinte

20. ábra Szógyakoriság táblázat és szófelhő Kiemelések: saját szerkesztés *Forrás: MAXQDA12*

A táblázat és szófelhő magyarázata:

1. a vizsgált dokumentumok száma: jelen esetben 1 (Kérdőív: legjobb tanári tulajdonságokat felsoroló szöveges válaszok)
2. a teljes dokumentumban a szavak száma: 1085 szó (token)
3. hány különböző szót használtak a szövegben: 373 (type)
 TTR=type-token-ratio, hányados: különböző szavak száma osztva a teljes szószámmal maximális értéke 1,00 lehet.
 Jelen esetben: $\frac{Token}{Type} = TTR \rightarrow \frac{373}{1085} = 0,3438$
 Nem meglepő a viszonylag magas érték, hiszen pozitív tanár-tulajdonságok felsorolására kértem a válaszadókat.
4. a szavak listája, jelen esetben előfordulási gyakoriságuk szerint listázva
5. a szó hossza
6. a szó előfordulásának abszolút gyakorisága

7. a szó előfordulásának a teljes szószámhoz viszonyított százaléka
8. a zöld ikon jelzi, hogy a szó belekerült a figyelembe veendő szavak közé.

A leggyakrabban előforduló szavakból a program szófelhőt készít. A nagyobb betűmérettel nyomtatott szavak gyakrabban fordultak elő a szövegben.

IV. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

1. Pályaválasztási motiváció

Kutatásom egyik kiindulópontja a pedagógusjelöltek és pedagógusok pályaválasztási motivációja. Három pedagógusrétegre terjedt ki a vizsgálat: tanárjelöltekre, gyakornokokra és mentorokra, tehát a minta a pedagógus pálya két különböző szakaszában lévő pedagógusok csoportja, a pálya kezdetén lévők, és tapasztalt, szakértő tanárok, valamint pedagógusképző intézmények hallgatói voltak. Több, mint 300, három különböző élet-, és pályaszakaszban lévő pedagógus és pedagógus jelölt válaszolt a pályaválasztási motivációra vonatkozó kérdésre.

A három korcsoporton mért, pályaválasztási motivációra vonatkozó kvalitatív adatkörpuszt a MAXQDA szövegelemző szoftver segítségével elemeztem. A Glaser és Strauss féle megalapozott elmélet alapján a kódolás 3 lépcsőben történt:

1. nyílt kódolás – szövegrészek tartalmának megfelelő kategóriákká rendezése (3 kategória)
2. axiális kódolás – összefüggések megállapítása, alkategóriák kialakítása (22 kód)
3. szelektív kódolás – kategóriák és alkódok kiemelése és összehasonlítása (*Gelencsér 2003. In Sántha 2013.*)

A „Miért választotta a pedagógus szakmát?” kérdésre adott válaszok adatredukciója során az 1. nyílt kódolási szakaszban kialakításra került 3 kategória:

	Parent code	Code
		szakma vonzása
		körülmények hatására
		mások hatására

16. táblázat Miért választotta a pedagógus szakmát?” 3 fő kategória és színkódjaik *Forrás: MAXQDA12*

A kódolási folyamat megbízhatósága érdekében interkódolást és intrakódolást is alkalmaztam. A különböző kérdőívek nyitott kérdéseire adott szöveges válaszok közül ez volt az egyik, ahol megvalósítható volt a két független kódoló által elvégzett kettős kódolás. A kettős

A kódolás megbízhatósági mutatója 0 és 1 közötti érték lehet. „*A kvalitatív kutatásban jelenleg nincs egyértelmű álláspont a megbízhatósági mutató értékére vonatkozóan*” (Sántha, 2013, 131. old.). Elfogadható a kódolás megbízhatósága, ha a Cohen-kappa értékeit figyelembe véve meghaladja a 0,6 értéket. (Sántha 2013). A két kódoló közötti megbízhatósági mutató meghaladta a 0,6 értéket, a példaként megmutatott esetben az érték: 0,6887.

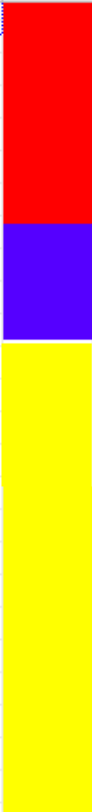
17. táblázat Interkódolás: kódolók közötti egyetértés *Forrás: MAXQDA12*

Azokban az esetekben, amikor az induktív kódolás megbízhatósága kettős kódolással nem volt megvalósítható, mert a kategóriák a kódolás folyamatában alakultak és változtak (Glaser 1967) intrakódolással biztosítottam a megbízhatóságot. Kijelölt szövegtörzset kódolását különböző időpontban kétszer végeztem el, a megbízhatósági mutató jelen esetben: 0,64 volt. A kódolás megbízhatóságának mutatóját a következő képlettel számítottam ki:

Jelmagyarázat:

69

A nyílt kódolás folyamatában a 3 fő kategória 22 alkóddal bővült:

Paragraphs	1
☐ mások hatására ☐ bizonyítási vágy ☐ család ☐ szülői kényszer ☐ volt tanárok ☐ negatív példa ☐ barátok, ismerősök ☐ körülmények hatására ☐ lakóhelyemhez ez volt közel ☐ véletlen / kényszer hatására / a szakma választott engem ☐ mert csak ide tudtam bekerülni ☐ szakma vonzása ☐ egyéni döntés ☐ kiélhetem játékoságom, kreativitásom, kihívás ☐ az iskola jó híre ☐ szeretetet, figyelmet, hálát, elismerést kapok, jó érzés ☐ segíteni/terelgetni/nevelni ☐ erre születtem / szeretek tanítani ☐ tudást, tapasztalatot átadni ☐ szaktárgy szeretete ☐ gyerekek/emberek / család szeretete ☐ gyerekekkel foglalkozni ☐ hitt benne, presztízs / keresett szakma ☐ pályát váltott ☐ kihívás	

18. táblázat Kódfa: „Miért választotta a pedagógus szakmát?” 3 fő kategória és 22 alkód
Forrás: MAXQDA12

A kódfa 3 szintű. A pályaválasztási motivációra vonatkozó adatkorpusz 3 fő kategóriája:

- mások hatására
- körülmények hatására
- szakma vonzása

A *mások hatására* fő kategóriában 3 szinten 4+2 alkód került kialakításra:

- bizonyítási vágy
- család
- barátok
- barátok ismerősök

A 4 alkód közül 2 további 1-1 alárendelt kódot kapott:

- család → szülői kényszer
- volt tanárok → negatív példa

A körülmények kényszerítő hatására pályát választók válaszai két szinten 3 alkóddal lettek kategorizálva:

- lakóhelyemhez ez volt közel
- véletlen, kényszer
- csak ide tudtam bekerülni

A szakma vonzása kategória bővült a legtöbb alkóddal (12+1) 3 szinten:

- egyéni döntés
- kiélhetem játékosságom, kreativitásom. kihívás
- az iskola jó híre
- szeretet, figyelmet, hálát, elismerést kapok, jó érzés
- segíteni/terelgetni/nevelni
- erre születtem/szeretek tanítani
- tudást, tapasztalatot átadni
- szaktárgy szeretete
- gyerekek/emberek/család szeretete
- hitt benne/presztízs/keresett szakma
- pályát váltott
- kihívás

A *gyerekek/emberek/család szeretete* kód egy alkóddal bővült: szeretek *gyerekekkel foglalkozni*.

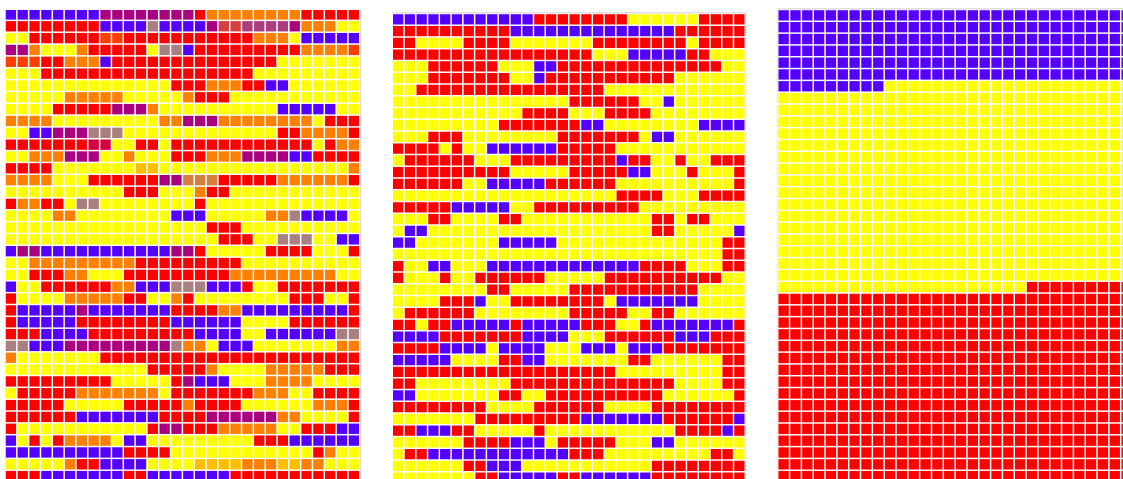
A jobb átláthatóság érdekében a 3 fő kategória (*Parent Code*) és 22 alkódja (*Code*) ugyanazzal a színnel lett jelölve. A 3 fő kategória alkódjai illusztrálják a pályaválasztási folyamat motivációs tényezőit:

A *mások hatására történő* pályaválasztást motiválja a családi példa, vagy presszió, az iskolában töltött évek alatt megismert tanári minták, valamint olyan barátok, ismerősök hatása, akik már pedagógusképző intézményben tanulnak.

1.1. Pedagógusképző intézmények hallgatóinak pályaválasztási indokai

Az első adatkorpuszt pedagógusképző intézmények hallgatóinak (N=156) pályamotivációra vonatkozó válaszai adták (2011 szó – 3 kategória; 22 alkód). A dokumentumban 380 kódolt szegmens található.

A dokumentum vizuális portréja a következő:



21. ábra A pályaválasztási motiváció kérdésre adott válaszok dokumentum portréja *Forrás: MAXQDA12*

A 21. ábrán az első téglalapon a három alapszínű (kék, sárga, piros) eltérő színek a kódátfedéseket jelzik, ezekben az esetekben ugyanaz a kódolt szegmens több kóddal is meg lett jelölve, a középső ábra a dokumentum portréja kódátfedések nélkül, a harmadik ábra mutatja a három kategória arányát a dokumentumban. A kézzel jelölt négyzetek jelzik, hogy milyen arányban választották a hallgatók a pedagógus pályát a körülmények hatására, Ez 50 kódolt szegmensen jelent, ami az összes válasz 13,16%-a. A sárga négyzetek reprezentálják azokat a válaszokat, amik a szakma szeretetére vonatkoztak (kategória: szakma vonzása). Ebben a kategóriában 177 kódolt szegmensen találunk, ami az összes válasz 46,58%-a. A piros négyzetek azokat a hallgatói válaszokat jelentik, akik mások hatására választották a pedagógus szakmát, A kódolt szegmensek száma 153, ami az összes válasz 40,26%-a. Az adatok azt jelzik, hogy közel fele arányban választották a hallgatók a pályát, a szakma szeretete miatt, és közel 50% közvetlenül az érettségi után nem tudott önállóan dönteni a pályaválasztásról, vagy kényszerítő körülmények hatására döntött.

A következőkben megvizsgálom a pályát a körülmények hatására választók válaszait. A 25. ábrán látható kódfa mutatja a hierarchikus kódrendszeren belül, a pályát külső „körülmények hatására” választók alkategóriáit. A jobb oldali számok a kódolt szegmensek számát mutatják.

• körülmények hatására	
• lakóhelyemhez ez volt közel	20
• véletlen / kényszer hatására / a szakma választot...	39
• mert csak ide tudtam bekerülni	8

19. táblázat Kódfa: pedagógusképzés hallgatóinak, akik a körülmények hatására választották a pályát pályamotivációja 3 alkódra szűrve *Forrás: MAXQDA12*

A hallgatók 20 esetben indokolták pályaválasztásukat az iskola közelsége 22 esetben véletlen, kényszer miatt és nyolcan csak pedagógusképző intézménybe tudtak bekerülni. A 20. táblázat néhány szemléletes példát tartalmaz:

Hallgatói válaszok a pályamotivációs kérdésre: <i>körülmények hatására</i> kategória	
az iskola közelsége miatt	<i>lakhelyemhez ez az intézmény van közel</i>
	<i>Mivel (mást) csak legközelebb X városban tanulhattam volna, ahol kollégiumban kellett volna laknom. Ezért választottam Y várost, és a tanítóképzőt</i>
	<i>X városban élek, és mindenképpen itt is szerettem volna továbbtanulni.</i>
kényszerítő körülmények miatt	<i>Mást szerettem volna tanulni.</i>
	<i>Először utolsóként jelöltem meg még a jelentkezési lapon, majd úgy döntöttem, bizonyos okoknál fogva hogy inkább a legelsőre teszem. Az ok pedig az, hogy közben volt egy balesetem és egy másik intézményben ezt nem találtál elfogadhatónak.</i>
más intézménybe nem nyertek felvételt	<i>Azért választottam ezt a főiskolát, mert csak itt hirdettek pótfelvételt. Nem bántam meg a döntésemet, szeretek ide járni.</i>
	<i>Ahova menni szerettem volna, onnan pár ponttal lemaradtam, ezt pedig mentőövként jelöltem, mert biztos voltam benne, hogy ide felvesznek.</i>
	<i>Mentőövként jelöltem meg.</i>

20. táblázat Hallgatók pályaválasztási motivációra vonatkozó válaszai: *körülmények hatására* kategória

Véleményem szerint, a hallgatók száma, akik bevallottan a körülmények hatására választották a szakmát önmagában is elég magas. (13,16%), de ha összeadjuk a „*mások hatására választottam a pályát*” kódolt szegmensekkel, a kódolt részek aránya 53,42%. Mind

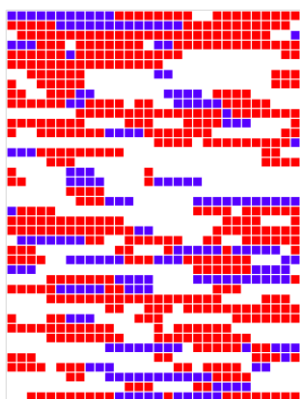
a két kategória olyan pályamotivációs döntésre utal, amiben vagy nincs benne, vagy mások hatására alakult ki erős intrinzik motivációs tényezőként a pálya iránti hajlam, elkötelezettség vagy kíváncsiság. A két kiemelt kódnek az összes válaszra vonatkoztatott aránya több, mint 50%. Tehát a válaszadók ilyen arányban említettek olyan pályamotivációs indokokat, amiknek elsődlegesen nem volt köze a tanári pálya szeretetéhez.

A kódolt dokumentum portréjának elkészítésekor a kutató szabadságot kap abban, hogy mely részek arányát vagy összefüggéseit szeretné szemléltetni. Amennyiben, mint jelen esetben a kódok között szeretne szelektálni egy egyszerű lépésben, a megfelelő ikonra kattintva tudja az általa kiválasztott kódot vagy kódokat aktiválni. A következő esetben a kényszerű pályaválasztásra vonatkozó kategóriákat és alkódokat aktivizáltam (a „*mások hatására*” kategória és alkódjai és a „*körülmények hatására*” kategória és alkódjai). A 21. táblázat mutatja az aktivált kódokat és a kódokat szimbolizáló színeket. A bal szélén a piros ikon jelzi, hogy a kódok aktivált állapotban vannak. Ezután a szoftver az aktivizált kódokra vonatkoztatva végzi el a szűrést.

	Paragraphs	1
▶	mások hatására	
▶	körülmények hatása	

21. táblázat Színkódok: pedagógusképzés hallgatóinak pályamotivációja 2 fő kategóriára szűrve *Forrás: MAXQDA12*

A 22. ábra a teljes dokumentum portréja. a kék a „*körülmények hatására*” a piros a „*mások hatására*” történt pályaválasztást mutatják. A fehér részek jelzik a más kategóriákkal kódolt szövegrészeket.



22. ábra Pedagógusképzés hallgatóinak pályamotivációja 2 főkódra szűrve *Forrás: MAXQDA12*

Az ábrákon látszik, hogy a pilot kutatás pályaválasztási motivációt vizsgáló eredményei meggyőzően összhangban vannak tudományos véleményekkel arról, hogy a pályaválasztás a

középiskolából frissen kikerülve nehéz feladat (Pukánszky 2014) és a pályát többségében nem azért választották a hallgatók, mert a pedagógus pálya vonzotta őket (Varga 2007, Polónyi 2017)

A 28. ábra szemlélteti, a kódok megoszlását, a szakmát mások hatására választó hallgatók válaszainak tekintetében.

Code System	Hallgató, miért választotta	SUM
☑️ mások hatására		70
☑️ bizonyítási vágy		0
☑️ család		38
☑️ szülői kényszer		2
☑️ volt tanárok		23
☑️ negatív példa		1
☑️ barátok, ismerősök		19
Σ SUM	153	153

22. táblázat Kódfa és a válaszok megoszlásának aránya (Hallgató: *mások hatására választotta a szakmát* alkódjai és megoszlása) Forrás: MAXQDA12

Legnagyobb hatással a család volt a hallgatók pályaválasztási döntésére (40 kódolt szegmens), ezt követi a túlnyomó többségben pozitív tanári minta (24 kódolt szegmens) és valamivel kevesebben választották a szakmát a barátaik hatására (19 kódolt szegmens).

A válaszadók 40,26% választotta a pályát azért, mert úgy érezte ez a neki való hivatás. 9 fő feltehetően átgondoltan választotta a pedagógus szakmát, mert előtte már más területen is kipróbálta magát és szakmát váltott:

- *Otthagytam az előző szakomat (villamosmérnök).*
- *Más intézményből (mérnöki szakról) jöttem át az iskolába.*
- *Előtte én tűzzománc művesnek tanultam.*
- *A tanító képzés előtt a szociálpedagógiára jártam egy fél évet.*
- *Elvégeztem felsőfokú szakképzés keretein belül az ifjúságsegítő szakot.*
- *Az érettségi után egy évet kihagytam, ezalatt elvégeztem egy OKJ-s tanfolyamot.*
- *Előtte is edzőként dolgoztam, innen az ötlet.*
- *Lehetőséget kaptam 10 évvel ezelőtt, hogy egy sportágban elhelyezkedve, és azt azóta is folytatva, komolyabban is megtehessem ezt, a gyerekek képzésével.*
- *Voltam már más területen is (mérnök), és van összehasonlítási alapom.*

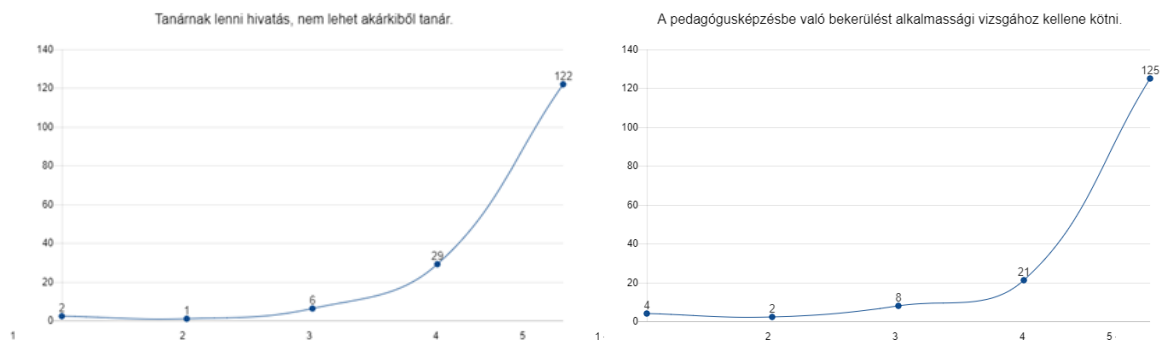
A fentiekkel nem azt szeretném állítani, hogy azokból, akik nem a pálya iránti elkötelezettségük miatt kérték felvételüket pedagógusképző intézménybe, nem lesz jó vagy

kiváló tanár. Mint ahogy azt sem szeretném állítani, hogy azokból a hallgatókból, akik úgy érzik, hogy erre születtek és a gyermekekkel való foglalkozást szeretik a legjobban kiváló pedagógus válik majd. A „szakma vonzása” (sárga színnel jelölt) pályamotivációs indokot 177 kódolt szegmensre lehetett vonatkoztatni, ami az összes kódolt szegmens 46,58%-át teszi ki. Ebből látható, hogy közel 50%-ban a szakmai elhivatottságot említették a válaszadók, tehát legalább fele esetben motiváló faktorként szerepelt a pálya szeretete. Ez azonban nem jelentheti egyértelműen azt, hogy legalább 50%-ban lelkes ifjú pedagógusokat bocsátanak útjukra a képző intézmények. A pedagógus pálya különböző szakaszait sem egyformán élik meg a pályán lévő pedagógusok. A valós iskolai környezetbe kerülést követően a kezdeti idealizmust felváltja a realizmus, majd, ha az alany hajlamos a kiégésre következik a kiábrándulás és a frusztráció. (Edelwich, Brodsky 1980)

1.2. Hallgatók véleménye a képzésről

A kérdőív keretein belül a válaszadók kifejezhették véleményüket a tanárképzésről. 5 fokú Likert-skálán jelezték a válaszadók egyetértésük mértékét a képzésről megfogalmazott állításokkal kapcsolatban.²⁴

Két állítást emelek ki, a hallgatók nézeteiről a fejezetben vizsgált pályaválasztási motivációs kérdéssel kapcsolatban.



23. ábra Mennyire ért egyet az állítással, hogy „Tanárnak lenni hivatás, nem lehet akárből tanár.” és, hogy „A pedagógusképzésbe való bekerülést alkalmassági vizsgálathoz kellene kötni” Forrás: Máthé, Ritter (2015) *Pedagógusképzés, kérdőív*

A válaszadók többsége úgy véli, nem lehet akárből tanár, 122 fő értett teljesen egyet az állítással és 29 fő választotta a második legmagasabb értéket. 146 fő (skálán 5-ös érték: 125 fő, 4-es érték: 21 fő) tartaná szükségesnek a pályalkalmassági vizsgát. A hallgatók fontos indikátornak tartják a pedagógus személyiségét és, hogy olyan pedagógusok kerüljenek a

²⁴ Mennyire ért egyet a következő állítással...? (1- egyáltalán nem, 5-teljes mértékben)

pályára, akik arra alkalmasak, és fontosnak ítélnének egyfajta alkalmassági megmérettetést. Azonban már a pályalkalmasságról szóló fejezetből kiderült, hogy egyelőre nem ismeretes a pályalkalmasság kiszűrésének biztos módja. Fontos kérdés még, hogy a képzés ideje alatt milyen mértékben lehetséges az önmegvalósítás és a hallgatók személyiségének kibontakoztatása. A hallgatók több, mint fele úgy érzi, a képzés lehetőséget biztosít az önmegvalósításra:



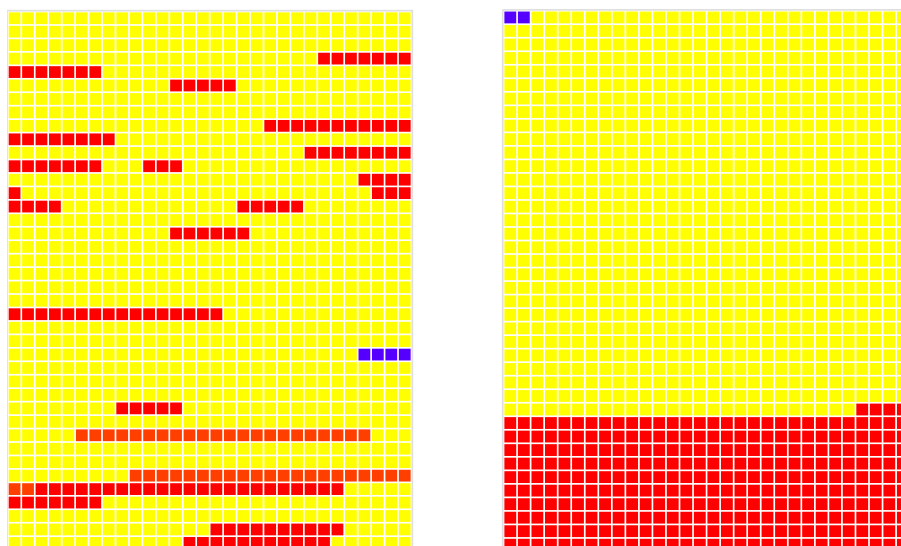
24. ábra Mennyire ért egyet az állítással, hogy a képzés lehetőséget biztosít az önmegvalósításra, a jelöltek személyiségének kibontakoztatására. *Forrás: Máthé, Ritter (2005) Pedagógusképzés, kérdőív*

A fentiek megvilágítják a pedagógus pályaválasztási motiváció több motívumát. Tendenciák megfigyelhetők, de egyértelmű konklúzió csak longitudinális pályakövető kutatással lehetne levonható. Ilyen típusú kutatással az is kideríthető lenne, ki marad végül a pályán és a pályán maradók közül kiből válik jó vagy kiváló tanár. Jelen kutatás a keresztmetszeti kutatásból származó hátrányokat azzal próbálja meg kiküszöbölni, hogy a pálya különböző szakaszaiban lévő pedagógusok motivációit vizsgálja.

1.3. Gyakornoki pályaszakaszban lévő tanárok pályaválasztási indokai

A gyakornoki pályaszakaszban lévő pedagógusok esetében a pályaválasztási motiváció már nem annyira közeli élmény, mint a képzőintézmények nappali képzésén tanuló hallgatók esetében. Az sem elhanyagolható szempont, hogy a mintát alkotó gyakornok tanárok nem csak diplomát szereztek, hanem már beléptek a pedagógus pályára (adatkorpusz: 1497 szó – 3 kategória; 22 alkód). Esetükben a „*körülmények*” indukálta pályaválasztás elenyésző arányban szerepel (1 kódolt szegmens, 0,57%, ábrán: kék négyzetek). Ha összeadódik a „*mások hatására*” választottam a szakmát válaszokkal (37 kódolt szegmens, 21,02%, ábrán: piros négyzetek), amiben benne foglaltatik a nem önálló döntésmotívum, már nagyobb arányban, 21,59%-ban szerepel olyan pályaválasztási motiváció, amit nem elsősorban a szakma iránti

vonzalom motivált. Elnyomó többségben említették a válaszadók a szakma szeretetét, mint pályaválasztási indokot (138 kódolt szegmens, 74,50%, ábrán: sárga négyzetek). Mivel ez képezi a legnagyobb szegmenseket, ennek a kategóriának és alkódjainak összefüggéseit elemzem a következőkben. A 25. ábra mutatja a dokumentum kódolt szegmenseinek a portréját.



25. ábra A pályaválasztási motiváció kérdésre adott gyakornok válaszok dokumentum portréja kódátfedésekkel és kódátfedések nélkül. *Forrás: MAXQDA12*

A válaszadók háromnegyede a „szakma vonzása” jelölte meg pályaválasztási motivációként ezen belül a *gyerekek, emberek szeretete* kód jelenik meg a legtöbbször. A kategóriahierarchia három szintű. A 11 alkódból áll, és kettőnek további 1-1 kód van alárendelve.

Code System	Gyakornok...	SUM
szakma vonzása		
egyéni döntés		0
kiélhetem játékosságom, kreativitásom,		5
az iskola jó híre		0
szeretetet, figyelmet, hálát, elismerést		15
segíteni/terelgetni/nevelni		20
erre születtem / szeretek tanítani		23
tudást, tapasztalatot átadni		19
szaktárgy szeretete		8
gyerekek/emberek / család szeretete		43
gyerekekkel foglalkozni		0
hitt benne, presztízs / keresett szakma		1
pályát váltott		0
kihívás		3
SUM	137	137

23. táblázat Kódfa: a „szakma vonzása” kategória hierarchikus kódrendszere *Forrás: MAXQDA12*

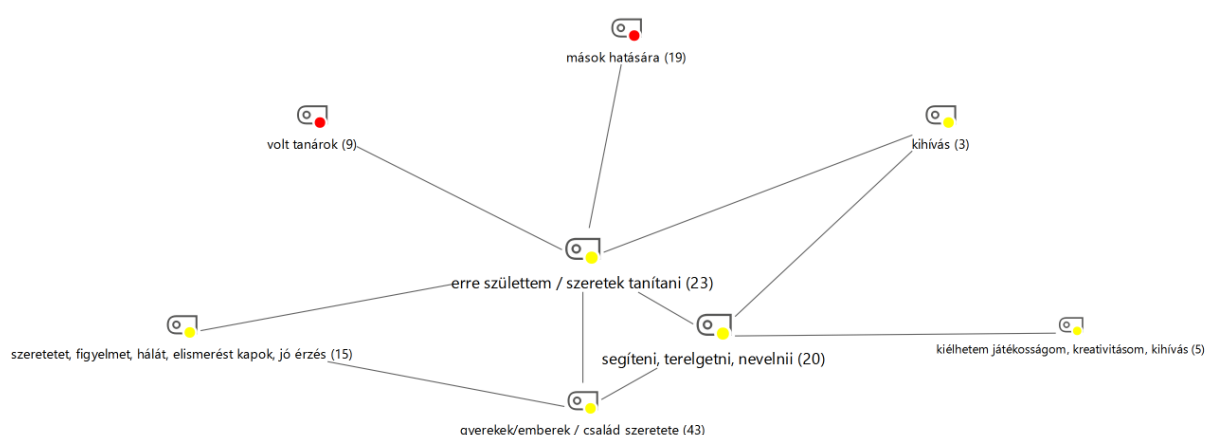
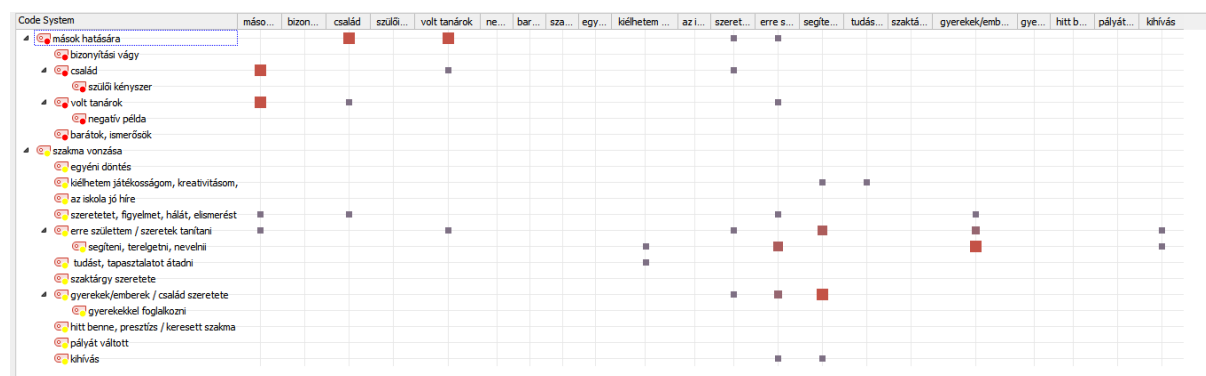
Néhány példával szeretném illusztrálni a „szakma vonzása” kategória válaszainak motivációs okait. Megjelenik a gyermekek szeretete, a segítő foglalkozások proszociális, altruista jellege (Bagdy, 1999, Ónody, 2001), a tudásátadás imázsa valamint az emocionális involválódás (Petróczi, 2007a) és a segítő jutalma, az elismerés, hála jelentősége. A 24. táblázatban néhány idézet illusztrálja az említett indokokat.

Segítő foglalkozás jellegéből eredő motivációs indokok:	
proszocialitás, altruizmus	<i>jó érzés, ha valaki az én segítségem által jut el céljai megvalósításához</i>
tudásátadás	<i>jó érzéssel tölt el, hogy átadhatom nekik azt, amit én tudok</i>
	<i>Mert szeretek olvasni és tanulni és ezt a megszerzett tudást átadni másoknak is. Boldoggá tesz, ha megértik, amit elmagyarázok</i>
	<i>a tudást is át tudom nekik adni</i>
	<i>műveltségi értékek átadását végzem nap, mint nap</i>
	<i>nincs szebb dolog annál, mint egy írni olvasni nem tudó kisgyermeket megtanítani a "szépre és a jóra"</i>
emocionális involválódás	<i>Amikor azt látom, hogy az órám hatására magukénak érznek egy problémát, beszélnek róla, továbbgondolják pl. az adott művet. Úgy érzem, hogy ez az én feladatom.</i>
	<i>velük lesz teljes az életem</i>
jutalom: elismerés, hála	<i>Őszinteséget, szeretetet kapok tőlük.</i>
	<i>örömet szerez</i>
	<i>Édesanyám munkája miatt teljes mértékben rálátásom volt, hogy ez mivel jár, milyen nehézségekkel és milyen pozitív visszajelzésekkel</i>
	<i>jó érzéssel tölt el</i>
Egyéb szakmai motivációs indokok, szakma szeretete:	
a szaktárgy szeretete	<i>Mert szeretem a tantárgyat.</i>
	<i>a szak szeretete</i>
	<i>érdekelt ez a szakma</i>
	<i>a matematika szeretete</i>
	<i>Mindig is szimpatikus volt a testnevelői munka.</i>

24. táblázat Gyakornokok pályaválasztási motivációja: szakma vonzása

Egy válaszadó lett tanár a körülmények hatására: „*Erre volt lehetőség*” és 37 (21,14%) válaszadónak javasolták mások a tanári professziót.

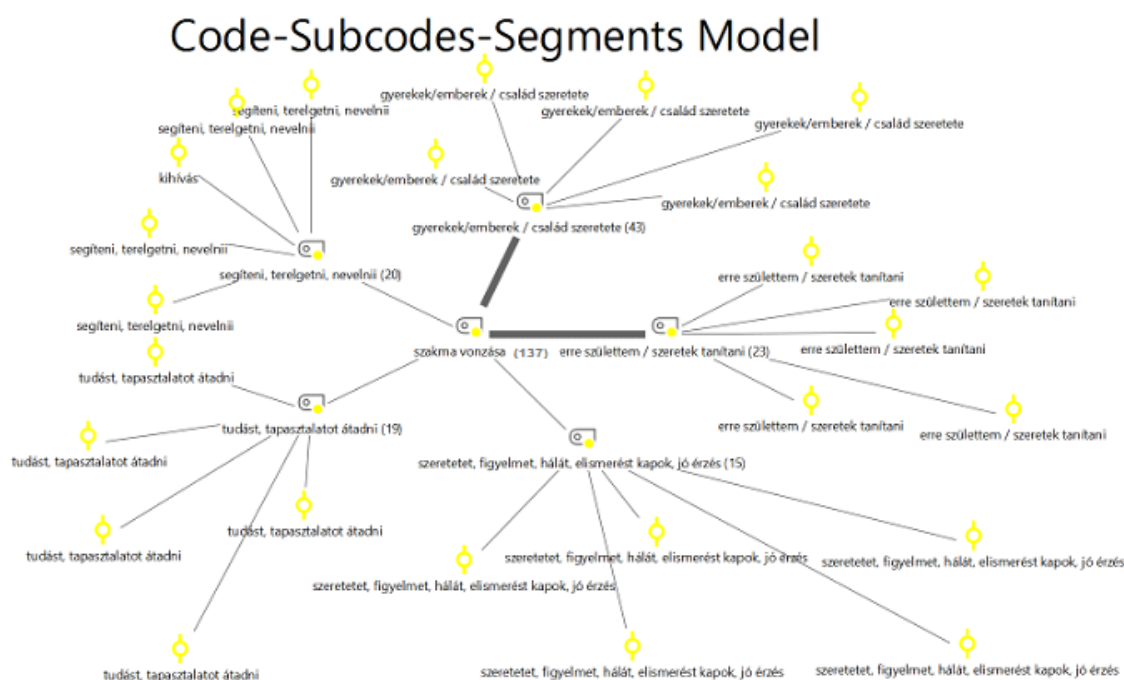
A 26. ábra táblázat és gondolat térkép formájában mutatja, a kódátfedéseket, vagyis a több kategóriába besorolható kódolt szegmenseket. A táblázatban mind a vízszintes, mind a függőleges tengelyen a kódok vannak felsorolva. Az „*erre születtem, szeretek tanítani*” együtt jelenik meg a „*gyerekek, emberek*” szeretete a „*kihívás*”, a „*kreativitás*” kategóriákkal, amelyek a tanári hivatásszerep elvárt jellemzői, valamint a proszociális hajlamot és involválódást jelző szeretetek „*segíteni, terelgetni, nevelni*”, „*szeretet, hálát, figyelmet, elismerést kapok, jó érzés*” kategóriákkal. Kódátfedés figyelhető meg még az „*erre születtem, szeretek tanítani*” kategória és a „*mások hatására*” azon belül is volt tanáraik, vagy saját iskolai tapasztalataikban megismert tanári viselkedésminták hatására választották a pedagógus foglalkozást.



26. ábra Kód átfedések táblázatos és MaxMap formában *Forrás: MAXQDA12*

A „*szakma vonzása*” kategória 5 alkódja szerepel a gyakornok pályaválasztási motivációs indokaiban. Az összesen 120 kódolt szegmens gyakoriságát mutatja az ábra. A vonalak vastagsága a kódolt egységek gyakoriságát jelzi. A kód ikonja maximum ötször

jelenhet meg ezen a típusú ábrán, az ennél többszöri gyakoriságot jelzi a vonalvastagság, valamint a kód mellett a zárójeles szám. A kódok megoszlása látható a 27. ábrán:



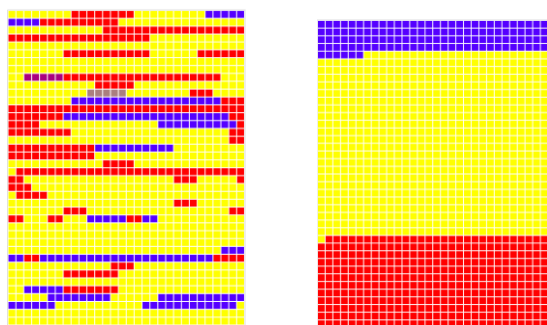
27. ábra A „szakma vonzása” kategória és alkódjai gondolati térkép és százalékos megoszlás
Forrás: MAXQDA12

Egy harmada a vizsgált mintának azért választotta a szakmát, mert szereti az embereket és fontosnak ítéli a családi értékeket. A minta egy ötöde érzi úgy, hogy ez a szakma való neki, erre van hajlama. A minta közel 17%-a a segítség és a tudás átadásának fontosságát emeli ki a professzió számára legfontosabb vonzerejeként. Egy nyolcada érzi, fontosnak, hogy milyen pozitív élményeket kap a munkája végzése során. A gyakornok tanárok pályájuk első szakaszában vannak. Már kipróbálták magukat az osztályteremben és nem csak az iskolában töltött évek alatt szerzett tudásuk alapján vannak ismereteik a szakmáról. Az elsődleges

pályaválasztási motivációt már valószínűleg felülírták a megszerzett tapasztalat és az élmények. Ebben a pályaszakaszban vannak az idealizmus és a realizmus határán a gyakorló pedagógusok. (Edelwich, Brodsky 1980). Nagy arányban van jelen a küldetéstudat és a feladat nemességének átérzése. Mivel már van tapasztalatuk, tudják, a szakmának melyik része okozza számukra a legtöbb örömet.

1.4. Mentortanárok pályaválasztási indokai

A mentortanárok pályaválasztási motivációja három fő kategóriának megoszlása (adatkorpusz: 2306 szó – 3 kategória; 22 alkód):



28. ábra A pályaválasztási motiváció kérdésre adott mentortanár válaszok dokumentum portréja kódátfedésekkel és kódátfedések nélkül. *Forrás: MAXQDA12*

A mentortanárok már több éves tanári tapasztalattal emlékeztek vissza pályaválasztásuk motivációjára. A mentortanár válaszadók esetében ismét nagyobb számban van jelen a körülmények kényszerítő hatására történt pályaválasztás (késsel jelölt négyzetek: 16 kódolt szegmens, 7,77%) A piros négyzetek azokat válaszokat jelentik, akik mások hatására választották a pedagógus szakmát (59 kódolt szegmens, 28,68%). A gyakornoki pályaszakaszban lévőkhöz hasonlóan a mentortanárok többségében említettek olyan indokokat, amik a szakma szeretetével vannak kapcsolatban. A kódolt szegmensek száma 131, ami az összes válasz 63,59%-a. A 7,77%-os kényszerből való pályaválasztás ellenére a minta olyan tanárokból áll, akik maradtak a pályán és kezdő tanárok mentorálását is vállalták.

A 25. táblázatban összegyűjtöttem néhány példát a három fő kategória válaszainak szemléltetésére:

Miért választotta a pedagógus szakmát?	
körülmények hatására	<i>Először azért, mert nem vettek fel az orvosi egyetemre. Így arra "kényszerültem", hogy munkát vállaljak.</i>

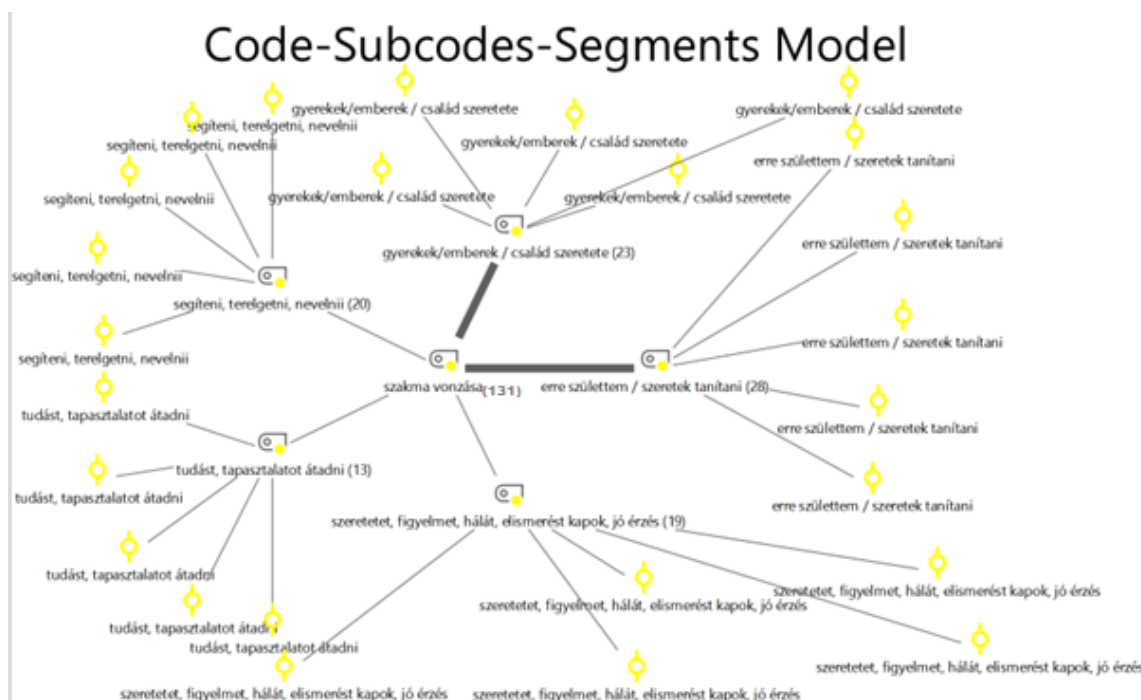
	- <i>az élet is ide sodort</i> - <i>Nem vettek fel a színművészetire, képezítés nélkül dolgoztam gyermekotthonban, majd nappalin elvégeztem a főiskolát</i> - <i>Az "én időmben" nem volt sok választási lehetőség. Aki nem tudott egyetemre menni, annak maradt a tanárképző</i> - <i>Nem ez volt az álomom, de megszerettem, s maradtam a pályán.</i>
mások hatására	- <i>Szüleim és nagyszüleim is pedagógusok voltak, tehát már az anyatejjel ezt szívtam magamba.</i> - <i>Az óvónénim odajött, megsimogatta a fejemet, adott egy puszi, levette a kosaram a gomba tetejéről. Azt hiszem ott indult a pályám, nem volt kérdés mi leszek, ha nagy leszek! Sokszor eszembe jut! Szeretnék én is ilyen jó óvó néni lenni! 36 éve, mindennap ez a célom!</i> - <i>Szüleim is tanárok voltak.</i> - <i>A családom egy pedagógus dinasztia.</i> - <i>Kiváló pedagógusaim voltak, az ő példájuk vonzott.</i>
a szakma szeretete miatt	- <i>Ez volt gyermekkoromtól a vágyam, soha nem is gondolkoztam más szakmában.</i> - <i>Már gyermekkoromban tanítványaim voltak, akiket korrepetáltam.</i> - <i>Kislány korom óta vonz a segítő szakma valamelyik ága, hogy pont a gyógypedagógiára esett a választásom, abban a fiatalkori olvasmány élményeim meghatározóak voltak.</i>

	mert nagyon szeretek tanítani, átadni a tudásomat, a szeretetemet
--	---

25. táblázat Mentortanár pályaválasztási motiváció: a szakma vonzása

A mentortanárok 63,59%-ban említették a szakma iránti elhivatottságukat és szeretetüket, mint pályaválasztási indokot. A 29. ábra a „szakma vonzása” kategória alkódjaival kódolt válaszok megoszlását reprezentálja mátrixban és grafikus eszközzel:

Code System	Ment...	SUM
szakma vonzása		
egyéni döntés		0
kiélhetem játékoságom, kreativitásom,		6
az iskola jó híre		0
szeretetet, figyelmet, hálát, elismerést		19
segíteni/terelgetni/nevelni		20
erre születtem / szeretek tanítani		28
tudást, tapasztalatot átadni		13
szaktárgy szeretete		11
gyerekek/emberek / család szeretete		23
gyerekekkel foglalkozni		9
hitt benne, presztízs / keresett szakma		1
pályát váltott		0
kihívás		1
SUM	131	131



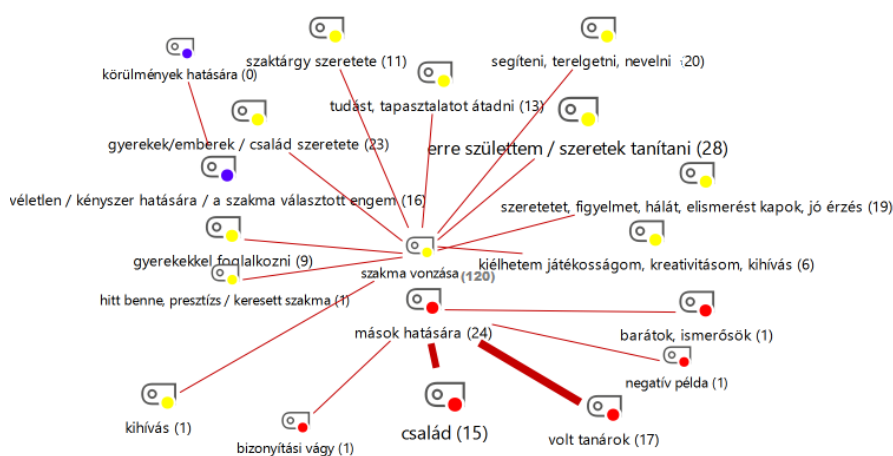
29. ábra A „szakma vonzása” kategória és alkódjai. *Forrás: MAXQDA12*

A táblázatban a négyzetek nagysága az ábrán a vonalak vastagsága jelzi a kódok gyakoriságát a szövegben. A legtöbbször említett indokok a tanítás (28 kódolt szegmens), a

gyerekek, az emberek szeretete (23 kódolt szegmens). Itt is megjelennek a segítő foglalkozást választók altruista motivációs tényezői, a segítség (20 kódolt szegmens) és a viszonzásul kapott hála, elismerés fontossága (19 kódolt szegmens).

A válaszok mélyrétegeinek összefüggéseit szemléltetik a kódátfedések, amelyek azokat az összefüggéseket mutatják, ahol szövegrészek többféle kategóriába is besorolhatók voltak, illetve jelzik az egyes bekezdéseken belüli kódolt szegmensek kapcsolatát (30. ábra).

Code Co-Occurrence Model



30. ábra Kód átfedések a mentortanárok pályaválasztási motivációjában *Forrás: MAXQDA12*

A *mások hatására* történő pályaválasztás a család és a volt tanárok hatására történt a legtöbbször. A proszociális magatartás és az érzelmi involválódás jelenik meg még háromszori kódátfedésként (szeretek „*segíteni, terelgetni, nevelni*” és a „*szeretettel, figyelmet, hálát, elismerést kapok*”)

1.5. Összegzés

A 3 különböző pályaszakaszban lévő mintán vizsgált pályaválasztási motiváció hasonló eredményt mutat azon két csoportnál, akik már pedagógusként dolgoznak, és némiképp eltérő a pályát még nem próbáló hallgatók esetében (26. táblázat).

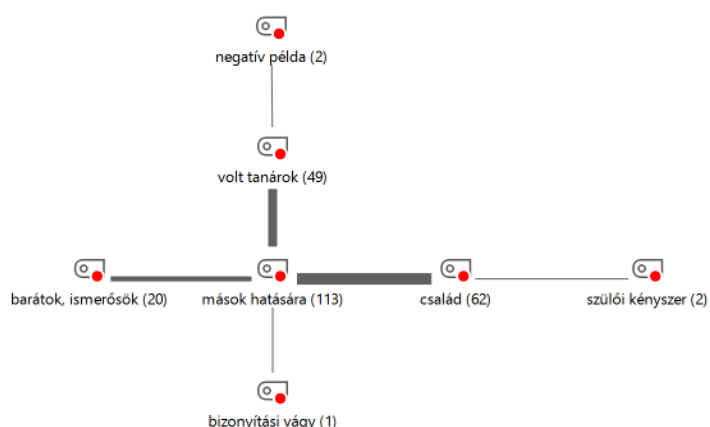
Code System	Hallgató...	Mentor...	Gyakornok...	SUM
▶ mások hatására	■	■	■	113
▶ bizonyítási vágy		■		1
▶ család	■	■	■	62
▶ szülői kényszer	■			2
▶ volt tanárok	■	■	■	49
▶ negatív példa	■	■		2
▶ barátok, ismerősök	■	■		20
▶ körülmények hatására				
▶ lakóhelyemhez ez volt közel	■			20
▶ véletlen / kényszer hatására / a szakma	■	■	■	39
▶ mert csak ide tudtam bekerülni	■			8
▶ szakma vonzása				
▶ egyéni döntés	■			34
▶ kiélhetem játékoságom, kreativitásom,		■	■	11
▶ az iskola jó híre	■			29
▶ szeretetet, figyelmet, hálát, elismerést	■	■	■	36
▶ segíteni/terelgetni/nevelni	■	■	■	45
▶ erre születtem / szeretek tanítani	■	■	■	89
▶ tudást, tapasztalatot átadni	■	■	■	39
▶ szaktárgy szeretete	■	■	■	30
▶ gyerekek/emberek / család szeretete	■	■	■	86
▶ gyerekekkel foglalkozni	■	■		27
▶ hitt benne, presztízs / keresett szakma	■	■	■	4
▶ pályát váltott	■	■	■	9
▶ kihívás	■	■	■	6
Σ SUM	380	206	175	761

26. táblázat Kód gyakoriság 3 mintán mérve *Forrás: MAXQDA12*

A hallgatók túlnyomó többségben mások hatására vagy a körülmények kényszerítő volta miatt választották a pedagógus szakmát. Fontos volt az iskola jó híre (29 kódolt szegmens) és sokan választották a pályát elhivatottságból (38 kódolt szegmens). A gyakorló pedagógusok nagy arányban említettek a szakmával kapcsolatos indokokat pályaválasztásuk motivációjaként.

A három fő kategória teljes mintán végzett elemzése azt mutatja, hogy akik mások hatására lettek pedagógusok vagy jelöltek, főleg a család és volt tanáraik hatására döntöttek (31. ábra):

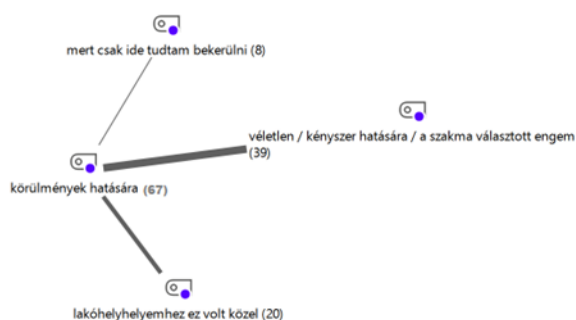
Code Theory Model



31. ábra Kód gyakoriság a mások hatására választottam a pályát kategórián belül. *Forrás: MAXQDA12*

A minta azon része (főleg hallgatók), akik a körülmények hatására választották a szakmát, elsősorban valamilyen kényszerítő körülmény, vagy az iskola közelsége miatt döntötték el, hogy pedagógusok lesznek (32. ábra):

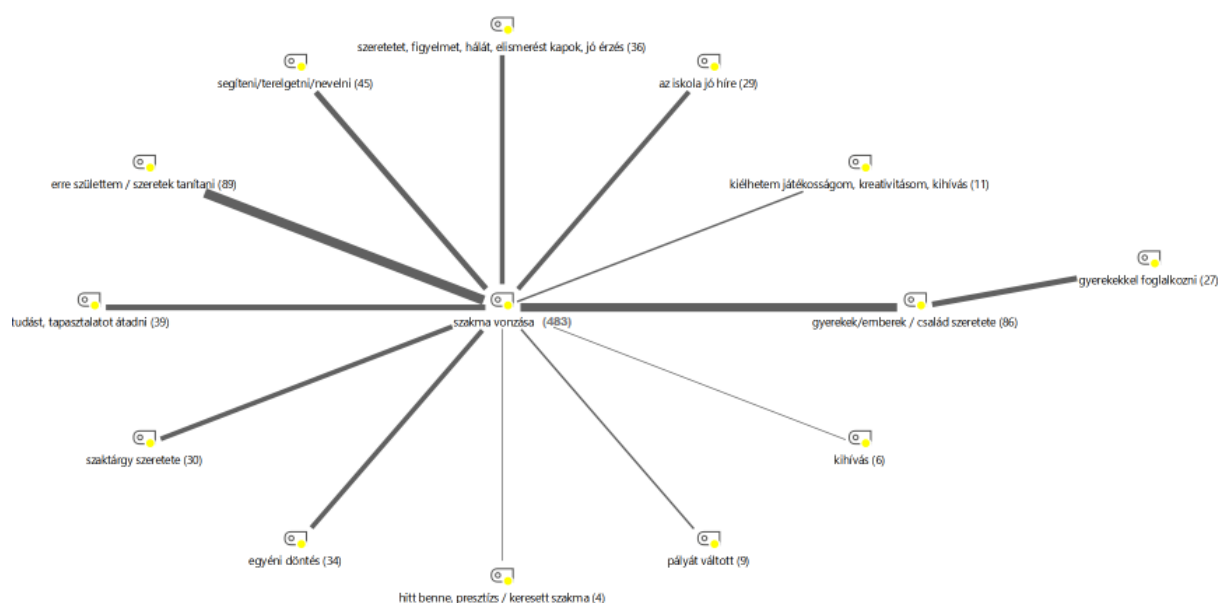
Code Theory Model



32. ábra Kód gyakoriság a körülmények hatására választottam a pályát kategórián belül. *Forrás: MAXQDA12*

A minta azon része, akik a szakma vonzását említik, túlnyomó részben a segítő szerepet részesítik előnyben, szeretnek tanítani és fontos számukra, hogy a tevékenység jó érzést kelt bennük. A segítő foglalkozást űzők jellemzői jelennek meg dominánsan (33. ábra):

Code Theory Model



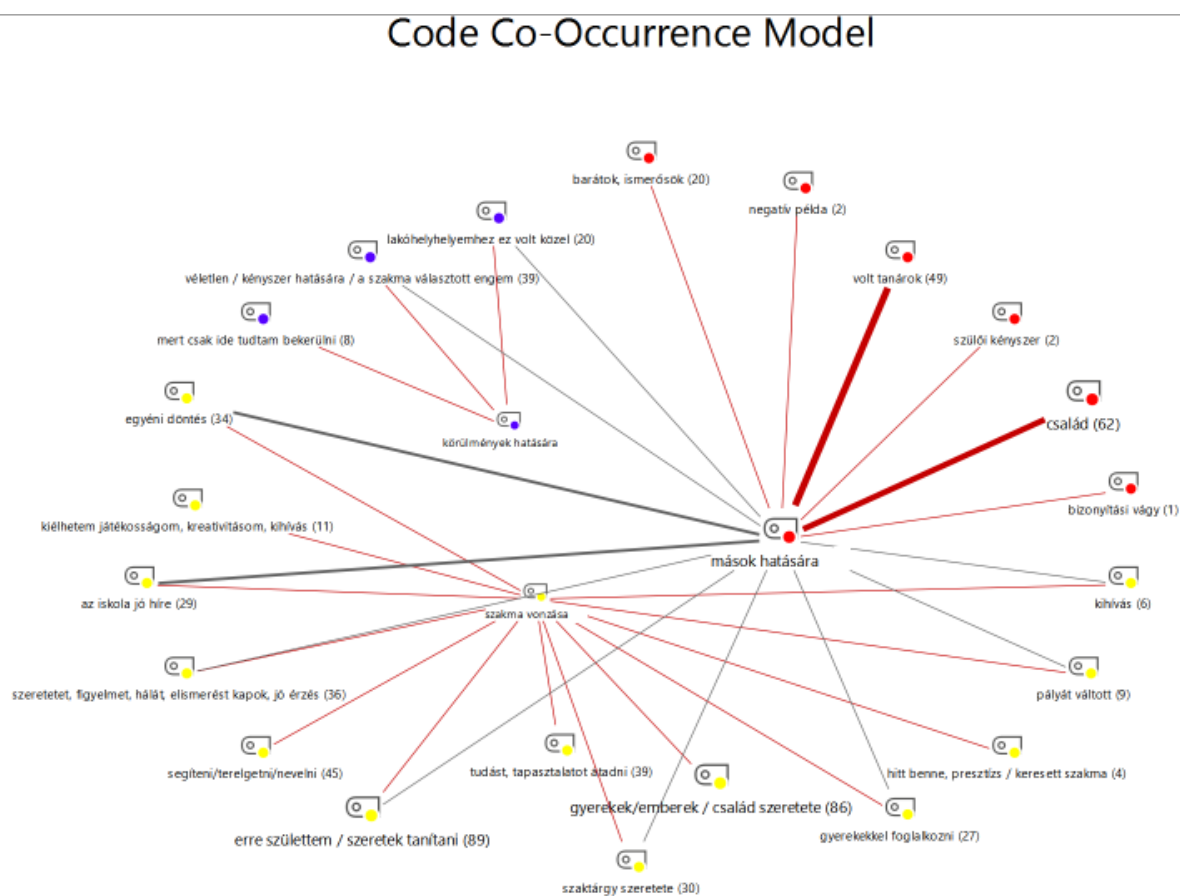
33. ábra Kód gyakoriság a szakma vonzása miatt választottam a pályát kategórián belül.
Forrás: MAXQDA12

A kvalitatív adatkörpusz mélyrétegei felfedik a pályaválasztási indokok szövevényes voltát. A 34. ábra a kódátfedéseket mutatja a 3 fő kategóriára vonatkoztatva. A *mások hatására*²⁵ és a *körülmények hatására* pályát választók két kódot tekintve fedik egymást: az *iskola közelsége* és a *véletlen, kényszer hatására* kódok esetében. Tehát azon esetekben, amikor a fiatal bizonytalan volt, egy részről fontosnak ítélte mások (család, tanárok) hatását, de fontos volt az intézmény közeli elhelyezkedése, vagy valamilyen egyéb kényszerítő tényező.

Szintén kódátfedéseket lehet látni a *mások hatására* és a *szakma vonzása* kategóriák között hat alkód esetében. Ez mutatja, hogy a válaszadók egy része úgy érzi, részben mások hatására választották a szakmát, de annyira vonzóknak találták a szakma valamelyik jellemzőjét, hogy azt is megemléstették a válaszukban. A válaszadók között volt, aki ugyan *mások hatására* választotta a szakmát, de mégis úgy érzi ez *egyéni döntés volt*. A szöveg mélyrétegeinek elemzése rámutat, hogy a középiskolából frissen kikerült fiatal tanácsra szorul, így mások tanácsát követi a szakmaválasztásban: ez vonatkozhat a képző intézményre („jó az iskola”), vagy a fiatal egyéniségére, szakmai és pszichés kvalitásaira („jó vagy a szaktárgyban, jól bánasz a gyerekekkel, meg fogsz tudni felelni a szakma kihívásainak”). Volt, akit motivált a *szaktárgy szeretete*, az *iskola jó híre*, vagy úgy érezte valóban ez a pálya a megfelelő neki (*erre születtem*).

²⁵ A kategóriák és alkódok dőlt betűvel szedve.

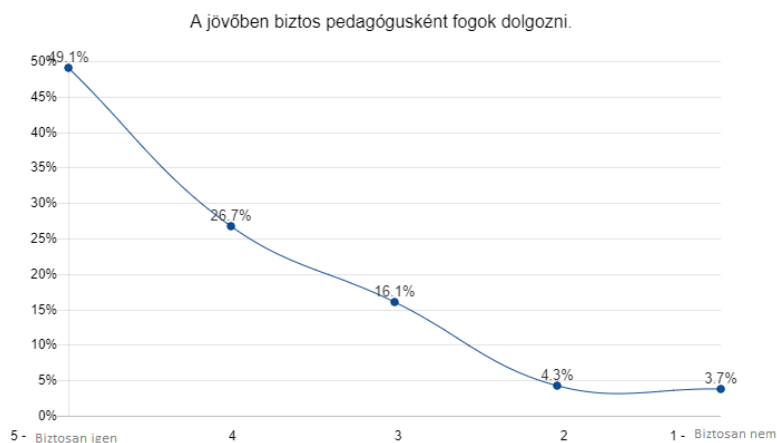
Volt olyan része a mintának, aki mások hatására *szakmát váltott* illetve itt is megjelenik a segítő foglalkozást választókra jellemző szeretet és hála keresése (*szeretet, hálát, elismerést kapok*). A 34. ábra vizuális eszközökkel mutatja ezeket a kapcsolatokat:



34. ábra Kódátfedések teljes mintán *Forrás: MAXQDA12*

1.6. Pályán való elhelyezkedés esélye és pályaretenciós hajlam

A pályaválasztási motivációval egyenrangú kérdés a pályaretenciós hajlam. A gyakornok és mentortanárok esetében indokolt problémát tár fel a pályán maradási szándékra vonatkozó kérdés, hallhatók esetében vizsgálható, hogy milyen arányban szándékoznak a pályán elhelyezkedni (35. ábra és 27. táblázat).



35. ábra Pedagógusképző intézmények hallgatóinak a pályán való elhelyezkedési szándéka

A hallgatók 16,1%-a bizonytalan abban, hogy tanult szakmájában fog-e elhelyezkedni. 8% (4,3% és 3,7%) úgy gondolja, nem lesz pedagógus. 26,7% szerint valószínű és 49,1% biztosan úgy gondolja, pedagógus lesz.

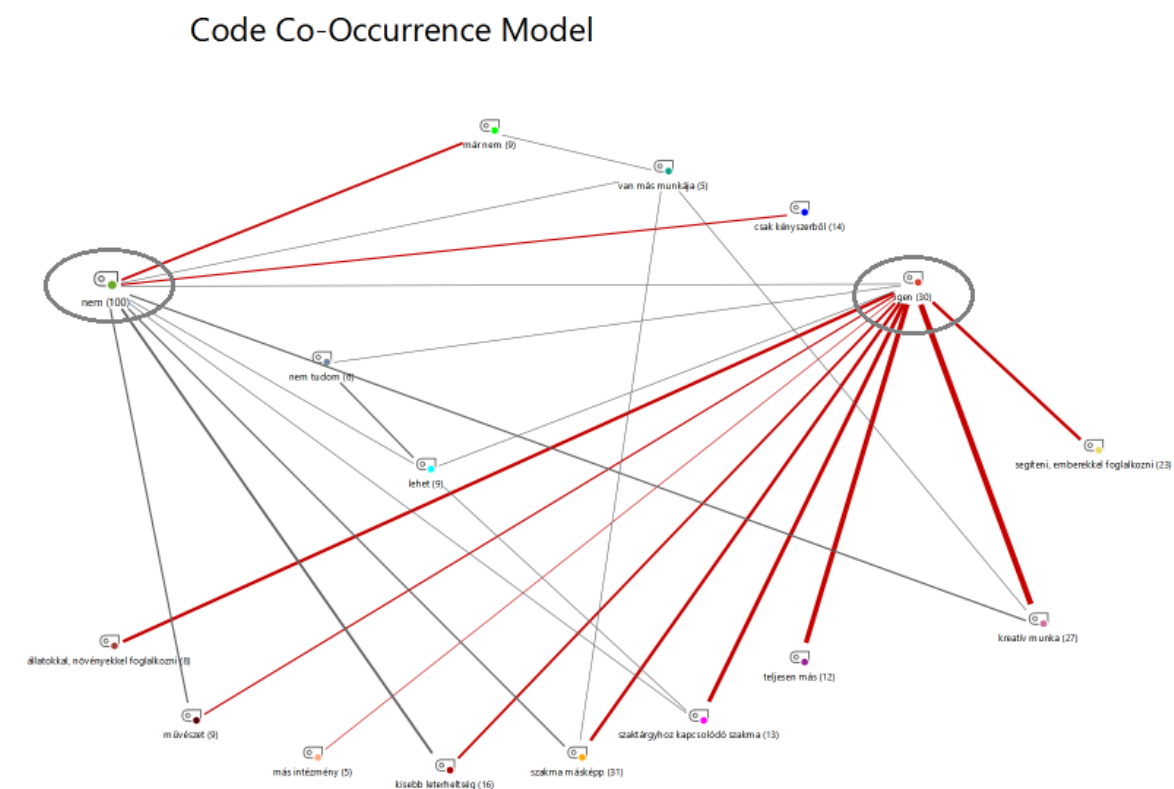
Code System	Mentor...	Gyakornok...	SUM
☒ van más munkája	4	1	5
☐ lehet	3	6	9
☐ nem tudom	3	3	6
☒ nem	54	46	100
☐ csak kényszerből	7	7	14
☐ már nem	8	1	9
☒ igen	18	12	30
☐ állatokkal, növényekkel foglalkozni	6	2	8
☐ művészet	7	2	9
☐ más intézmény	4	1	5
☐ kisebb leterheltség	12	4	16
☐ szakma másképp	20	11	31
☐ szaktárgyhoz kapcsolódó szakma	4	9	13
☐ teljesen más	5	7	12
☐ kreatív munka	16	11	27
☐ segíteni, emberekkel foglalkozni	14	9	23
SUM	185	132	317

27. táblázat A szakma elhagyására vonatkozó adatkorpusz kódfája és a kódolt szegmensek gyakorisága. *Forrás: MAXQDA12*

A 27. táblázatban található információ mutatja, hogy a gyakornokok és mentortanárok esetében 100-an válaszoltak egyértelműen *nem*-mel arra kérdésre, hogy elhagynák-e a pedagógus szakmát és csinálnának valami mást. 14-en csak kényszerítő körülmények hatására váltatnának. Egyértelmű *igennel* csak 30 szegmens volt kódolható. Az *igen* kategória 9 alkódot tartalmaz. A 30 egyértelműen igen választól eltekintve az *igen* kategória alkódjaival kódolt válaszokban sem fogalmazódik meg egyértelműen a váltás gondolata, álmaikról, más szakmákhoz kapcsolódó affinitásukról beszéltek a válaszadók. Ha váltani szándékoznának,

nagy többségben a pedagógus szakma alapjellemzőit keresik az új professzióban is, csak 12 esetben csinálnának valami teljesen mást. 16 esetben szeretnék kisebb leterheltség mellett végezni jelenlegi szakmájukat.

A 36. ábra grafikus eszközzel ábrázolja a kódátfedéseket, ahol azonos válaszadó esetében a bekezdésen belül többféle kóddal kódolt szegmens található. A különböző kódok közötti átfedések gyakoriságát a vonal vastagsága jelzi.



36. ábra Kódátfedések a szakma elhagyására vonatkozó adatkorpuszban *Forrás: MAXQDA12*

A 36. ábra bal oldalán szürke körben kiemelve látható a *nem* kategória, jobb oldalán ugyanilyen módon kiemelve látható az *igen* kategória. Az *igen* és a *nem* kategóriával egy bekezdésben említett alkódok a:

- *művészet*
- *kreatív munka*
- *kiseb leterheltség*
- *szakma másképp*
- *szaktárgyhoz kapcsolódó munka*

Azok a válaszadók, akik a tanítás mellett mást is dolgoznak, valamilyen, a pedagógus szakmához kapcsolódó munkát végeznek.

A 28. táblázat néhány példát tartalmaz a különböző válaszok közül.

NEM	
	<i>Nem, mert úgy érzem, hogy napról napra jobban élvezem ezt a munkát.</i>
	<i>Nem szeretnék mással foglalkozni. Ez az a szakma, amiben jól érzem magam. Magabiztos vagyok, és tudom, hogy jó helyen vagyok.</i>
	<i>Nem szeretnék mást végezni, pedagógus szeretnék maradni.</i>
	<i>Semmi mást. 16 év Gyes után ez volt az életem álma.</i>
	<i>Nem szeretnék mást csinálni, mindig is a nevelés és tanítás (német nyelvtanári végzettségem is van) állt hozzám közel. Ezért tetszik ez a mentori tevékenység is, mert itt is tudást és tapasztalatot adhatok át a fiatalabb kollégáknak.</i>
IGEN	
művészet	<i>Színésznő lennék, mert imádok színészkedni, énekelni, táncolni.</i>
	<i>Fuvolatanár lennék vagy fuvolista egy zenekarban.</i>
	<i>Képzőművészettel szívesen foglalkoznék.</i>
más intézmény	<i>Mostanában gondolkodom a váltáson. Elég sok a küzdelem a mai iskolákban, megváltozott a tanulók hozzáállása, a motiváltság, a fegyelem, mind a diákok részéről, mind a kollégák részéről, akik már inkább engednek, mint felvegyék a harcot a diákok nyomásával szemben. Pl. mobilhasználat az iskolában. STB!!!</i>

	<i>Mostanában, bár a fizetésünk magasabb, több a feszültség az iskolában. Mindenki feszültebb, rosszabb a hangulat. El szeretnék menni egy egyházi iskolába, ahol a fegyelem és tanulási morál még hagyományosabb.</i>
	<i>A felnőttoktatásban szeretnék folyamatosan részt venni. Így adhatnék át többet a saját tudásomból, tapasztalatomból.</i>
kisebb leterheltség	<i>Olyan munkát, ahol hasonló szerepet kap a kreativitás, a tanulás, de nem a magánélet terhére. Jó lenne a nagyobb szabadság és a kevesebb adminisztráció.</i>
	<i>Szeretek tanár lenni, de sokkal igényesebb lehetne a munkám, ha nem lenne ennyire túlterhelt a heti óraszám.</i>
	<i>Néha olyan szakmai felkészülést szeretnék, amikor nem kell szétszakadni munka, család és képzés között.</i>
	<i>Csak jó lenne, ha több időt szánhatnék rá, mint ami adott.</i>
szakma másképp	<i>a mindenképpen váltani kellene, akkor nekiállnék alsós segédanyagokat készíteni a tanításhoz, ugyanis erre nagyon kevés az aktívan dolgozó pedagógusok ideje. Persze ekkor is vállalnék korrepetálást, tehetséggondozást.</i>
	<i>De szívesen kipróbálnám a szaktanácsadást, több mint 10 éve módszertant tanítok az egyetemen.</i>
	<i>Szeretnék taneszköz fejlesztésben részt venni (nem digitális, hanem valódi, finommotoros készségfejlesztésre is alkalmas eszközökre</i>

	<i>gondolok. Szeretnék tankönyveket, munkafüzeteket írni (mert soha sem elég ötletesek és célszerűek a meglévők).</i>
	<i>Történész végzettségemnek köszönhetően szívesen dolgoznék múzeumban, vagy végeznék kutató munkát.</i>
	<i>Személyi edző. Nagyobb szakmai sikert és kihívást jelentő munka.</i>
kreatív munka	<i>Olyan munkát, ahol hasonló szerepet kap a kreativitás, a tanulás, de nem a magánélet terhére. Jó lenne a nagyobb szabadság és a kevesebb adminisztráció.</i>
	<i>Lakberendező vagy kertész. Mindkét területen kélném a kreativitásomat.</i>
segíteni, emberekkel foglalkozni	<i>...ott is emberekkel és az ő problémáikkal foglalkoznék.</i>
	<i>Szívesen vezetnék egy idősothont, ahol mindenféle olyan dolgot próbálhatnának ki az ott lakók, amit régebben elmulasztottak.</i>

28. táblázat Válaszok a „Szeretne-e mást csinálni? Ha más munkát végezhetne, mi lenne szívesen? Miért?” kérdésre.

Az elemzett adatkorpuszból kiderül, hogy a minta többsége (77%) nem váltana munkát, ha mégis megtenné, a többség a jelenlegi foglalkozásához valamilyen módon kapcsolódó munkát választana. A válaszadók részben olyan munkákat jelöltek meg, amelyek hasonló vagy ugyanolyan emberi kvalitásokat igényelnek, mint a pedagógus pálya, illetve szívesen végeznék ugyanezt a munkát más körülmények között. A fizikai és pszichikai túlterheltség hatása egyes válaszokban a kiégés jeleit mutatja. A 317 kódolt szegmensből csak 12 esetben választanának a válaszadók teljesen más munkát.

A pályaelégedettségre vonatkozó kérdésre adott válaszok is azt tükrözik, hogy a válaszadók kezdeti elvárásainak megfelelően alakult a pályájuk (29. táblázat):

Variable: Coded segments of all documents			
	Frequency	Percentage	Percentage (valid)
1. Igen	88	59,1	59,1
3. Részben	45	30,2	30,2
2. Nem	16	10,7	10,7
TOTAL (valid)	149	100,0	100,0
Missing	0	0,0	
TOTAL	149	100,0	

29. táblázat A „Pályája a kezdeti elvárásoknak megfelelően alakult-e?” kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása két korcsoportban. *Forrás: MAXQDA12*

A válaszadók közel 60%-a, pályája az elvárásoknak megfelelően alakult, 30% részben elégedett a pályája alakulásával, míg 10%-a a válaszadóknak pályaválasztáskor mást várt.

Pályámmal részben elégedett vagyok	
Kevés fizetés	<i>Amiben igen: Ott dolgozok ahol szerettem volna és viszonylag korrekt fizetésért! Amiben nem: Lehetne több a fizetés!</i>
	<i>Három évig más típusú munkát végeztem, mert pénzre volt szükségem. Ellenben a tanári pálya meglepően testhezállónak tűnik, és érdekes. Gyenge fizetés.</i>
	<i>Szakmailag igen, anyagilag nem.</i>
Megbecsülés, elismerés hiánya, rossz munkakörnyezet	<i>Sikerként könyvelhetem el, hogy tanítványaim mindig szerettek, felsősként is napi kapcsolatban maradtak velem, sikeresen vették az akadályokat. Még sosem buktattam.</i>
	<i>Annyit azonban szerettem volna elérni, hogy ne vegye körül a kicsinyesség, a másoknak való beszélés, gáncsoskodás a munkámat. Ez sajnos nem sikerült.</i>
	<i>Részben. A szakma társadalmi megbecsülése jelenleg nagyon alacsony szintű.</i> <i>A sors hozta úgy, hogy folyamatosan olyan helyzetekbe kerültem, ahol mindig fejlődni kellett. Így jutottam el az óvónőtől a tanítói pályán</i>

	<i>keresztül az ének-zene szak elvégzéséig, majd a történelem mesterpedagógusi diploma megszerzéséig. Ami hiányzik, az az emberi elismerés, megbecsülés.</i> <i>Igen, sikereim voltak a gyerekekkel kapcsolatban, előre tudtam lépni, mindig volt ambícióm tanulni, képezni magam, amiben kudarcaim voltak, azok a kollégákkal való kapcsolatban nyilvánultak meg, de szinte csak olyan kollégák esetében, akik - hangsúlyosan az én véleményem szerint - nem igazán valók erre a pályára. Sok esetben a motiválatlan gyerekek magas aránya is elkeserített, illetve a nem korrekt vagy nemtörtődöm szülők. Végül: a dilettáns vezetők illetve irányítók.</i>
Túlterheltség	<i>Pályám kezdetén sosem hittem volna, hogy ilyen hihetetlenül nagy terhelésnek teszik ki a tanárokat. (Lásd új NAT, egyre magasabb óraszám, stb.) A diákokkal való kapcsolat és a munka öröme az, ami úgy alakult, ahogy reméltem.</i>
Pályám alakulásával nem vagyok elégedett	
Tehetlenség	<i>Nehéz belőle megélni, a társadalom szükséges rosszként tekint rá. A családokkal olykor nagyon nehéz, és a visszafordíthatatlan rossz folyamatokkal nehéz szemben harcolni (olykor egyedül). Az frusztrál igazán, ha egy gyerek sorsát látom rosszra fordulni, és bármit próbálok, nem sikerül megfordítanom a folyamatot.</i> <i>Nem, egyáltalán nem úgy alakult. A szakmai célok megvalósítására töredéknyi idő és energia jut. Helyette életpályázok, 32 órát számolok, információkat gyűjtök, hogy mi kell a</i>

	<i>minősítéshez; próbálom kivonni magamat a közhangulat alól, és egyre kevésbé reménykedek abban, hogy eredeti céljaim szerint fogok egyszer tanítani.</i>
Stressz, elismerés hiánya	<i>Sajnos, kevesebb a sikerélmény, és ez kiégéshez vezet. Nem gondoltam, hogy néha nehezen birkózom meg a stresszel, és ennyi energiát kell fordítanom erre. Azt gondoltam, jobban fognak hallgatni a tapasztalataimra.</i>
Túlterheltség	<i>Kezdetben heti 18 óra volt kötelező és a teherbírása is más egy fiatalnak. Ma 26 kötelező órám van és az iskolai elfoglaltságom még legalább 10-12 óra hetente. Ez nagyon sok, és rengeteg az adminisztráció és tanórán kívüli tevékenység.</i>

30. táblázat A „Pályája a kezdeti elvárásoknak megfelelően alakult-e?” kérdésre adott *részben és nem vagyok elégedett* válaszokból idézetek

Azok a válaszadók, akik meg vannak elégedve pályájuk alakulásával többnyire nem részletezték válaszaikat. Akik mégis megtették, a szakma szeretetét és a kollégákkal, tanítványokkal kialakított jó kapcsolatot említették. Azok a szegmensek, amelyek a „*részben*” kóddal lettek jelölve, többnyire megemlítették, hogy alapján véve elégedettek, de említenek negatív tényezőket. Ezek a *kevés fizetés, a megbecsülés, elismerés hiánya, a rossz munkakörnyezet és a túlterheltség*. Akik nem elégedettek pályájuk alakulásával szintén említik a *túlterheltséget, a stresszt, és az elismerés hiányát*, valamint *tehetetlennek* érzik magukat munkavégzésük során.

Mentortanár	Frequency	Percentage	Percentage (valid)
1. Igen	46	55,4	55,4
3. Részben	29	34,9	34,9
2. Nem	8	9,6	9,6
TOTAL (valid)	83	100,0	100,0
Missing	0	0,0	
TOTAL	83	100,0	

Gyakornok	Frequency	Percentage	Percentage (valid)
1. Igen	42	63,6	63,6
3. Részben	16	24,2	24,2
2. Nem	8	12,1	12,1
TOTAL (valid)	66	100,0	100,0
Missing	0	0,0	
TOTAL	66	100,0	

31. táblázat A „Pályája a kezdeti elvárásoknak megfelelően alakult-e?” kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása korcsoportonként. Forrás: MAXQDA12

A két korcsoport válaszainak megoszlása csak a *részben vagyok elégedett* kóddal kódolt szegmensek előfordulásának gyakoriságában tér el jelentősen. Az idősebb korosztály többször látta árnyaltabban pályája alakulását és mondott példát pozitív és negatív jellemzőkre is.

2. Tanári tulajdonságok a tanulók szerint

Biztos vagyok benne, hogy azok a hallgatók, akik diploma után úgy döntenek, hogy a pályán maradnak, a lehető legjobban szeretnék végezni a munkájukat. Annak köszönhetően, hogy nem vagyunk egyformák, az emberi kapcsolatokban a szimpátia és a sikeres együttműködés nem mindenkinek jelenti ugyanazt és nem minden diák (szülő, kolléga, intézmény vezető) értékeli azonos módon az adott pedagógust. Ennek ellenére léteznek egységesen pozitív és negatív pedagógus tulajdonságok és ezeket a tulajdonságokat szerettem volna feltérképezni, főleg abból a szempontból, hogy milyen arányban említene a válaszadók emberi és milyen arányban szakmai tulajdonságokat (N=218).

2.1. A jó tanár

Mivel a pedagógus gyerekekkel dolgozik, erős a szubjektív tényezők szerepe. Ha feltesszük a kérdést, hogy milyen a jó tanár és mik a legfontosabb tulajdonságai változatos válaszokat kapunk a megalapozott szakmai tudástól és hozzáértéstől az elvárt személyiségjellemzőkig, de a fontossági sorrendet sem lehet figyelmen kívül hagyni. Legyen a tanár türelmes, kreatív, motivált és tudjon motiválni? Vagy legyen emberséges és megértő, szelíd vagy szigorú? Feltáró pilot kutatásban saját fejlesztésű mérőeszközzel vizsgáltam

fiatalok milyen jellemzőkkel írják le a jó tanárt. A 37. ábrán a felsorolt tulajdonságok betűmérete mutatja az adott szó előfordulásának gyakoriságát.



37. ábra A jó tanár jellemzői *Forrás: MAXQDA12*

A 37. ábrán a szófelhő mellett a 218 válaszadó által leggyakrabban megnevezett pozitív tanár-tulajdonságok listájának az első szegmense látható táblázatos formában megadva, a leggyakrabban használt 18 jelzőt mutatva. A 373 szavas szövegkorpusz első 18 leggyakrabban használt, a jó tanárra jellemző jelzők közé 17 emberi tulajdonság közé a 10. helyre került be egy szakmai felkészültségre vonatkozó jellemző.

Szakmai szempontból a jó tanárban a diákok értékelik a szakmai felkészültséget, a motiváltságot, a következetességet, a felkészültséget és a kellő szigorú. A válaszadók szerint az emberi pozitív tulajdonságok megelőzik a szaktárgyi felkészültségre vonatkozó indikátort és az utána következő pozitív tulajdonságok sem a tanár szaktudására vonatkoznak.

A tanár szakmaiságára vonatkozó válaszokat a 32. táblázat szemlélteti. A szakmai indikátorok említése 7,07%-a az összes válasznak. Az egymáshoz tartozó kategóriákat összevontam. Szakmai kategóriák összesen nem szerepelnek annyiszor (77 esetben), mint a listavezető „kedves” (84 esetben).

szakmai típusú indikátor	gyakoriság	összes szóhoz viszonyított %-os arány
jól magyaráz	25	2,30%

jó szakmai tudás	24	2,21%
felkészült	22	2,03%
innovatív és motiváló	6	0,55%
	$\Sigma 77$	$\Sigma 7,07\%$

32. táblázat Jó tanár szakmai kvalitásai

2.2. A kevésbé kedvelt tanár

A válaszadók elsősorban negatív emberi tulajdonságok miatt nem kedvelték bizonyos tanáraikat. A 38. ábra szófelhő és táblázatos formában mutatja a negatív tanári tulajdonságokat. Egyetlen tulajdonság, a szigorúság szerepel, mind a jó, mind a rossz tanári tulajdonságok között. Létezik pozitív és negatív megítélésű tanári szigorúság is. 26 esetben jó tanári jellemzőként, 32 esetben rossz tanári jellemzőként említették a válaszadók. Ebből az egy adatból is látszik, mennyire bonyolult az osztálytermi légkör. A kellő szigor elvárt tanári tulajdonság, míg az indokolatlan szigor negatív jellemző. Az pedig, hogy a pedagógus adott esetben mennyire szigorú, függhet a pillanatnyi hangulatától, aktuális kedvétől, amit negatív vagy pozitív hatású életeseményei befolyásolhatnak.

	Word	Word length	Frequency	%
	igazságtalan	12	41	4,24
	szigorú	7	32	3,31
	türelmetlen	11	23	2,38
	unalmas	7	19	1,97
	rosszindulatú	13	15	1,55
	felkészületlen	14	12	1,24
	gonosz	6	12	1,24
	következtelen	13	12	1,24
	mogorva	7	12	1,24
	lekezelő	8	10	1,04
	bunkó	5	9	0,93
	szétszórt	9	9	0,93
	figyelmetlen	12	7	0,72
	kivétező	10	7	0,72
	rosszkedvű	10	7	0,72
	arrogáns	8	6	0,62
	előítéletes	11	6	0,62
	magyarázott	11	6	0,62

38. ábra Rossz tanári tulajdonságok Forrás: MAXQDA12

Túlryomó részben emberi tulajdonságaik alapján kedvelik, vagy nem szeretik a diákok a velük foglalkozó pedagógusokat. A rossz tanár jellemzőjeként felsoroltak a tanítással kapcsolatos negatívumokat is. Szakmai típusú indokok között szerepelt a *felkészületlenség*, az *unalmas* óra, a *számonkérés* és *értékelés* nem professzionális jellege és a tanár

motiválatlansága. A 20. táblázat néhány példán keresztül szemlélteti a negatív szakmai jellegű tulajdonságokat:

szaktárgyi tudás, felkészülés hiánya	<i>nem készült az órára, pontatlan</i>
	<i>felkészületlen</i>
	<i>kistudású</i>
	<i>felolvasta a könyvet</i>
	<i>a tudása megkérdőjelezhető volt (valójában nem derült ki, hogy mekkora, mert szóról-szóra a tankönyv szövegét mondta fel)</i>
pedagógiai, módszertani hiányosságok	<i>a fekete pedagógia módszertani repertoárját széles körben ismerte és alkalmazta</i>
	<i>követhetetlen</i>
	<i>folyamatosan poénkodott, emiatt nem volt elég hangsúly az órán, és csak arra ment, hogy az év tanára legyen és szeressük, aztán elmentem fakultációra és csak pislogtam, hogy mennyivel többet tudnak a "szadista" tanár diákjai</i>
	<i>képtelen volt bárki érdeklődését felkelteni</i>
	<i>szűklátókörű, újításra képtelen, savanyú, kiégett</i>
	<i>rosszul magyarázott</i>
	<i>rohant az anyaggal, nem magyarázott</i>
	<i>sokat tudott, de nem tudta jól átadni</i>
számonkérés, értékelés	<i>évente egyszer volt dolgozat, de előtte szinte semmit nem tanított csak szólt, hogy akkor dolgozatot írunk (bármilyen lehetett benne)</i>
	<i>túl magas elvárású, inkorrekt, igazságtalan, nem értékelte az igyekezetet</i>
	<i>nehéz dolgozatokat íratott teljesíthetetlen feltételeket szabott</i>
	<i>pofára osztályozott (én a kedvencei közé tartoztam)</i>
	<i>kivételező</i>

motiválatlanság	<i>nem akarta megszerettetni a tantárgyát</i>
	<i>nem szerette a munkáját</i>
	<i>motiválatlan</i>
	<i>órákon nem tanított</i>

33. táblázat Negatív tanári szakmai jellemzők

Kritizálni könnyű, de a válaszadók nem csak rosszat mondtak, még a kevésbé kedvelt tanárok esetében is elismerték a pozitívumot. Néhány válasz azonban meglepő információkat tartalmazott:

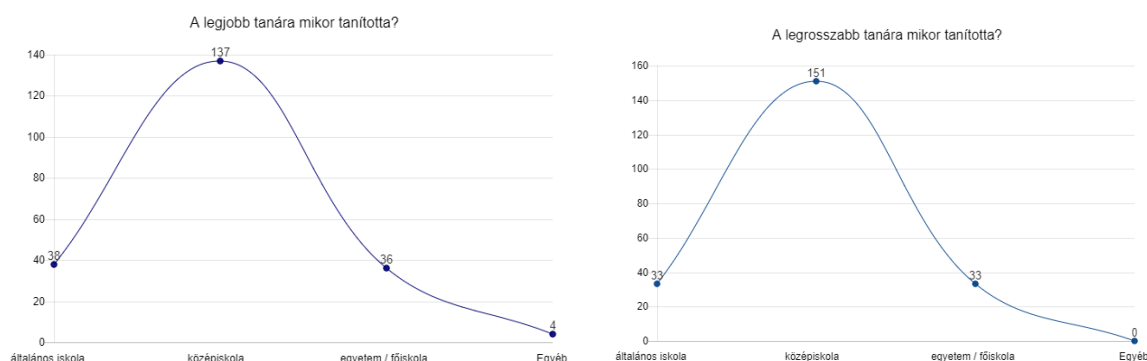
- *verekedős*
- *megalázó*
- *erőszakos*
- *candy crush-ozott órán*
- *illetlen szóval nevezett meg minket (pl.: foglalkozás, ami a sarkon zajlik)*

A fenti példákkal kapcsolatban csak remélni tudom, hogy az iskolavezetés odafigyel az alkalmazottakra és a fent említett kollégák már nincsenek a pályán.

2.3. Összegzés

A válaszadók ugyanolyan fontosnak érzik az emberi tulajdonságokat, mint a szakmai indikátorokat. Elmondható, hogy mind szakmai, mind emberi szempontból megfontolt és hiteles vélemények születtek. Egyetlen válaszban sem véltem felfedezni elfogultságot vagy sértettséget. Általánosságban elmondható, hogy a diákok kedvelik, ha az órán munka folyik, következetesen, megtervezetten és a tanár kellő szigorral vezeti az órát. Nem akarnak kitérni a számonkérés elől, de elvárják, hogy mind az értékelés, mind a számonkérés korrekt legyen. Még az a válaszadó sem kedvelte a kivételező tanárt, aki a kivételezettek csoportjába tartozott. Nagyon fontosnak ítélik a válaszadók azt, hogy a tanárt emberileg el tudják fogadni és fontosnak ítélik a kölcsönös tiszteletet. Úgy vélem, nem túlzó elvárások fogalmazódtak meg a tanárértékelésekben, egyszerűen csak tenni kell a dolgunkat emberhez méltó módon, a saját magunk támasztotta elvárásoknak is megfelelően.

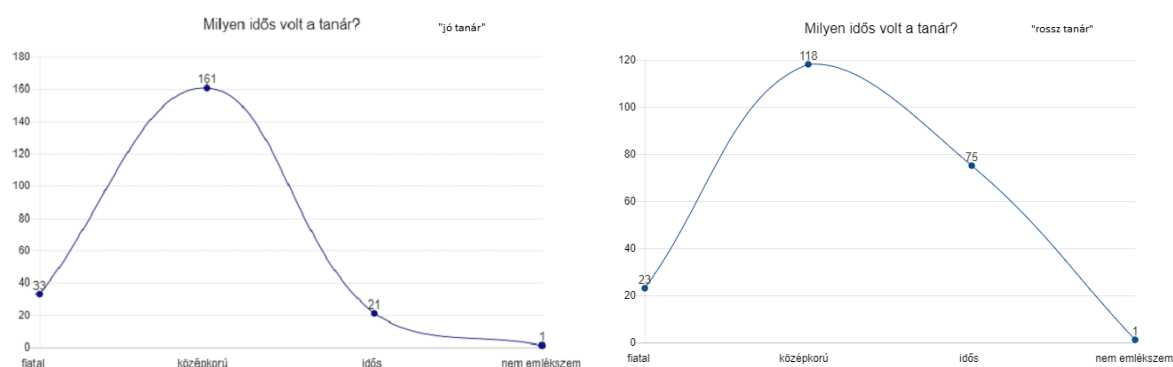
A leginkább és a legkevésbé kedvelt tanárokkal legtöbb esetben középiskolai tanulmányik alatt találkoztak a válaszadók (39. ábra).



39. ábra Mikor tanította a legjobb és a legrosszabb tanára?

Nem meglepő, hogy a válaszadók többségét középiskolában tanította olyan tanár, akinek kvalitásait a két véglet mentén lehet felsorolni. A 6 és 8 osztályos gimnáziumok megjelenésével a diákok sok évet töltenek a középiskolában, mégpedig olyan érzékeny életszakaszban, amikor jellemük formálódik, gyakran küzdenek az önértékelési problémákkal és önbizalom hiánnyal, értékeket és ideálokat keresnek és kialakul személyes identitásuk. Az ifjúkor kezdetén alakul ki a saját stabil én és megkezdődik a társadalomba való beilleszkedés (József, 2011). Ebben az érzékeny életszakaszban, amikor a családról való leszakadást éli meg a fiatal, különösen fontos a külső formáló erők hatása, és ide tartozik az iskola, a társak és a tanárok. A negatív és pozitív hatások életre szóló nyomot hagyhatnak a fiatalban.

Fontos kérdés, hogy van-e összefüggés a tanár kedveltsége és kora között. A 40. ábra mutatja a tanárok kedveltségét az életkorukkal összehasonlítva.

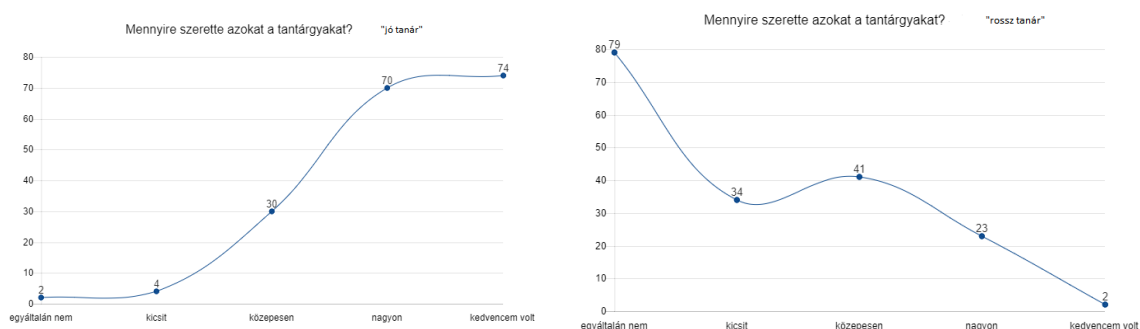


	fiatal	középkorú	idős
jó tanár	33	161	21
rossz tanár	23	118	75

40. ábra A tanárok kedveltsége és életkora

Amennyiben a különböző pályaszakaszoknak szeretnénk megfeleltetni a tanári pozitív vagy negatív megítélést, látható, hogy a fiatal jónak tartott tanárok minimális mennyiségben vannak többen, mint a rossz tanárok. Mindkét kategóriában a legmagasabb érték a középkorú tanárookra vonatkozik, de nem elhanyagolható a különbség az idős tanárok megítélésében, a kevésbé kedvelt tanárok több mint kétszer annyian vannak az idős tanárok között, mint a kedvelt tanárok. Levonható a következtetés, hogy a szakmában töltött évek hatással vannak a tanár olyan indikátoraira, amelyek a tanulói kedveltséget befolyásolják.

Kérdés még, hogy a tanár személye mennyire befolyásolja a tanulói intrinzik motivációt és alapvető érdeklődést a tantárgy iránt.



	egyáltalán nem	kicsit	közepesen	nagyon	kedvencem volt
jó tanár	2	4	30	70	74
rossz tanár	79	34	41	23	2

41. ábra A tanárok és az általuk tanított tantárgy kedveltsége

A kedvelt vagy kevésbé kedvelt tanárok által tanított tantárgyak kedveltsége nem okoz meglepetést. A tanár kedveltsége és a tantárgy szeretete egyenesen arányos a jó tanár által tanított tantárgy esetében és fordítottan arányos, ha rossznak ítélt tanár tanítja a tárgyat. Az elfogulatlan ítéletalkotás és véleménymondás feltételezését erősíti az a 20% válaszadó, aki nem szerette különösképpen a jó tanár által tanított tantárgyat. Ez azt mutatja, hogy a tanári kvalitások nem kötődnek feltétlenül a szaktárgyhoz, megmutatkoznak és értékelődnek olyan tantárgyak esetében is, amit a diák nem kedvel különösebben.

A nem kedvelt tanárok által tanított tanárok esetében körülbelül 50-50% a megoszlása azon diákoknak, akik egyáltalán nem kedvelték az adott tárgyat, és azoknak a diákoknak, akik valamilyen mértékű vonzódást éreztek a rossznak ítélt tanár által tanított tantárgy iránt. Közel 14 %-uk még kedvelte is a tantárgyat. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a rossz tanár

nem minden esetben utáltatja meg a diákokkal a tantárgyát, de rossz emlékeket élményeket okoz a diákoknak.

Mindezekből az a következtetés vonható le, hogy mind a tanárképzés évei alatt, mind a továbbképzési rendszeren belül oda kellene figyelni a tanár személyiségfejlesztésére. A képzés és a továbbképzési rendszer túlzottan tananyag fókuszú és nem készíti fel a tanárokat az iskolai valóságra (Steffy, 2001). Nem hanyagolható el az iskolavezetés szerepe sem abban, hogy észrevegyék a kollégák megítélését, emberi mivoltuk és munkájuk minőségét. Ahol súlyos hiányosságokat tapasztal az iskolavezetés, fontos, hogy megtegye a szükséges lépéseket.

3. Szakmai és magánéleti célok

3.1. Szakmai célok

Sikeres szakmai karrierhez és boldog magánélethez fontosak a célkitűzések. A szakmai fejlődés és boldog életút jellemzőit vizsgáltam saját fejlesztésű mérőeszközön. Pedagóguskollégák írtak szakmai és magánéleti céljaikról.

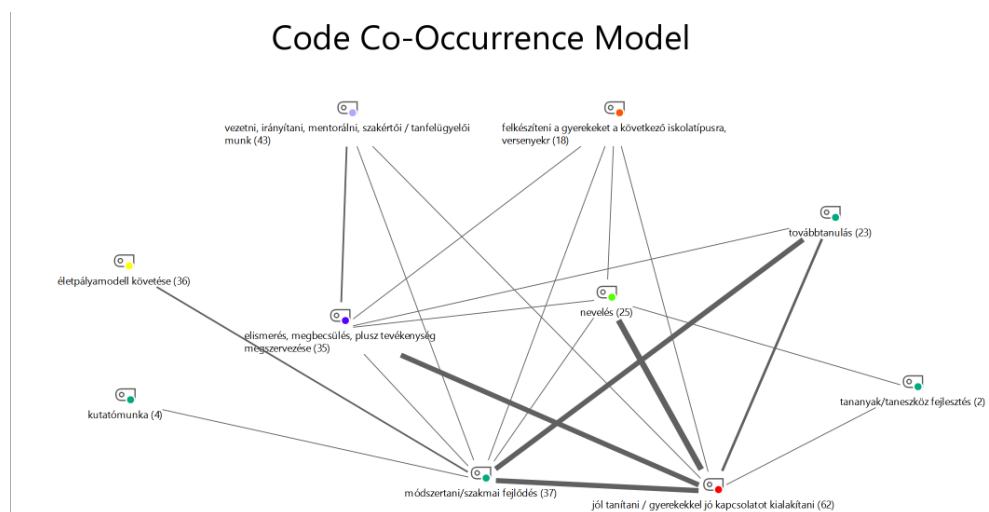
...	Code	Coded seg...	Co...	% Cod...	% Cod...	Docu...
	vezető pozíció	4	4	1,36	1,36	2
	életpályamodell követése	36	36	12,20	12,20	2
	szakmai/módszertani fejlődés, továbbtanulás, kutatómunka...	69	69	23,39	23,39	2
	jól tanítani / gyerekekkel jó kapcsolatot kialakítani	62	62	21,02	21,02	2
	vezetni, irányítani, mentorálni, szakértői / tanfelügyelői munk	43	43	14,58	14,58	2
	munkahely egy jó iskolában / külföldön	3	3	1,02	1,02	1
	felkészíteni a gyerekeket a következő iskolatípusra, versen...	18	18	6,10	6,10	2
	elismerés, megbecsülés, plusz tevékenység megszervezése	35	35	11,86	11,86	2
	nevelés	25	25	8,47	8,47	2

34. táblázat Szakmai célok, fő kategóriák *Forrás: MAXQDA12*

A 34. táblázat a fő kategóriák megoszlását mutatja, többségében a munkavégzéssel kapcsolatos fejlődésben jelölték meg szakmai céljaikat: *szakmai/módszertani fejlődés, jól tanítani, felkészíteni a gyerekeket, nevelni* (217 kódolt szegmens). Ezek a szakmai célok inkább a mindennapi munkavégzés útját jelzik, és nem egy konkrét karriermodellben egy bizonyos cél elérésére irányulnak. Konkrét karrierépítési célok az *életpályamodell követése* (36 kódolt szegmens), a *vezetői pozíció* (4 kódolt szegmens) és minőségi vagy külföldi munkahely (3 kódolt szegmens). Saját kutatásom e szegmense összecseng a szakirodalomban olvasottakkal, miszerint többségében olyanok választják a pedagógus szakmát, akik alacsony életkereseti hozammal (Varga 2007) is megelégszenek, így másodlagos kereső réteget alkotnak (Hakim 2006). A karrierépítésben kevésbé ambiciózus rétegnek megfelelő választás a pedagógus szakma. Ezen szándékozik változtatni a bevezetett életpályamodell. Azonban a nézetek lassan

változnak, és sok idő kell ahhoz, hogy az életpályamodel emelje a pálya presztízsét. A szakmai célok között az életpálya modell követésének szándékával azonos arányban jelennek meg a proszociális, altruista jellemzők: *elismerés, megbecsülés, plusz tevékenység megszervezése* (35 kódolt szegmens), amelyek magukba foglalják a segítő tevékenység örömmel való végzését és a viszonzásul kapott pozitív érzélem megnyilvánulás szükségességét.

Az 42. ábra a dokumentumban az együtt kódolt szegmensek összefüggéseit mutatja. A vonalak vastagsága az együtt kódolt szegmensek gyakoriságát jelzi. A gondolati térkép mutatja a válaszok mélyrétegeiben rejlő összefüggéseket.



42. ábra Kódösszefüggések fogalmi térképe *Forrás: MAXQDA12*

A *jól végzett munka*, mint szakmai cél együtt jelenik meg a *módszertanai fejlődés*, a *továbbtanulás*, a *nevelés*, és az *elismerés, megbecsülés* vágya kódolt szegmensekkel. A jól végzett pedagógus munka, a tanítás és nevelés feltételei a pedagógus folyamatos fejlődése. A jól végzett munkaért jár a pedagógusnak az *elismerés* és a *megbecsülés*. Ezek az összefüggések vannak a legvastagabb vonalakkal jelölve a gondolati térképen. Az *elismerés* és a *megbecsülés* elvárható még, a kollégákat irányító, mentor tevékenységért, valamint azért, ha a pedagógus jól felkészíti tanítványait a következő iskolatípusra. Az *elismerés* hiánya is megjelenik a válaszokban.

A *szakmai, módszertani fejlődés* kategória öt alkódot tartalmaz. Az 43. ábra mutatja a kategória alkódjainak gyakoriságát. A vonalvastagság jelzi a kódolt szegmensek gyakoriságát.

Code-Subcodes-Segments Model



43. ábra A szakmai, módszertani fejlődés kategória alkódjainak megoszlása. Forrás: MAXQDA12

A válaszadók többsége említette a *továbbtanulás* és *szakmai módszertani fejlődés* szükségességét. Ketten említették a *gyakornoki programban* való részvételt, mint szakmai célt valamint *tananyag, taneszköz* fejlesztést. Négy kódolt szegmens vonatkozik *kutatómunkára*, mint szakmai célra. A 35. táblázat szemlélteti a szakmai célokat.

jól végezni a munkát	<i>Tanítani szeretnék. Gyermekkori álmom volt, hogy taníthassak, ám ezen a területen folyamatosan fejlődni kell. Szeretném a lehető leghatékonyabb és legváltozatosabb módszereket, szemléltető eszközöket, stb. megismerni és használni, hogy a gyerekek élvezettel sajátíthassák el mindazt, amire szükségük van.</i>
	<i>Nagyon örültem, hogy a gyakornokommal együtt bekerültünk ebbe a programba. Az itt megszerzett ismereteimet, tapasztalataimat szeretném a későbbiekben is kamatoztatni, ezért jelentkeztem szaktanácsadónak és tanfelügyelőnek is. Úgy gondolom, hogy azokat a feladatokat, amiket ebben a programban el kell végeznünk, nagyon sok munkát igényel, de szeretem is csinálni, mert olyan új információknak a megismerését teszi számomra lehetővé, amelyekkel gyakorlatilag segíthetem kollégáim és az iskolavezetés munkáját is.</i>
	<i>A magam és a gyerekek elvárásai a legfontosabbak számomra. Jó pedagógus legyek, aki nem fásul bele abba, amit csinál!</i>

továbbtanulás / pályán belüli szakmaváltás	<i>Hamarosan gyógypedagógiai végzettséget szerzek, ezt mindenképpen kamatoztatni szeretném a mindennapi munkám során. Jobban és szakszerűbben szeretnék bánni az osztályomba járó sni-s tanulókkal, hátrányos helyzetű gyermekekkel. A későbbiekben szívesen dolgoznék fejlesztőként is</i>
	<i>Folyamatos szakmai fejlődés a célom. Szakvizsgát szeretnék tenni. (fejlesztőpedagógus)</i>
	<i>Folyamatosan képezni magam!</i>
	<i>Sokszor olyan kimerültnek érzem magam, hogy nehéz egy korosodó tanítónak tartani magát a saját maga által is elvárt fejlődéshez. Egész életemben tanultam, szakmai tudásomat igyekeztem növelni. Ezt úgy tudtam megtenni, hogy az édesanyám mindig mellettem állt, vigyázott a gyerekeimre.</i>
tudásátadás	<i>Először is: minél jobban végezni a munkámat (a tananyag átadásán túl a matematika és a kémia megszerettetése, értékközvetítés).</i>
	<i>A gyermekek számára élményszerűen minél több tudást átadni.</i>
elismerés	<i>Kollégáim is elismerően nyilatkoznak munkámról. Értékeljen a helyi önkormányzat, ill. valamilyen tanári elismerés járjon annak is, aki országos versenyre juttat be versenyzőket.</i>
	<i>Szeretném, ha munkámat ezután is ugyanúgy elismernék mint eddig.</i>
elismerés hiánya	<i>A pedagógus életpálya bevezetése miatt már nincsenek: visszaminősítettek, miután már 8 évem van a nyugdíjig nincs miért "hajtani". Csak a saját önértékelésem végett és elvárásaimnak kívánok megfelelni.</i>
	<i>Méltósággal befejezni a pályámat. Szakértő, szaktanácsadó, rengeteg képzést tréninget tartó, két diplomával, plusz két szakvizsgával, igaz főiskolai mind. 2014-ben 60 éves leszek és a Ped. I-ben vagyok. Júliusban talán nyugdíjba tudok menni ped I-ből????</i>
	<i>Nagyon felháborítónak tartom, hogy hiába a sok képzés, akár önköltségből is, ha nem veszik figyelembe a munkahelyen pl.: tanító Neveléstudományi MA végzettség.</i>

35. táblázat Szakmai célok

A két korcsoporton mért eredmény (36. táblázat) nem mutat jelentős eltérést azokban a kategóriákban, amelyek a jó minőségű munkavégzésre, szakmai és módszertani fejlődésre vonatkoznak. A fiatalabb generáció szakmai céljai között szerepel a továbbtanulás (mentortanár: 4 kódolt szegmens, gyakornok: 19 kódolt szegmens). Az idősebb generáció hangsúlyosabban tart igényt munkájának elismerésére (mentortanár: 26 kódolt szegmens, gyakornok: 9 kódolt szegmens) és karrierútjának azon állomásán van, ahol természetes a

pályakezdő, fiatal kollégák mentorálása, segítése (mentortanár: 42 kódolt szegmens, gyakornok: 1 kódolt szegmens).

Code System	M_szakmai célok...	GY_szakmai célok_...	SUM
☐ jól tanítani / gyerekekkel jó kapcsolatot kialakítani	28	34	62
☐ szakmai/módszertani fejlődés, továbbtanulás, kutatómunka,			0
☐ gyakornoki program		2	2
☐ tananyag/taneszköz fejlesztés		2	2
☐ könyv írás		1	1
☐ kutatómunka	4		4
☐ továbbtanulás	4	19	23
☐ módszertani/szakmai fejlődés	20	17	37
☐ életpályamodell követése	20	16	36
☐ vezető pozíció	3	1	4
☐ nevelés	10	15	25
☐ elismerés, megbecsülés,	26	9	35
☐ felkészíteni a gyerekeket a következő iskolatípusra, versenye	9	9	18
☐ munkahely egy jó iskolában / külföldön		3	3
☐ vezetni, irányítani, mentorálni, szakértői / tanfelügyelői munk	42	1	43
Σ SUM	166	129	295

36. táblázat Két korcsoport szakmai céljaira vonatkozó kategóriák megoszlása (M=mentortanár, GY=gyakornok) *Forrás: MAXQDA12*

3.2. Magánéleti célok

A szakma elnőiesedett, nem nyújt nagy karrier kilátásokat és a gyermekszülés itt töri meg a legkevésbé a karrier utat. Így nem meglepő, hogy a kódolt szegmensek egyharmada a *család* kategóriába lett sorolva. Az első helyen álló két kategória, összevonva a *boldog, harmonikus, biztonságos családi élet* vágya jellemzőbb a nőkre, mint a férfiakra. Az összes kódolt szegmens 61%-át adja ez a két kategória.

	Frequency	Percentage	centage (valid)
Család	103	36,1	36,1
Boldogság, harmónia, biztonság, nyugalom	71	24,9	24,9
Anyagi biztonság	29	10,2	10,2
Egészség	25	8,8	8,8
Siker, elismerés, sikeres karrier	23	8,1	8,1
Több szabadidő (kiteljesedés, hobbi, kultúra, tanulás, sport	17	6,0	6,0
Már elértem, amit szerettem volna	15	5,3	5,3
Egyéb	2	0,7	0,7
TOTAL (valid)	285	100,0	100,0
Missing	0	0,0	
TOTAL	285	100,0	

37. táblázat Magánéleti célok kategóriáinak százalékos megoszlása két kohorszon mérve *Forrás: MAXQDA12*

Kisebb fontosságot kapnak ($\leq 10\%$) az *anyagi biztonsággal*, az *egészséggel*, a *sikeres karrierrel* és a *több szabadidővel* kapcsolatos kódolt szegmensek. Az *anyagi biztonság* viszonylag alacsony százalékos aránya (10,2%) magyarázható azzal a ténnyel, hogy a pedagógus réteg tradicionálisan másodlagos kereső réteg, így aki magas anyagi elismerésre vágyik az életben, nem a pedagógus szakmát választja. Ugyanez vonatkozik arra, akinek magasak a *sikeres karrier* elvárásai. A jó kereset és a sikeres karrier vágya jellemzőbb a férfiakra, így ezért ők nem választják elsődlegesen a pedagógus szakmát.

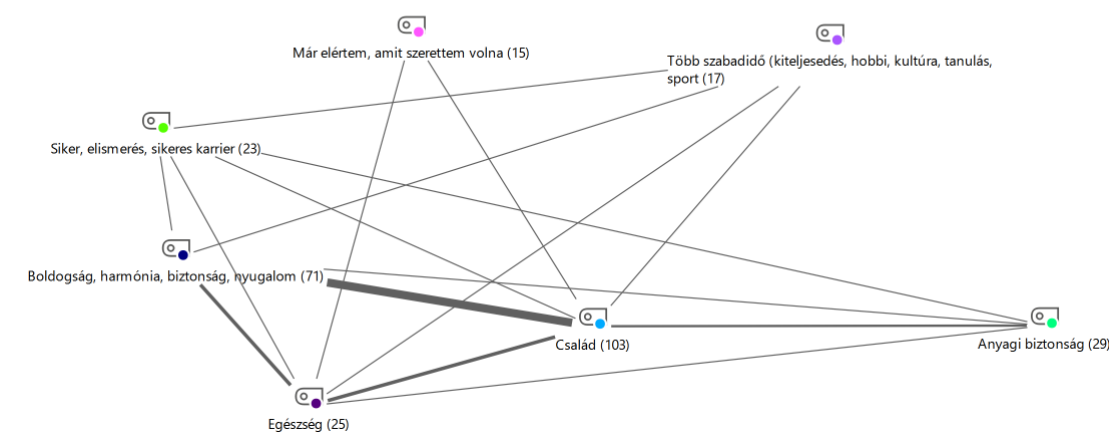
Code System	GY_magánélet...	M_magánélet...	SUM
Család	52	51	103
Boldogság, harmónia, biztonság, nyugalom	33	38	71
Anyagi biztonság	16	13	29
Siker, elismerés, sikeres karrier	13	10	23
Egészség	7	18	25
Több szabadidő (kiteljesedés, hobbi, kultúra, tanulás, sport	4	13	17
Már elértem, amit szerettem volna	7	8	15
Egyéb	1	1	2
SUM	133	152	285

38. táblázat Magánéleti célok, két kohorszon külön mérve *Forrás: MAXQDA12*

A két korcsoport magánéleti céljai jelentősen eltérnek két kategóriában. Az idősebb generációnál hangsúlyosabban jelenik meg az *egészség* fontossága és a fokozódó leterheltség miatt a *több szabadidőre való* igény. Ezt az eredmény a minta annyiban torzíthatja, hogy válaszadóim mentortanárok, ők azok, akik hajlandók voltak többletfeladatot, gyakornok tanárok mentorálását is elvállalni. Mindkét korcsoportban, közel egyenlő számban vannak olyan kódolt szegmensek, amik azt jelzik, a válaszadók megtalálták helyüket az életben, úgy érzik *elérték, amit szerettek volna*. A 44. ábra táblázatos és gondolati térkép formájában mutatja az együtt kódolt szegmenseket. A *már elértem, amit szerettem volna* együtt jelenik meg a *család* és az *egészség* kategóriával, ami azt jelzi, hogy ezen a két kategórián belüli célokat, vágyakat teljesítettek be a válaszadók.

Code System	Család	Boldogság...	Any...	Siker, elismerés...	Egészség	Több szabadidő ...	Már elérte...	Egyéb	SUM
Család									101
Boldogság, harmónia, biztonság, nyugalom									84
Anyagi biztonság									36
Siker, elismerés, sikeres karrier									28
Egészség									46
Több szabadidő (kijeljesedés, hobbi, kultúra, ta									20
Már elértem, amit szerettem volna									5
Egyéb									0
SUM	101	84	36	28	46	20	5	0	320

Code Co-Occurrence Model



44. ábra Együtt kódolt szegmensek összefüggései táblázatos és gondolati térkép formában
 Forrás: MAXQDA12

A szövegtörzs mélyrétegeit vizsgálva látható, hogy akik válaszaikban megemlítették a *több szabadidő* iránti vágyat, ezt vagy az *egészségük* miatt, vagy a nagyobb *nyugalom* megteremtése miatt szeretnék, illetve szeretnék a több időt családjukkal tölteni. A *sikeres karrier* építéshez is kellene több szabadidő. Az *anyagi biztonság* fontos az *egészség*, a *család* és a *karrierépítés* miatt. A *család* kategória együtt van kódolva az összes többi kategóriával. A vonalvastagság jelzi, hogy leggyakrabban a *boldogság, harmónia, biztonság, nyugalom* kategóriával áll szoros kapcsolatban, de kapcsolatot mutat az *egészség* kategóriával is.

aktív biztonságot **boldog** Boldog boldogan család **családi**
 családom családommal családot ebben egészség egészségben **egészséges** elismerés erkölcsi gyermekeim
 Gyermekeim **gyermekem** harmonikus időt jó
kiegyensúlyozott Kiegyensúlyozott látni létrehozását maradni
 megfelelő minden mit Nyugalmat **nyugdíjas nyugodt** segíteni
 sem sikeres sikeresen sport szakmai szerető tagja további Több több vagyok volna élet **életet**

45. ábra Szófelhő a magánéleti célokra vonatkozó kérdésre adott válaszokból Forrás: MAXQDA12

Mint a szöfelhő nagy betűmérettel nyomtatott szavak jelzik, válaszadóim *boldog, kiegyensúlyozott, nyugodt családi életre vágnak, jó egészségben*. A mentortanárok esetében már megjelenik a nyugdíjas kor víziója is.

3.3. Összegzés

A két kérdőív kérdéseire (szakmai és magánéleti célok) adott válaszok leírják, mitől boldog egy a pályája elején és a derekán lévő pedagógus ma Magyarországon. A pedagógusok szeretnék jól végezni a munkájukat, szeretnének fejlődni a szakmájukban és fontos számukra az elismerés és megbecsülés. Fontos a pedagógusoknak a család és a családi élet nyugalma.

4. Magánélet és munka kölcsönhatása

Életünk során megélünk könnyebb, boldogabb és nehezebb, gondokkal teli periódusokat. Ezek lehetnek magánéleti vagy szakmai jellegű sikerek vagy nehézségek. Az ember mindennapjaiban több szerepben nyilvánul meg: hivatásszemélyiség, szülő, gyerek, versenyző, művész stb. A különböző személyiség szerepekben szerzett élmények hatnak egymásra. Saját fejlesztésű mérőeszközzel (kérdőív) kérdeztem rá gyakorló pedagógusok életének nehézségeire.

	Frequency	Percentage	Percentage (valid)
Magánélet	106	61,6	61,6
Munka	38	22,1	22,1
Nem volt/megoldható mértékű	18	10,5	10,5
Mindegyik/bármelyik	10	5,8	5,8
TOTAL (valid)	172	100,0	100,0
Missing	0	0,0	
TOTAL	172	100,0	

39. táblázat Nehézségek az életben, fő kategóriák *Forrás: MAXQDA12*

A fő kategóriák megoszlása mutatja, hogy a válaszadók 10%-a élete során nem élt meg különösebben nehéz életperiódusokat. Közel 6% találkozott többféle²⁶ nehézséggel életében. A kódolt szegmensek 22%-a vonatkozik munkahelyi nehézségre és közel 62%-a a kódolt szegmenseknek magánéleti nehézséget jelez.

A két korcsoporton mért eredmények jelentős eltérést mutatnak a tapasztalt nehézségek mennyiségében. A fiatalabb, pályakezdő korosztály kevesebb nehézséggel találkozott életében.

²⁶ A *mindegyik/bármelyik* a kérdésben megfogalmazott példákra vonatkozik: *Életében voltak nehéz időszakok (betegség, családtag betegsége, haláleset, válás, anyagi gondok, munkahelyi feszültségek stb.)?*

A 40. táblázat mutatja az eltérést a kódolt szegmensek mennyiségében a két különböző mintán. A négyzetek nagysága jelzi a kódolt szegmensek számát.

Code System	GY_nehéz időszak...	M_nehéz időszak...	SUM
Nem volt/megoldható mértékű			18
Mindegyik/bármelyik			10
Munka			
Bizonytalan helyzet			11
Munka elvesztése			2
Túlterheltség			4
Munkahelyi gondok/feszültség			21
Magánélet			
Költözködés			1
Kisgyerekek/szülés utáni visszatérés			5
Haláleset			29
Betegség			30
Vetélés			1
Anyagi problémák			17
Válás, szakítás			17
Családi válság			6
SUM	67	105	172

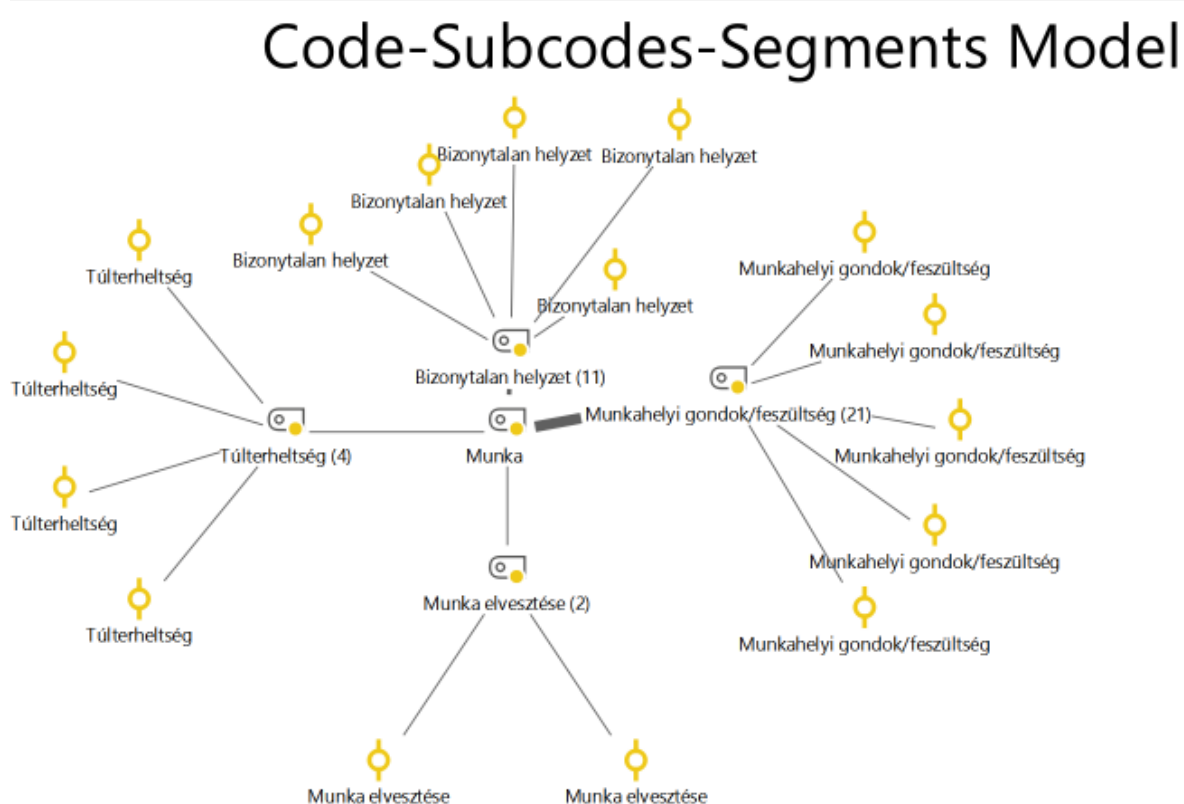
40. táblázat Kódolt szegmensek aránya két korcsoport között: nehéz életszakasz (GY=gyakornok, M=mentortanár) Forrás: MAXQDA12

A két dokumentumban említett magánéleti és szakmai nehézségek aránya:

- fiatalabb korosztály: 39%
- idősebb korosztály: 61%

A munkahelyi gondok, haláleset, betegség, anyagi problémák és válás hangsúlyosabb mértékben jelenik meg az idősebb korosztály válaszaiban. Ez az élet előrehaladtával megjelenő természetes jelenség és arra hívja fel a figyelmet, hogy a pályán hosszabb ideje dolgozó kollégák mentálhigiénés állapota nagyobb odafigyelést igényel. Meg kell látni, a hivatásszemélyiség mögött az embert és bár nagyon fontos a szakmai megújulás, a lelki egyensúly és pszichés jóllét is ugyanannyira fontos. Jelzi a probléma aktualitását az is, ahogy a kérdőívben és az interjúkban megkérdezettek jó érzéssel fogadták, hogy valaki érdeklődik személyes jóllétük felől. Amennyiben ezt intézményesíteni lehetne és meg lehetne alkotni egy mentálhigiénés védőhálót, kevesebb motiválatlan, fáradt és feszült pedagógust találunk a pályán és ez lehetne az egyik lépés a szakma teljes megújulása felé. A szakma megújulása elsődleges fontosságú feladat, hiszen azokról az emberekről van szó, akik óvodás kortól hatással a jövő nemzedékének értelmi, érzelmi, pszichikai fejlődésére.

A munkavégzéshez kapcsolódó nehézségek hierarchikus rendszerét illusztrálja az 46. ábra.

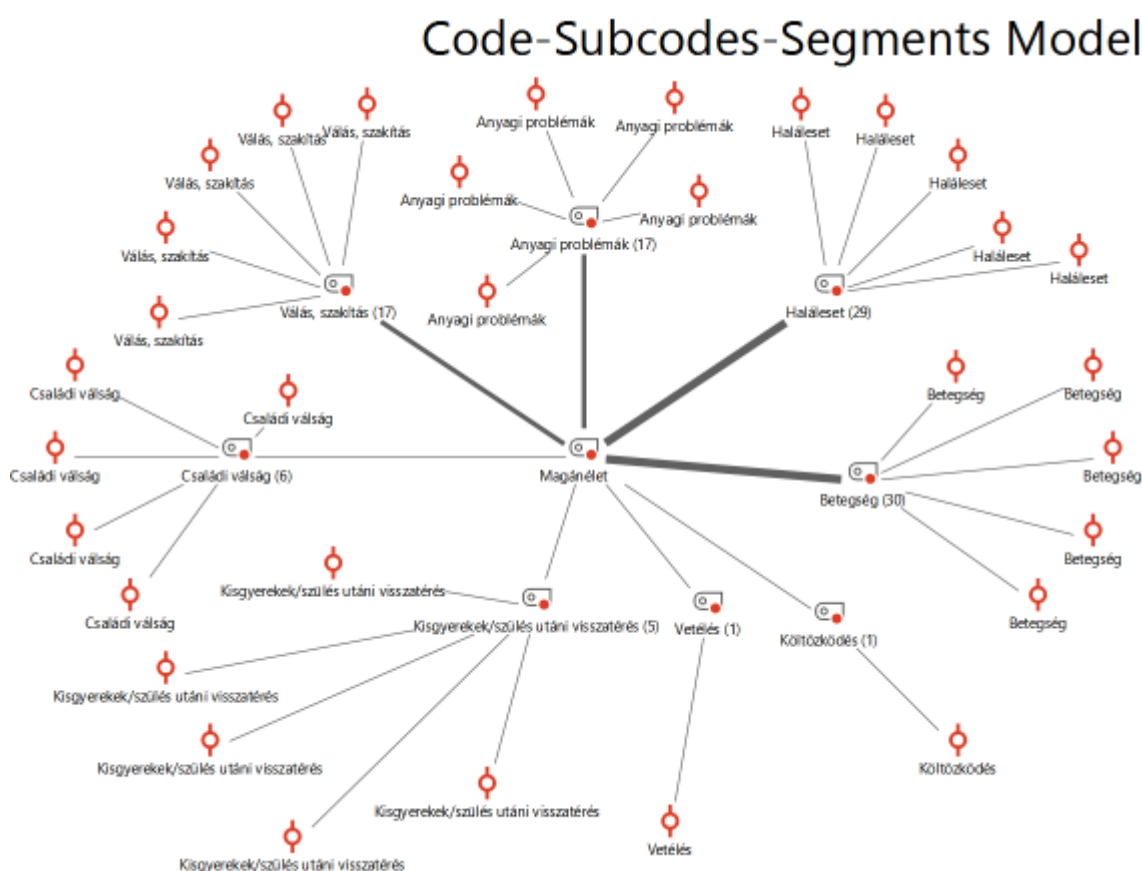


46. ábra Munkával kapcsolatos nehézségek kódja *Forrás: MAXQDA12*

Legtöbbször a *munkahelyi feszültségeket*, a *helyzetük bizonytalanságát* és a *túlterheltséget* említették a válaszadók. A munkahelyi problémák változatos válaszokat foglalnak magukba:

- *Az év kezdésekor 2 hétig folyamatosan hosszútam, mert a kolléganőm hiányzott és meg kellett szoknom az eltérő szociokulturális környezetéből érkező gyerekek motivátlanságát és érdektelenségét a tevékenységek alatt, amihez nem voltam hozzászokva.*
- *egyenlőtlen munkahelyi feladatmegosztás (alig megfizetett)*
- *Bezártam azt az önkormányzati iskolát a testület döntése alapján, amit a kollégáimmal és a szülőkkel építettünk fel a gyerekek javára.*
- *A kis falusi munkahelyemen a gyereklétszám csökkenése miatt bezárás fenyegette az óvodát, (amely be is következett)*
- *igazgatói harcok*

- A magánéleti feszültségek 8 alkódot tartalmaznak, ebből 4 alkód reprezentativitása nagyobb. A 47. ábrán a vonalak vastagsága jelzi a kódolt szegmensek gyakoriságát.



A válaszok változatossága mutatja, hogy a pedagógusok változatos nehézségekkel küzdenek munkájuk és mindennapjaik során. Mindenki megél könnyebb és nehezebb időszakokat élete során. A kérdés az, hogy ez mennyire viseli meg, mennyire hatékonyak a

megküzdési stratégiái és pedagógusok esetében a nehéz időszakok hatása mennyire jelenik meg a napi munkában és ez milyen hatással van a gyerekekre. Kérdőívvel ez esetben az volt mérhető, hogy a pedagógusok mit éreznek, mennyire volt hatással egy-egy kritikusabb időszak megélése a munkájukra (41. táblázat).

	Frequency	Percentage	Percentage (valid)
Negatív hatással van	69	38,5	38,5
A válaszadóra hatott	61	34,1	34,1
Nincs hatással	24	13,4	13,4
Pozitív hatással van	14	7,8	7,8
A családra hatott	5	2,8	2,8
A magánéletre hatott	4	2,2	2,2
Egyéb	2	1,1	1,1
TOTAL (valid)	179	100,0	100,0
Missing	0	0,0	
TOTAL	179	100,0	

41. táblázat Nehéz időszak hatása *Forrás: MAXQDA12*

A 41. táblázat mutatja az életben, vagy a munkában megélt nehézségek hatását, ahogy a pedagógusok látják. Közel 40%-a a kódolt szegmenseknek vonatkozott arra, hogy a megélt nehézségek negatív hatással voltak a munkavégzésre. 34%-a kódolt szegmenseknek tartalmazta azt, hogy a negatív élettélmény önmagára hatott vissza. Mivel a pedagógus elsődleges munkaeszköze a saját személyisége, kimondhatjuk, hogy ezek a válaszok burkoltan tartalmazzák azt az információt, hogy a megélt negatív élmény hatott a pedagógus munkavégzésére. 13%-a a mintának úgy gondolja, magánéleti eseményei és munkahelyi nehézségei nincsenek hatással munkavégzésére és közel 8%-a válaszadóknak véli úgy, hogy a megélt nehézségek pozitív hatással voltak a munkavégzésre. 5%-a a kódolt szegmenseknek jelez fordított hatást (*családra, magánéletre hatott*). A 42. táblázat megmutat néhány választ.

POZITÍV HATÁS	
<i>jobban értékelem a munkám eredményeit, gyerekek szeretetét</i>	
<i>SOKKAL empátikusabb lettem.</i>	
<i>munkámra pozitív hatással volt mert még jobban megerősített a pedagógus küldetés funkciójában, másrészt lábadozásom alatt volt időm egy azóta is használatban lévő, rövid kis nyelvtani összefoglaló megírására.</i>	
<i>még inkább belevettem magam a munkába, még jobban akartam dolgozni.</i>	
NEGATÍV HATÁS	
dekoncentráció	<i>dekoncentráltabbá váltam az iskolában.</i>

	<i>nehéz volt a magánéletet kizárni az iskolai életből, kicsit szétszórtabb lettem, a gyermekek is észrevették rajtam</i>
	<i>odafigyelési nehézség, lerontott jegyek</i>
	<i>Nehezen tudtam a halált feldolgozni, s be kellett pótolni a lemaradást is. Nem tudtam teljes odaadással dolgozni, s csak az iskolai munkára koncentrálni.</i>
	<i>nem megfelelő reagálás egy problémára (gyermek leesése a székről)</i>
	<i>nehéz volt a magánéletet kizárni az iskolai életből, kicsit szétszórtabb lettem, a gyermekek is észrevették rajtam</i>
depresszió	<i>gyászreakció, depresszió, anyagi gond, új egzisztencia teremtéssel járó rendkívüli terhek</i>
fáradtság	<i>energiámból rövid időmre vesztettem</i>
	<i>kimerültség</i>
feszültség, fizikai tünetek	<i>feszültség, idegesség, fáradtság, fizikai és pszichés tünetek, kevesebb energia a munkára</i>
	<i>Kicsit feszült, elkeseredett és ingerültebb voltam, ami a gyerekek viselkedésén is érzékelhető volt</i>
	<i>feszültség, idegesség, fáradtság, fizikai és pszichés tünetek, kevesebb energia a munkára</i>
	<i>rosszkedv, kialvatlanság, fáradékonyság</i>
motiválatlanság	<i>megszokásból, kedvetlenül végeztem a munkámat</i>
	<i>Egy évre "leeresztettem". Elég meglepetten néztek a kollégák, hogy semmi plusz munkát nem vállalok. (Csak kevesen tudták a valódi okot.)</i>
	<i>kevesebb lelkesedés, fáradtság, a tanítás alulértékelése</i>
	<i>motiválatlanság, kedvetlenség, fáradtság</i>
rossz hatás	<i>gyerekek megfélemlítése, befolyásolása</i>
	<i>Nagy erőfeszítés ellenére sem tudtam az elvárásaim szerint végezni a dolgomat, ami fokozta a negatív önértékelést. Elszalasztottam lehetőségeket. Esetenként ezek ma is tényezők a megítélésemnél.</i>
	<i>nehezebb volt tartanom magam érzelmileg a gyermekek előtt</i>

	<i>Utálattal menni a gyerekek közé, mert az igazgató nem normális! Persze hogy kihat a tanításra is!</i>
	<i>Nehéz munkakörülmények, állandó stressz, rossz munkahelyi légkör uralkodott.</i>
türelmetlenség	<i>Olykor sajnos türelmetlenebb voltam, de szerencsére sikerült jól kezelnem. Csupán 1-2 alkalommal volt látható a feszültségem.</i>
	<i>feszültebb voltam, kisebb volt a türelmem</i>

42. táblázat Nehézségek hatása a munkavégzésre

A tanári viselkedést befolyásoló tényezők hatása lehet időleges, de tartósan is hathatnak a pedagógus munkavégzési stílusára, alakítják személyiségét (*magamba forduló, szomorú, megtört szívű emberré váltam egy viszonylag hosszabb időre*). Ez természetes dolog, bármilyen munkát végez az ember, életében megél boldogabb és nehezebb periódusokat. A segítő foglalkozások, különösen a pedagógus esetében azért fontos a mentálhigiénés állapotban való változások figyelemmel kísérése valamint nagyobb negatív kilengés esetén segítő háló biztosítása, mert a pedagógus – gyermek, diák viszonyban a pedagógus személyisége és viselkedése életre szóló nyomot hagy. Vannak pedagógusok, akik szárnyalásra ösztönzik, vannak, akik gúzsba kötik tanítványaikat. Ez részben egyéniség és rátermettség kérdése is, de, mint a fentiekből kiderül életesemények pozitív és negatív irányban is befolyásolhatják ezeket a hatásokat, alkalmanként extrém módon is: *gyerekek megfélemlítése, lerontott jegyek*.

Ha pedagógus egészséges személyiséggel és megfelelő önreflexióval rendelkezik, felfedezi magán a tüneteket, korrigál és tanul az esetből. Amennyiben már eleve nem volt a pályára való, életeseményei mentálhigiénés állapotát negatívan befolyásolják, beláthatatlan következményei lehetnek a pedagógusra és a tanítványaira is.

5. Kiegészítés

Nem lenne helyes azt a látszatot kelteni, hogy a kiegészítés veszélye csak a motiválatlan pedagógusokat fenyegeti. Bárki szembesülhet a kiegészítés tüneteivel élete során. Nem reprezentatív kis mintán kérdőíves módszerrel mértem, mit tudnak a kollégák a kiegészítésről. A kérdések a következő témákra vonatkoztak:

- milyen szakmákban fordul elő a jelenség a leggyakrabban
- mennyire jellemző inkább a jelenség a férfiakra vagy a nőkre és miért

- lehet-e a jelenségnek pozitív oldala
- mit lehetne tanácsolni egy feltehetően kiégéssel küzdő kollégának
- példák a kiégés tüneteire
- melyik korcsoport a legveszélyeztetettebb

A válaszadók 82,9%-a találkozott már olyan kollégákkal, akik a kiégés jeleit mutatták. Az egészségügyben és az oktatásban dolgozókat vélik a válaszadók a leginkább veszélyeztetett rétegnek. Vannak válaszadók akik, szerint nem szakmához, hanem a szakmához való viszonyuláshoz, és bizonyos személyiségjegyekhez köthető a kiégésre való hajlam.

A válaszadók 26,1%-a gondolja úgy, hogy nem meghatározható különösen veszélyeztetett korcsoport. A maradék 73,9% többsége 40 évtől felfelé határozza meg azt a korosztályt, amelyik fokozottabban ki van téve a kiégés veszélyének, illetve a pályán eltöltött 15-25 évet vették meghatározónak. Csak néhány esetben említik a fiatalokat, mint lehetséges veszélyeztetett korcsoportot. Összefüggés tételezhető föl az egyén korával és a munkában, vagy ugyanazon a munkahelyen eltöltött idő hosszával. Szakirodalmi adatok szerint a kiégés jelensége megtalálható fiatalokban is. *„Pines és munkatársai azon fáradtak, hogy az átlag egyetemistákról gyűjtsenek információkat. ... A legnagyobb meglepetésre az egyetemisták körében a kiégési értékek magasabbak voltak, mint a többi érintett foglalkozási csoportnál...”* (Petróczi 2007b 11. old.)

A válaszadók 31,9%-a szerint a nők hajlamosabbak a kiégésre, mert többféle szerepelvárásnak kell megfelelniük és jól teljesíteniük. 65,2% szerint a férfiak és a nők egyformán ki vannak téve a kiégés veszélyének. Ez és a jellemzően veszélyeztetett életkornak gondolt 40 év feletti korhatár figyelmen kívül hagyja a munkába visszatérő 40 év alatti kisgyermekes anyukákat, akiknek két helyen, otthon és a munkahelyen, a magánéletben partnerként és édesanyaként a munkában pedig jó munkaerőként kell teljesíteni, a társadalom elvárásai szerint a legjobban, leginkább a maximumon. Akik szeretnének megfelelni a társadalom és sokszor a szűkebb környezet elvárásainak könnyen belekerülhetnek abba a kilátástalan helyzetbe, hogy otthon lelkiismeret furdalásuk van a nem 100 %-osan elvégzett munka miatt, a munkahelyen pedig lelkiismeret furdalás gyötri őket a bölcsődében hagyott vagy éppen beteg gyermek miatt. A nők aránya nagyon magas az egészségügyben, az oktatásban és a legtöbb segítő szakmában.

Az 48. ábra szemlélteti a válaszadók leggyakrabban említett kiégés tüneteket

agya akár bizonytalansága csökkenése depresszió egyensúly egykedvűség elvesztése elégedetlenség empátia
 fejfájás felborul fizikai fordulás frusztráció fájdalom fáradtság fáradékonyság fásultság gyengülése
 hiánya intellektuális kapcsolatok kedvetlenség kevésbé közöny levertség melankólia miatt mindenféle motiváció
 motiválatlanság munkáját negatív nem problémák pszichológiai pszichoszomatikus rossz szellem szociális
 testi tünetek türelmetlenség változása állandó érdeklődés érdektelenség érez
 érzelmi

48. ábra Szófelhő: a kiégés tünetei a válaszadók szerint. *Forrás: MAXQDA12*

Az adatkorpuszban leggyakrabban szereplő, a szófelhőbe bekerült jellemzők széles skáláját reprezentálják a kiégés tüneteinek. A 43. táblázat tartalmazza a kérdésekre adott válaszok egy részét.

Kiegyezésre hajlamosító körülmények	<i>Szerintem minden szakmában előfordulhat, mert elsősorban személyiség kérdése.</i>
	<i>Szerintem nem annyira szakmafüggő, mint inkább a szakmához való hozzáállás függvénye, hogy szereti az a szakmabeli a szakmát, amiben dolgozik vagy nem.</i>
	<i>Bármilyen szakmában előfordulhat, amit az ember több ideig csinál, mint amennyiben jól érzi magát, amennyiben még kreatív tud lenni, és a szakma felkelti az érdeklődését.</i>
	<i>akik megunják mindig ugyanazt csinálni</i>
	<i>ott, ahol nagy feszültség alatt kell dolgozni, nagy odaadással, ahol a munkaidő nem 8 óra</i>
	<i>bármelyikben, ahol nincs olyan sikerélménye az embernek, amilyenre szüksége lenne</i>
	<i>emberekkel kell foglalkozni</i>
	<i>általában nem sikerorientált</i>
	<i>rossz munkahelyi légkör</i>
Veszélyeztetett korcsoportok	<i>nem szívügy</i>
	<i>középkorúak, amikor többfelé kell megfelelni, idősök, amikor túllépnek rajtuk, fiatalok, amikor túlzott intenzitással és elvárással próbálnak világot megváltani</i>
	<i>35-40-45 évesek, akik gyerekeket nevelnek és esetleg az idősödő szüleik is különleges figyelmet igényelnének. Néha korcsoporthoz kötés nélkül is előfordulhat a jelenség</i>
	<i>Szerintem 50 év körül, amikor már 25-30 évet lehúzott az ember, de a nyugdíj még viszonylag messze van. És sokan ekkor jönnek rá, hogy vagy esélyük sem volt arra, hogy elérjék céljaikat, tehát tkp. felesleges volt a nagy hajtás, vagy elérték a korábbi céljaikat, de azóta változtak a prioritások.</i>

	Épp az, amelyik esetében már nem szívesen váltanak pályát vagy munkát az emberek, azaz a 45-55 évesek köre. Hogy miért nem váltanak szívesen, az többtényezős kérdés.
	ha összesűrűsödnek a dolgok
	bármikor kialakulhat, bárkinél
A nők veszélyeztetettebbek (31,9%)	Otthon és a munkában is meg kell felelniük, és ez gyakran okoz konfliktust.
	A nők érzékenyebbek, és többfelé kell megosztani a figyelmüket (pl. család, munka, magánélet). A többféle szerep megfelelő végzése maximalizmusra hajlamosít, így jobban kihat az egyénre és megterhelőbb.
megoldási javaslatok	keressen olyan új kihívásokat, amik örömet jelentenek
	beszélgessen más hasonló problémákkal küzdőkkel
	váltson - más munka
	várjon, míg elmúlik
	munkahelyváltás, hobbi, sport
	a megfelelő közösségben lehet a kiégést kezelni (kibeszélés, tanácsadás stb.), mentális terápia (tréning), intellektuális felkészülés, prevenció, mentálhigiénés módszerek

43. táblázat Mit tudunk a kiégésről? Válasz részletek.

A válaszok mutatják, hogy a válaszadók tájékozottak a kiégés jelenségével kapcsolatban. Más kérdés, hogy az elméleti tájékozottság mennyire segít a gyakorlatban megküzdeni a problémával. Kérdés, hogy mennyire hajlamos a pedagógus saját magán felfedezni a kiégés tüneteit, vagy amennyiben felfedezi a kollégáján a tüneteket, milyen hajlandósággal és milyen módszerekkel tudja kezelni a problémát. A 21. században Magyarországon nem jellemző, hogy kollégáink magánéletébe beleavatkoznánk. Sem a kollégáknak, sem az iskolavezetésnek nincs meg a szaktudása és a lehetősége arra, hogy a kiégés problémájával gyakorlati szinten foglalkozzon. A 49. ábra a válaszadók megoldási javaslatait tartalmazza.



49. ábra Szófelhő: a válaszadók javaslatai a kiégés kezelésére. Forrás: MAXQDA12

Sztereotip idealisztikus megoldásokat tartalmaznak a válaszok: az újdonság keresése, munkahelyváltás, sport utazás, változtatás. A mai magyar pedagógus valóságban nem könnyen megvalósítható javaslatok.

V. Tanárinterjúk

Az előző fejezetekben bemutatam a családi körülmények és az iskolai munka kölcsönhatására vonatkozó kérdőíves módszerrel gyűjtött adatokat. A kontextus mélyebb elemzése, az egyes életutak alaposabb követése érdekében indokoltnak találtam félig strukturált interjúk készítését. 12 félig strukturált interjút készítettem el arra vállalkozó tanárokkal. Az interjúk strukturált váza lefedi a disszertációban és a pilot kutatásokban eddig érintett területeket:

- pályaválasztási motiváció
- pálya-elégedettség, pályaelhagyás
- tanári kvalitások
- munkahelyi kihívások – sikerek
- magánéleti kihívások – sikerek
- munka és magánélet kölcsönhatása

Önbecsülés, értékpreferencia, szakmai és magánéleti sikerek vagy kudarcok fontosak az életben való boldoguláshoz. Különösen fontosak a fent említett tényezők a segítő foglalkozást űzők körében, hiszen az interperszonális kapcsolatban a résztvevők kölcsönösen hatnak egymásra. A pedagógus és a tanuló viszonyában fontos tényező az alá-fölé rendeltség, a dominancia.

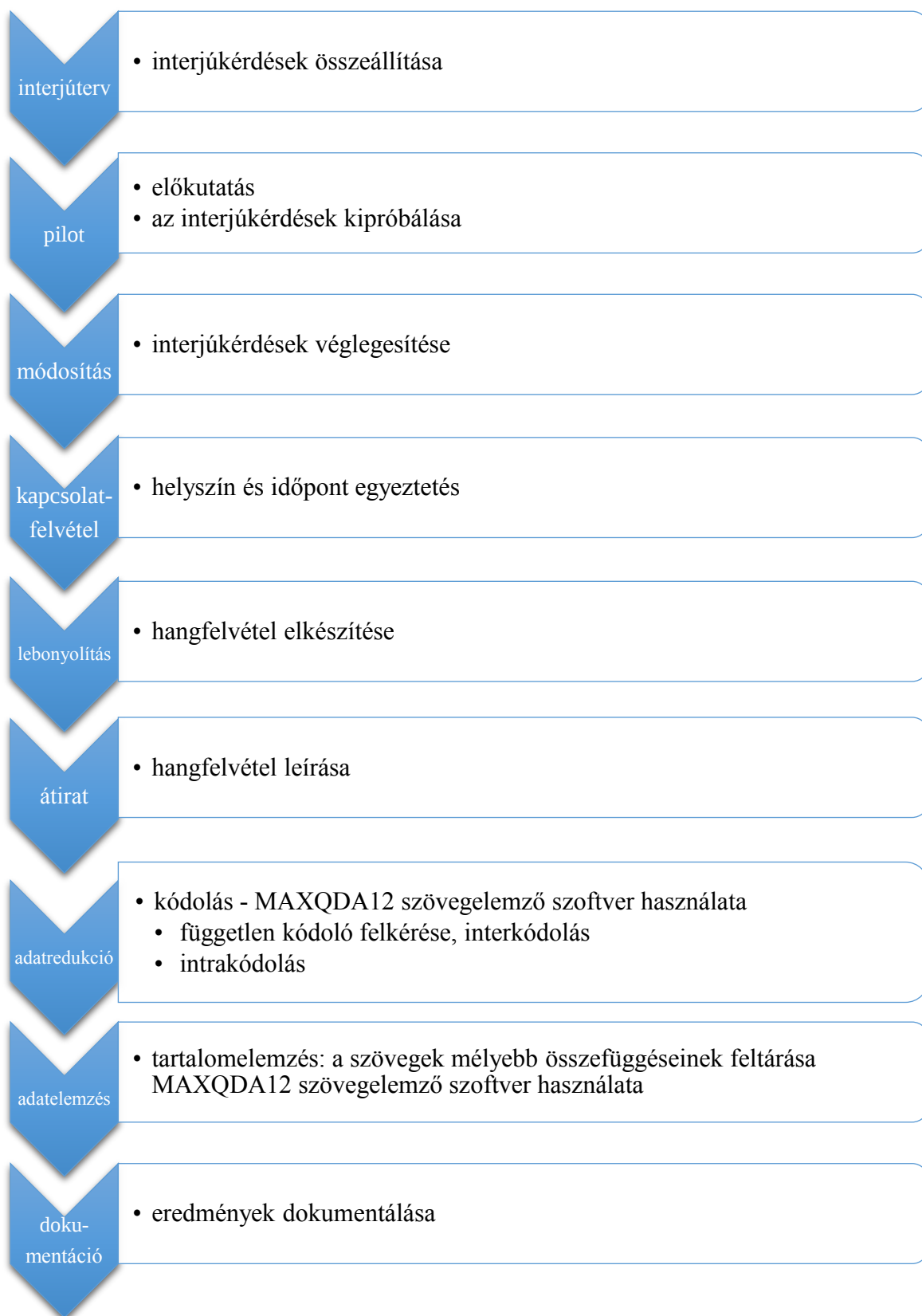
A különböző életszakaszokban különböző kihívásoknak kell megfelelnünk mind a magánéletben, mind munkánk során. Ha szakmai és magánéleti énként összhangban van, esélyünk van a boldog elégedett életre. A boldogság és az elégedettség áthatja mind a magánéleti, mind a szakmai életszférát (*Becker 1973, Frankl 1976, Malach, Pines, Yafe-Yanai, Oreniya 2001.*). Az egyensúly könnyen felborul, a munkahelyi túlterheltség okozta érzelmi, szellemi és fizikai kimerültség hatással van a családi és magán életre és ez a folyamat ellenkező hatással is végbemehet. Interjúalanyaimat a félig strukturált interjú eszközével kérdezem életük meghatározott szakaszairól a kutatási kérdések megválaszolása érdekében.

Az eredmények tükrében jelen kutatás válhat egy kiterjedtebb kutatás első lépésévé, és új szemléletet vezethet be a tanárképzés és továbbképzés területén, továbbá hozzájárulhat az

önálló tanári személyiségfejlesztés és attitűdformálás lehetőségeihez. Utat mutathat nem szakmai, támogató továbbképzések szervezésére, az önreflexió kiterjesztésére a tanár magánéleti eseményei hatásának kezelésére.

1. Az interjúkutatás folyamata

Az interjúkutatás menete a pilot interjúk megtervezésével és elkészítésével indult. A pilot interjúk készítésekor szerzett tapasztalatokat felhasználva Seidmain (2002) fenomenológiai megközelítésű mélyinterjú készítésének módszerét és lépéseit követve valósult meg a kutatás interjúkutatási egysége. Az 50. ábra mutatja az interjúkutatás egységeit.



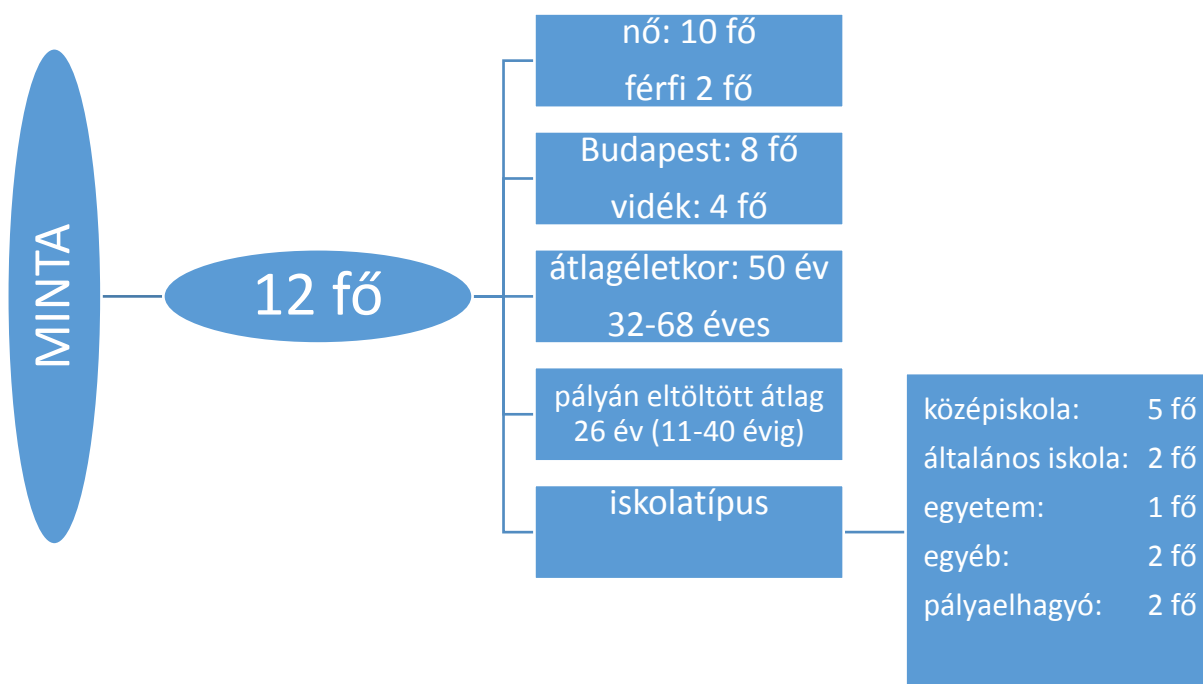
50. ábra Az interjúkutatás

2. A minta

A felállított kritériumlista szerint az interjúkutatás résztvevőire a következők voltak jellemzők:

- legalább 1 év tanítási tapasztalat
- jelen vagy volt munkaviszony bármilyen oktatási intézményben
- nyitottság
- szakmai életút megosztására való készség
- magánéleti események megosztására való készség

A TÁMOP Gyakornoki Évek Szakmai Program keretein belül valamint a közösségi médiában közzétett felhívásra jelentkezők alkották a vizsgált mintát. 12 kolléga jelentkezett a felhívásra, mind a 12 kolléga megfelelt a kritériumlistában megfogalmazottaknak. A minta jellemzőit mutatja az 51. ábra.



51. ábra A minta jellemzői

3. A résztvevők megkeresése

Az interjúalanyok megkeresése, több csatornán keresztül valósult meg. Egyrésztől 2014-ben a TÁMOP „Gyakornoki évek szakmai program”-ban résztvevőket kerestem meg. A

programban résztvevő mentor tanárok és gyakornokok számára készített kérdőív utolsó szekciója tartalmazta saját kérdéseimet, a magánéletre és a szakmai jellemzőkre vonatkozóan. A kérdőív válaszadóit kerestem meg azzal a kéréssel, hogy interjúalanyai legyenek kutatásomnak. A potenciális interjúalanyok, 5 kolléga, e-mailen keresztül vették fel velem a kapcsolatot. Egy résztvevő az interjúk készítésének idején, egy már elkészített interjú alanyán keresztül keresett meg, mert fontosnak ítélte a témát és szívesen mesélt munkájáról és életéről. Másrészt a közösségi média bevonásával kerestem potenciális résztvevőket a fenti témában. Így jelentkezett a további 6 interjúalany.

Az interjúkutatás alanyainak kiválasztása tehát nem véletlenszerűen, hanem önkiválasztási alapon történt. Ennek ellenére a vizsgált minta megfelel a célirányos tipikus eset (*Patton In Seidman 2002*) mintavétel kritériumainak. Ez felveti azt a problémát, hogy a kutatás eredményei reprezentatívnak tekinthetők-e egy szélesebb populációra vonatkoztatva (*Seidman 2002*). Az interjúk reprezentativitásának problémáját azonban orvosolja a Seidman (2002) által javasolt kapcsolódási pontok megléte valamint az a tény, hogy az interjúk csak egy szegmensét képezik a kutatásnak, a kutatási probléma más mérőeszközökkel szélesebb populáción is vizsgálatra került. Mivel az interjúkutatásban objektív és gazdaságossági akadályai vannak a nagyszámú minta vizsgálatának, az eredmények általánosíthatóságát biztosítják a más módszerekkel, nagyobb mintán végzett vizsgálatok.

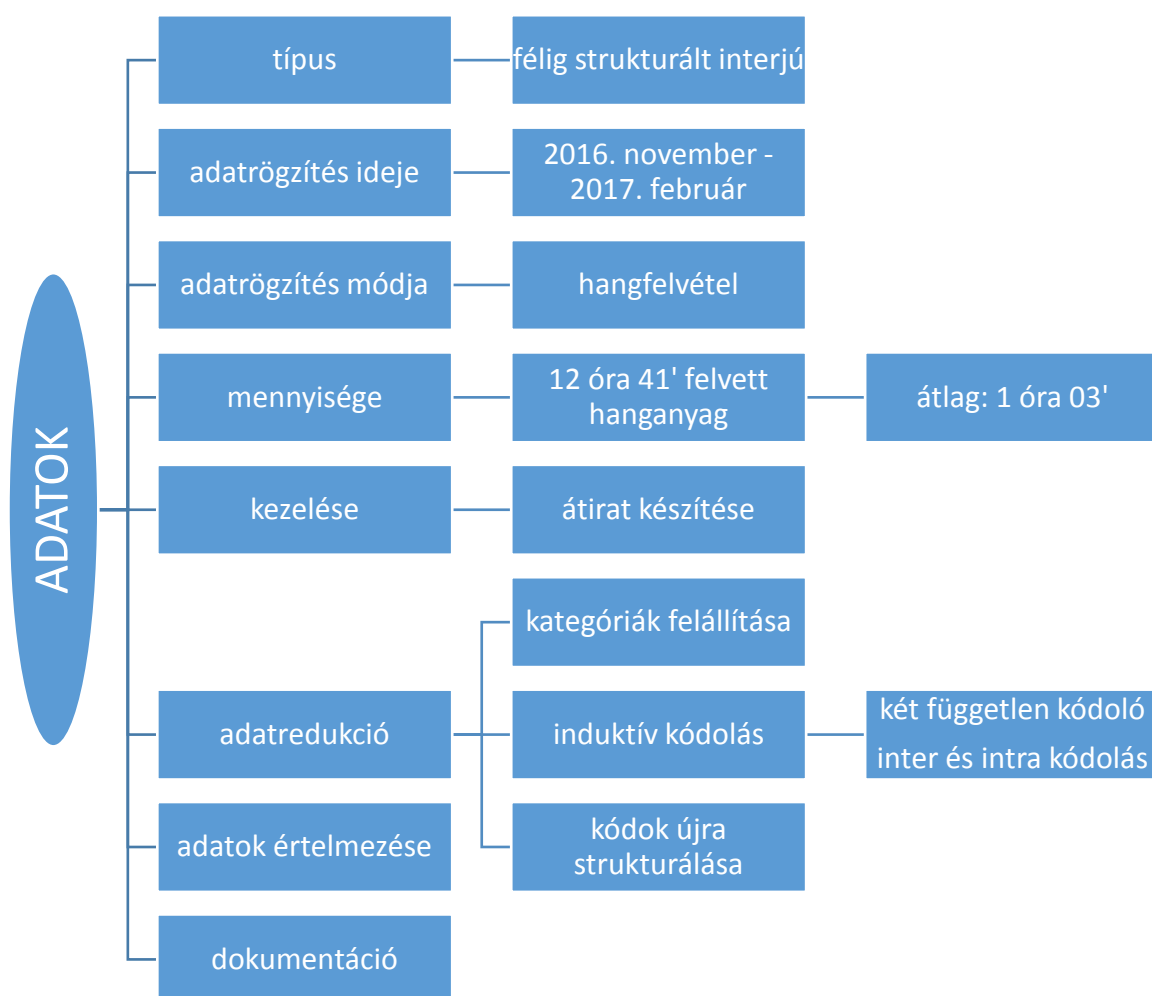
4. Kapcsolatfelvétel

A potenciális résztvevőkkel e-mailben vagy telefonon vettem fel a kapcsolatot. A kapcsolatteremtő beszélgetés alkalmával egyeztettük az interjúk potenciális időpontját és helyszínét. Négy interjúalannyal a munkahelyemen készítettük el az interjút, nyolc interjúalanyt az otthonában vagy a munkahelyén látogattam meg. Az interjúkutatás résztvevői beleegyező nyilatkozatot írtak alá, amelyben tájékoztattam az interjúalanyokat kutatásomról és arról, hogy hogyan fogom felhasználni a kutatási adatokat valamint biztosítottam őket a teljes anonimitásról. A kutatásban való részvételük teljesen önkéntes volt, bármikor dönthettek úgy, hogy a továbbiakban nem kívánnak a kutatásban részt venni. A feldolgozás és az adatelemzés során az interjúalanyok betekintést nyerhettek saját magukra vonatkozó rögzített és feldolgozott anyagba és kérhették, hogy az interjúk bizonyos részeit ne használjam fel. Ezen jogával eddig egyetlen interjúalany sem élt.

Interjúalanyaimat a segítségnyújtás vágya motiválta, jó gondolatnak tartották megosztani tapasztalataikat. Az ismeretlen kérdezőnek hivatásszemélyiségükről, szakmáról

vallott nézeteiktől nagyobb intenzitással vallottak, mint magánéletükről. Nem utasították el a magánéletükre vonatkozó kérdések megválaszolását, de lényegesen kevesebbet és szűkszavúbban beszéltek életük privát szegmenséről. Minden interjúalanyom kellemesen érezte magát az interjú alatt, nem volt tapasztalható idegesség vagy feszélyezettség. Az interjúk alkalmat adtak a kollégáknak szakmai múltjuk áttekintésére és egy-egy sorsfordító magánéleti esemény felidézésére és a munkájukra való hatásának értékelésére. Az interjúk végén mind a 12 interjúalanyomat jó érzéssel töltötte el, hogy alkalmat kapott szakmai életútja és élete bizonyos eseményeinek felidézésére, átgondolására és az esetleges miértek megválaszolására. Idézet az egyik interjú végéről: „... nagyon jól esett, köszönöm, tehát végig kellett gondolnom olyan dolgokat, amiket sosem gondoltam végig tudatosan, csak mindig éltem vagy megéltem, vagy megdolgoztam valahogy. Köszönöm.”(Tanár 2)

5. A felvett adatok jellemzői:



52. ábra Az adatok jellemzői és kezelése

Az interjúkról minden esetben hangfelvétel készült, mivel megbízható tartalomelemzés csak akkor készíthető, ha az interjú szövege teljes egészében rögzítésre kerül, habozásokkal, ismétlésekkel, bizonytalanságokkal mert „*Minden szó, amit a résztvevő elmond, tükrözi a tudatát*”. (Vigotszkij 1984 In Seidman2002 162. old.) Kvalitatív paradigma esetében nem hagyható figyelmen kívül a szubjektív elem, vagyis a kutató személye. Ez elfogadható, ha a kutató szubjektivitásának formáló ereje az adatok elemzésének a szakaszára redukálódik. Ennek fényében mindenképpen fontosnak tartottam, az adatok eredeti állapotban való rögzítését és megőrzését. A hangfelvétel elkészítéséhez mindegyik interjú alanya hozzájárult. Az interjúkat saját telefonnal rögzítettem, a hangfelvétel minőségét az interjúk elején ellenőriztem. Interjúalanyaimat nem zavarta, hogy a beszélgetésről hangfelvétel készült. A hangfelvételek átírásában tapasztalt jegyzőkönyvvezető volt a segítségemre, aki nem ismerte az interjúk alanyait és titoktartási nyilatkozatot írt alá.

Az interjúk időpontját és helyszínét minden esetben az interjúalanyok kívánságait figyelembe véve alakítottam ki. Az interjúk lebonyolítása négy hónapot vett igénybe. Nyolc interjúalanyomat én látogattam meg és számukra ismerős környezetben, vagy a munkahelyükön vagy az otthonukban készítettük el az interjút. Négy interjúalanyom azt kérte, én biztosítsam az interjúk helyszínét, így velük a Budapesti Gazdasági Egyetem Alkotmány és Markó utcai épületeiben készítettem el az interjúkat.

Az adatredukció és az adatelemzés szakasza akkor kezdődött meg, amikor mind a 12 interjú szöveges átirata a rendelkezésemre állt.

6. Az interjúk struktúrája



53. ábra Az interjúk szerkezete

A 12 interjúalannyal közepesen formalizált félig strukturált interjút készítettem, amely három témára épült. A kötött hármasszerkezeten belül arra kértem interjúalanyaimat, hogy meséljenek magukról, mondjanak el történeteket. Ilyen esetben bizonyos szempontból könnyű helyzetben van az interjúkészítője, hiszen saját magunkról szívesen mesélünk és ritkán van arra alkalmunk, hogy egy-másfél óráig beszélhessünk életünkről, szakmánkról, nézeteinkről. Mindenki jól ismeri saját magát, de az interjúkészítés egyik nehézségét adja, hogy az interjúalany nem mindig arról beszél, amiről azt interjúkészítője kérdezte. Erre példa Tanár 1 interjúalanyom, aki akkor is a szakmai sikereiről mesélt, amikor magánélete boldog időszakairól kérdeztem. Több interjúalanyra is jellemző volt, hogy szívesebben beszéltek szakmájukról, mint magánéletükről, az interjúk tekinthetők szakmai és magánéleti narratív biográfiának. Hátránya az interjúkutatásnak, hogy interjúhelyzetben bármennyire is próbál az interjúkészítője háttérbe vonulni, az interjú alanya neki beszél, jó benyomást szeretne kelteni önmagáról, küzd benne az igazság és a pozitív látszat fenntartásának a vágya. Jelen kutatásban az interjúkészítést nehezítette a szenzitív téma is.

Bár mind a 12 interjú alkalmas tanulmányozásra és elemzésre az interjúkészítése során időnként találkoztam a Kvale (1996) által leírt mintákkal (néma osztriga, beszédes, intellektualizáló és az erőfitogtató) de egyik interjúalanyom sem személyesítette meg teljes mértékben az előbb említett problémás interjúalanyokat, sokkal inkább bizonyos témák érintése esetében vették fel a már említett szerepeket. Le kell szögezmem, hogy minden interjúalanyom

maximálisan segítőkész volt és az interjúk esetleges hibái kizárólag az interjúkészítő tapasztalatlanságából erednek. Az interjúk során az interjúkészítő számára az én-te (*Seidmann* 2002) kapcsolat kialakítása bizonyult a legnehezebbnek, végig ügyelnem kellett arra, hogy ne alakuljon át az én-te kapcsolat *mi* kapcsolattá, ami azt jelentené, hogy interjúk helyett csupán beszélgetéseket rögzítettem volna. Kezdő interjúkészítőként ebben sokéves tanári tapasztalom volt segítségemre. Nyitott, érdeklődő személyiségemnek köszönhetően a barátságos hangulat kialakítása nem okozott nehézséget, és ezt a hangulatot sikerült az egész interjú folyamán fenntartani, részben ennek köszönhetem, hogy interjúalanyaim hajlandóak voltak intim magánéleti szférába tartozó kérdésekre is válaszolni. Nehézséget az interjúk során csupán az interjúk megfelelő mederben tartása jelentett, illetve a szükséges interjúalanyok rábírása arra, hogy történeteket meséljenek szakmai és magánéleti életútjukról.

Az interjúterv elkészítése után *Seidman* (2002) útmutatása nyomán előkutatást végeztem, pilot interjúkat készítettem. A pilot interjúk során nyert tapasztalatok alapján alakult ki a félig strukturált interjú végleges formája, a három fő szerkezeti egységen belül megfogalmazott segítő kérdésekkel. A hangzó anyag teljes egészében leírásra került. Interjúalanyaim egyike sem akart álnevet választani az interjúhoz, így az átiratokban a monogramjukkal szerepelnek. Az elemzésre felhasznált anyagban Tanár1 – Tanár12 nevet kapták. A sorszámok nem követik az interjúk készítésének időbeli sorrendjét.

Mivel minden interjúalany más és az interjúkutatás célja az interjúalanyok szubjektív tapasztalatainak feltárása, jelen esetben szakmai és magánéleti sikereinek és kudarcainak feltérképezése és az esetleges kölcsönhatások meglátása volt, minden interjú különböző időtartamban és információsűrűségben. Első rátekintésre problémásnak tűnt az elkészített interjúk hosszának különbözősége. (A leghosszabb: 1 óra 26 perc 13 másodperc, a legrövidebb 38 perc 50 másodperc hosszú, átlaghossz: 1 óra 03 perc) Az adatok elemzésének kezdetén felmerült bennem a rövid interjúknak a kutatásból való kizárásának gondolata, azonban az adatredukció és elemzés során úgy döntöttem, minden interjút használni fogok a kutatásban. Döntésem indokai a következők. A kutatásban résztvevők hús-vér emberek, akik azonos élethelyzeteket különbözően értelmeznek és élnek meg. Nem egyforma a problémaérzékenységük és a problémákra különbözőképpen reagálnak és különféle megoldási stratégiákat dolgoznak ki. Életprioritásaik sem egyformák, azonos helyzeteket élnek meg pozitívumként vagy negatívumként. Színesek, mint maga az élet. A tanári társadalom sokszínű és azt a sokszínűséget hivatott reprezentálni a kutatás. A szövegtörzseten belül a közlések információtartalma nagymértékben eltérő volt. Bizonyos interjúalanyaim nagyobb

hatékonysággal, azaz magasabb információsűrűséggel kommunikáltak (Hall 1976). Az adatok feldolgozása alatt kiderült, hogy nem az időben leghosszabb interjú hordozza a legtöbb információt, a rövidebb időtartamú interjúk egy része is közel azonos információmennyiséget tartalmaz. Goodson nyomán (1997) úgy véltem az a helyes, ha azzal az anyaggal dolgozom, amit összegyűjtöttem és a kutatói szubjektivitást kizárva, nem válogattam ki az általam megfelelőbbnek ítélt interjúkat a hosszuk vagy a kódolt szegmensek mennyisége alapján.

Az interjúk írott szövegeit tartalomelemzésnek vetettem alá. Értelmeztem a szövegeket, kerestem az azonosságokat és különbségeket, a szignifikáns összefüggéseket az egyes interjúkon belül és a 12 interjú összegésében. Az értelmezés során a közlések egyes részeit kategóriákba soroltam. A szövegek mélyrétegeit elemezve kialakultak bizonyos mintázatok, amik mind a 12 interjúra vonatkoztathatóak voltak. A tartalomelemzés folyamatát a MAXQDA12 szoftver használata segítette. A program egyszerű grafikus ábrákkal, gondolati térképekkel, kódösszefüggések vizuális ábrázolásával segített feltárni a szövegek mélyrétegeit. A vizuális megjelenítés a szövegadatokat plasztikusan ábrázolja és láthatóvá tesz olyan összefüggéseket, amelyek az interjúkban nyíltan nincsenek megfogalmazva.

7. Adatredukció

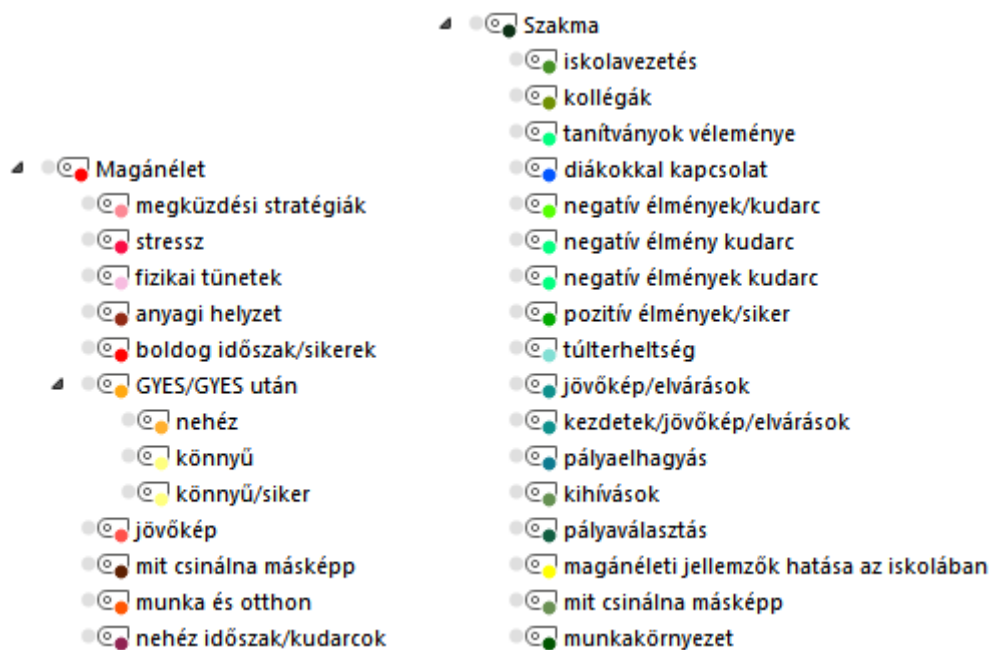
A szövegek kódolása több lépésben történt. Először kialakításra kerültek a fő kategóriák és a szövegek induktív módszerrel kerültek kódolásra. Ez egy folyamatosan változó kódrendszert eredményezett, amely 68 kódból állt. A kódolási folyamat első szakaszának befejezése után a kódrendszer újrastrukturálásra került, egyszerűbbé és jobban átláthatóvá vált. Az egymás mellett álló közeli kódok összevonásra kerültek, annak érdekében, hogy a kódok összevonásával esetleges lényegi információk ne vesszenek el új emlékeztetők, és alias (ez esetben magyarázó) kódok kerültek kialakításra. A MAXQDA szoftver ezeket a feladatokat jól és egyszerűen kezeli. A 44. táblázatban látható az egyszerűsített kódstruktúra és a kódok színjelei.

	Parent code	Code
	Szakma	kihívások
	Szakma	pályaelhagyás
	Magánélet	anyagi helyzet
	Magánélet	munka és otthon
	Magánélet	GYES/GYES után
	GYES/GYES után	könnyű
	Magánélet	stressz
	Magánélet	megküzdési stratégiák
	Magánélet	fizikai tünetek
	Magánélet	jövőkép
	Szakma	kezdetek/jövőkép/elvárások
		Magánélet
	Magánélet	boldog időszak/sikerek
	Magánélet	nehéz időszak/kudarok
	Szakma	mit csinálna másképp
	Szakma	magánéleti jellemzők hatása az iskolában
	Szakma	pályaválasztás
	Szakma	munkakörnyezet
	munkakörnyezet	iskolavezetés
	munkakörnyezet	kollégák
	munkakörnyezet	tanítványok véleménye
		Szakma
	Szakma	pozitív élmények/siker
	Szakma	negatív élmények/kudarc
	munkakörnyezet	diákokkal kapcsolat
	Szakma	túlterheltség
	GYES/GYES után	nehéz
	Magánélet	mit csinálna másképp

44. táblázat Kódfa *Forrás: MAXQDA12*

A szöveges adatok kvantitatív adatokká való átalakítását, azaz kódolását első lépésben két független kódoló végezte, hogy a kutatás megfeleljen a megbízhatóság kritériumának. A válaszkategóriák meghatározása a kódolás folyamata alatt történt. Így egy egyre bővülő kódlistával dolgoztunk. A módszer előnye, hogy nem egy előre meghatározott kódrendszerbe kellett a szöveges adatokat beilleszteni, hanem a szöveges adatok sokszínűsége alakította ki a válaszkategóriák rendszerét. A MAXQDA szoftver jól kezeli az induktív kódolási metódust, a kódolási folyamat során kódok törölhetők, átnevezhetők, új kódok egyszerűen létrehozhatók, a kódrendszer struktúrája szabadon változtatható. A grounded theory kutatásmódszertani elvei alapján a fent említett kódrendszerek csoportosításával alakult ki az a konceptuális rendszer, amely alapján megfogalmazhatóvá vált a kutatást indukáló kérdésekre adott válasz. Az állandóság kritériumának is megfelel a szöveg adatokká való átalakítása, mivel a szöveg kódolását eltérő időpontokban megismételtem.

A 12 tanárinterjú két független kódoló által elvégzett kódolása után szétválogattam az interjúk lényeges elemeit. A kutatás szempontjából elsődleges fontosságú azonos kóddal ellátott kódolt szegmenseket külön dokumentumba csoportosítottam. Ekkor állt rendelkezésre olyan adatkorpusz, amely azokat a szövegeket tartalmazta, amelyeket mind a 12 interjú szövegeiben ugyanazzal a kóddal kódoltunk. Ezt az adatkorpuszt további vizsgálatnak vetettem alá, finomított újrakódolással kerestem meg az azonosságokat és a különbségeket. Az ilyen módon további vizsgálat által kialakított kódfát szemlélteti a 54. ábra.



54. ábra Az interjúk elemzésének kódfája *Forrás: MAXQDA12*

Az interjúk két hangsúlyos fókuszpontja a *szakmai* és a *magánéleti* történetek voltak. Így a kódfa e két főkategória köré lett kialakítva három szinten. Az elsődleges kódolásnál kialakított alias kódok és emlékeztetők nagy segítséget jelentettek az újabb, finomított kódrendszer kialakításánál. Az kódolás első fázisában, az eredetileg kialakított 68 kód szűkítése megtörtént és kialakult egy négy főkódból és 24 alkódból álló rendszer, aminek kialakításánál több szempontot vettem figyelembe. Az elsődleges szempont, a félig strukturált interjú minden beszélgetésre egyaránt jellemző struktúrája adta a kódrendszer alapját. Voltak olyan interjúalanyaim, akik szűkszavúan, csak a feltett kérdésekre válaszoltak, ezek az interjúk adták az új, szűkített kódrendszer alapját. Más interjúalanyaim bővebben fejtették ki a kérdésre adott válaszaikat, volt olyan is, aki eltért, csapongott és nehéz volt visszavezetni az eredetileg feltett kérdéshez. Szövegszekvencia típusok szerint kiterjedtebb kódrendszert igényeltek azok az interjúk, ahol az interjúalanyok történeteket meséltek el elbeszélő, epikus és evaluációs részekkel. A 68 kódból álló eredeti kódrendszer kódjai alapjául szolgáltak a 28 kódból álló

rendszer alias kódjainak kialakításához, azaz (az összevonásra kerülő kódokhoz tartozó magyarázatok és emlékeztetők alapjául szolgáltak).

8. Az interjúalanyok portréja

Az interjúalanyok		A két fő kategóriával kódolt szegmensek aránya	
Tanár 1	Nyugdíj előtt álló nő, 40 éve a pályán, speciális igényű tanulóknak fenntartott iskolában dolgozik.	Magánélet:	25,5%:
		Szakma:	74,5%
Tanár 2	Középkorú nő, pályaelhagyó. 25 évet töltött a pályán, ebből 8 évet GYES-en volt. Az interjú készítésének időpontjában már pár hónapja teljesen más területen dolgozott, új munkájával elégedett volt.	Magánélet:	28,6%
		Szakma:	71,4%
Tanár 3	Középkorú nő, művészeti szakközépiskolában dolgozik. Szívesebben beszél a szakmához kapcsolódó eseményekről, mint a magánéletéről	Magánélet:	23,3%
		Szakma:	76,7%
Tanár 4	Középkorú nő, 24 éve van a pályán és szakgimnáziumban dolgozik. Közel annyit mesélt a szakmához kapcsolódó eseményekről, mint a magánéletéről.	Magánélet:	41,1%:
		Szakma:	58,6%
Tanár 5	Középkorú nő, 26 éve van a pályán és szakgimnáziumban dolgozik. A szakmájáról és a magánéletéről az interjú folyamán kétharmad – egyharmad arányban mesélt.	Magánélet:	34,1%
		Szakma:	65,9%
Tanár 6	Középkorú nő, 33 éve van a pályán, és az iskola, ahol dolgozik gimnázium és szakgimnázium. A szakmájáról és a magánéletéről az interjú folyamán ugyanannyit mesélt.	Magánélet:	49,1%
		Szakma:	50,9%
Tanár 7	Középkorú nő, 28 éve van a pályán, középiskolában tanít. Szakmai vonatkozású témákról több, mint kétszer annyit mesélt, mint a magánéletéről.	Magánélet:	29,7%
		Szakma:	70,3%

Tanár 8	Középkorú nő, 36 éve van a pályán, speciális nevelési igényű gyerekeket tanít. Szakmai vonatkozású témákról közel annyit mesélt, mint a magánéletéről.	Magánélet: Szakma:	43% 57%
Tanár 9	Középkorú nő, 28 éve van a pályán, felsőoktatásban tanít. Szakmai vonatkozású témákról sokkal többet mesélt, mint a magánéletéről. A kódolt szegmensek száma mutatja, hogy szűkszavúan mesélt, élményeit, szakmai vagy magánéleti emlékeit nem fejtette ki részletesen. Történeteiben megjelentek szakmai és magánéleti dilemmái.	Magánélet: Szakma:	31,67% 68,33%
Tanár 10	Fiatal férfi, 11 éve van a pályán, a közoktatásban dolgozik, egy általános iskolában intézményvezető. Szakmai vonatkozású témákról többet mesélt, mint a magánéletéről.	Magánélet: Szakma:	37% 63%
Tanár 11	Idős férfi, különböző típusú oktatási intézményekben és magántanárként 35 éve van a pályán. Nem hagyományos oktatási intézményben dolgozik. Szakmai vonatkozású témákról többet mesélt, mint a magánéletéről.	Magánélet: Szakma:	35,3% 64,7%
Tanár 12	középkorú nő, 28 évet töltött a pályán. Pályaelhagyó. Az interjú készítésének időpontjában már pár hónapja más területen dolgozott, és új kihívásoknak próbált megfelelni	Magánélet: Szakma:	27,1% 72,9%
Σ		Magánélet: Szakma	23,8% 66,2%

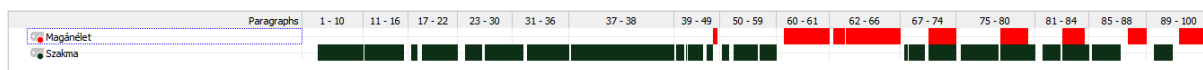
45. táblázat Az interjúk alanyainak jellemzői

Az interjúk strukturált részében a bevezető ráhangolódás után az interjúk első harmadában a szakmai életutat térképeztem fel, a második részben a magánéleti életeseményekre koncentráltam, az interjú harmadik szegmense szólt a két szféra (magánélet és munka) kölcsönhatásáról. A két fő kategória színkódja a következő: sötétzöld, szakmára vonatkozó kódolt szegmensek, piros, magánéletre vonatkozó kódolt szegmensek:

	Code
●	Szakma
●	Magánélet

46. táblázat A két fő kategória színek kódja *Forrás MAXQDA12*

A szoftver elkészíti a szöveg portréját a kódolt szegmensek megoszlását ábrázolva. Amennyiben az interjúalany ugyanolyan információsűrűséggel beszél az interjú első két részében fókuszba helyezett témákról, a szöveg vizuális portréján az interjú első harmadában túlnyomó részt zöld színnel kódolt szegmenseket, míg a közepén pirossal kódolt szegmenseket kellene látnunk. Csak az interjú legvégén szerepelnek vegyesen a színeknek, mert ez a rész a munka és magánélet kölcsönhatására vonatkozó kérdéseket tartalmaz. A Tanár 1 interjúalannal készített beszélgetés portréja jól mutatja ezt a struktúrát.



47. táblázat Tanár 1, interjú portréja két fő kategóriára vonatkoztatva. *Forrás: MAXQDA12*

A 47. táblázat mutatja, hogy az interjúalany kevesebbet beszélt magánéletéről, mint szakmai múltjáról és ez a 12 interjúból tízre volt jellemző, két interjúalany beszélt közel annyit a magánéletéről, mint a szakmájáról.

9. Az interjúk

9.1. Tanár 1 – nyugdíj előtt álló nő; speciális munkakörnyezetben

Nem tanári pályára készült, véletlen körülmények hatására választotta a tanári hivatást. Pályaválasztási motiváló tényezőként a másoknak való segítség vágya jelent meg. A *szakma* kategória alkódjaival kódolt szegmensek 36,8%-a negatív kudarcélményekre vonatkozik. Jobban megragadtak emlékezetében szakmai kudarcai, mint sikerei, és az utóbbiak elsősorban nem a tanítási órákhoz kapcsolódtak. Ezt részben magyarázhatja az a tény, hogy az interjúalany speciális igényű tanulókkal dolgozik, ahol gyakoriak a kihívások és meg kellett tanulnia, hogy nem csak az elvárásainak megfelelő eredményeket, hanem az apró sikereket is tudja értékelni.

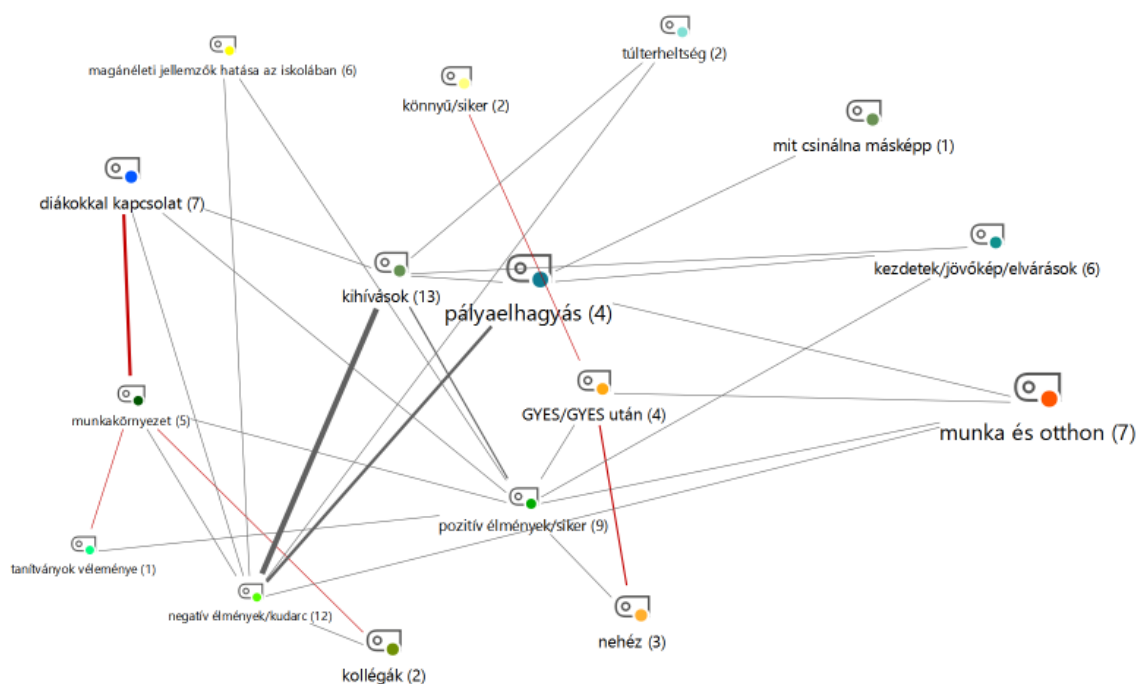
Az adatkorpuszban a legtöbbször kódolt szegmens a *szakma* kategória kódjai közül a *negatív élmények*, *kudarcok* és a *kihívások* alkódokkal lettek jelölve. A kategóriába tartozó többi alkóddal kódolt szegmensek száma azonban együtt sem éri el az elsőként említett két kóddal kódolt szegmensek számának a felét.

Interjúalanyom érzi, hogy a munkahelyi és magánéleti események kölcsönösen hatnak egymásra. Bár munkahelyi nehézségeiről inkább nem beszél otthon, a munkahelyi stressz

9.2. Tanár 2 – középkorú nő; egy ívelő pálya megtörte

Hiányolja a szakma társadalmi elismerését és megbecsülését. A negyvenes éveinek második felében, amikor a munkakörülmények annyira megváltoztak, hogy már nem okozott neki örömet az iskolai munka, a pályaváltás mellett döntött. A pályaelhagyás indokait vizuális eszközökkel ábrázolja a 64. ábra. A vonalak vastagsága jelzi az együtt kódolt szegmensek gyakoriságát.

Tanár 2 Code Co-Occurrence Model



137

Döntésének több oka is volt, például az új típusú elvárások megjelenése, a folyamatos túlterheltség és a feladatok egyenlőtlen elosztása. A sok negatív élménynek és a fáradtságnak köszönhetően már nem talált örömet a tanításban: „*én azért váltok, mert ha egy tanár nem tud mosolyogva bemenni a diákok közé az osztályba, akkor inkább ne menjen be*”. Fontos mutatója hivatásszemélyiségének, hogy közalkalmazotti jogviszonya megszűnését követően is tovább tanított még egy fél évet és csak akkor hagyta ott teljesen az iskolát, amikor az már felvettek a helyére valakit.

A pályaelhagyás indokait és a pályaváltás folyamatában is a tanítás és a gyerekek felé való elkötelezettségét látva, felmerül a jogos kérdés, hogy miért van rákényszerítve egy a pálya felé megfelelő tisztelettel és alázattal forduló pedagógus arra, hogy amikor már nem tud önmaga elvárásainak megfelelni, inkább felálljon. Nem feltétlenül azok a pedagógusok hagyják el a pályát, akik kényszerből választottak, hanem azok, akik, a magas szintű munkavégzésre irányuló elvárásaikból nem szeretnének engedni, és amikor az elvárásaiknak megfelelő szintű munkavégzés már nem lehetséges, inkább teljesen más területen próbálják ki magukat.

Interjúalanyom úgy érzi munka és magánélet szoros kölcsönhatásban van egymással. A munkahelyi túlterheltség és stressz hatással van a családi életre, ugyanakkor a magánéleti és munkahelyi nehézségek meglátszottak az iskolai munkáján. Komplex válaszaiból kiderült, hogy annak ellenére, hogy pályaelhagyó, jó pedagógus. Legfontosabbak voltak számára a tanítványai, kudarcként élte meg, ha nem tudott nekik segíteni. Magánéletéről nyíltan, de keveset beszélt. A két szféra egymásra hatását egyértelműen megfogalmazta.

9.3. Tanár 3 – középkorú nő; euforikus kezdés után nehéz kompromisszumok

Az interjú alanya nem tanárnak készült. Úgy érzi, mások úgy gondolják, kényszerből döntött a tanári pálya mellett és ez zavarja, mert sem a szülők, sem a gyerekek, sem a társadalom nem becsüli kellőképpen a tanári hivatást. Kezdetben jól érezte magát az inspiráló közegben az egyetemen és első munkahelyén, a munka szórakozás volt és a munka és a magánéleti szféra összemosódott. Az idő múlásával, és a közoktatásba való bekerülésével elvesztette lelkesedését, egyre több minden zavarja a munkakörnyezetében. Szakmai életének széles spektrumáról beszélt. A kódolt szegmensek megoszlásában feltűnik a közel 32%-ot képviselő szakmai *negatív, kudarc* élmények említése. Többnyire negatív élményként élte meg a kihívásokat, elégedetlen a munkakörnyezetével, az iskolavezetéssel, mindez stressz faktorként jelenik meg. Foglalkozik a munkahelyváltás gondolatával, de még nem tudja, hogy egy másik iskolában szeretne-e dolgozni, vagy elhagyná a pályát. Szókimondó, határozott egyéniség, tisztán látja a

problémákat, nem kedveli a kompromisszumokat, de tehetetlennek érzi magát. Nem konfliktus kerülő természet, ezt tudja magáról, megoldandó helyzeteket teremt magának, Magánéletét harmonikusnak ítéli, problémái munkahelyi gondok, és ezek hatással vannak munkavégzésére. A szakmai sikerélmények a közoktatáson kívül, vállalati tanfolyamokon érik, ahol úgy érzi, megfelelőek a körülmények és egyenrangú partnerekkel áll szemben.

9.4. Tanár 4 – középkorú nő; kiegyensúlyozott személyiség – tragédiák ellenére

Eredetileg nem tanárnak készült, de mivel a távoli egyetemre nem vették fel, családi hatásra a közeli főiskolára felvételizett és a tanári pályát választotta. Elégedett a döntésével, szereti szakmáját és fontos neki, hogy mikrokörnyezetében megbecsültségnek örvendjen.

A szakma kategória minden aspektusáról mesélt, ugyanannyi negatív, mint pozitív élményként kódolt szegmenset tartalmaz az interjú szakmai életre vonatkozó része, igazi kiegyensúlyozott tanáregyéniség, a dolgokat a helyükön kezeli, nem rágódik feleslegesen megváltoztathatatlan körülményeken, megköti a szükséges kompromisszumokat, mindennek látja a pozitív és a negatív oldalát, jól szervezetten végzi a munkáját. Pályája alakulásával elégedett, úgy szervezi szakmai életét, hogy elégedett lehessen mindennapjainak alakulásával.

Küzdelmes élete volt, magánéletében voltak tragédiák mégis kiegyensúlyozott magánembernek ismertem meg az interjú alapján. A magánéleti életeseményeiről részletesen mesélt. Mivel élete során többször maradt magára, a nehéz időszakokat jellemzik az anyagi gondok, az egzisztenciális létbizonytalanság. A GYES utáni boldogulás is szükséges kompromisszumokkal, megküzdési stratégiák kialakításával járt. A magánéletben megélt nehéz időszakok hatással voltak az iskolai munkájára és a munkahelyi problémák megjelentek a családi életében. Bár interjúalanyom maximálisan próbálja kizárni a magánéleti nehézségeit a munkából, történeteiből mégis az derült ki, hogy a magánéleti életesemények és a munkavégzés szoros kölcsönhatásban van egymással. Folyamatosan kétségek gyötrik, magánéleti és munkahelyi problémakezelését és prioritásait tekintve és ez a nem tudatos, magas szintű önreflexió vezeti rá ösztönösen a helyes utakra a helyzetek kezelésében és a megoldások megtalálásában.

Nehéz helyzetekben kellett megállnia a helyét, a munkahelye mindig elsőbbséget élvezett, mert nagy a kötelességtudata. Úgy érzi, családjá sérült inkább, mint, hogy családi negatív élményeit bevitte volna az iskolába. Azért erre is volt példa. Időnként lelkiismeret furdalása volt a gyerekeivel szemben.

9.5. Tanár 5 - középkorú nő; mindig pedagógus szeretett volna lenni

Mindig tanárnak készült, ígéretes sportoló karrierjét adta fel a tanárságért, mert úgy érezte ezt a hivatást csak teljes odaadással lehet végezni. Lényeges része hivatásszemélyiségének a segítségnyújtás vágya. Segíteni szeretné tanítványait, és kollégáit is. Mentortanárként alkalma van pályakezdő kollégái szakmai fejlődését irányítani. Többször említette az interjú folyamán, mennyire fájjalja a szakma társadalmi megbecsültségének a hiányát. A tanár fontos szereplője a társadalomnak, de sem anyagilag, sem erkölcsileg nem kap kellő megbecsülést. Nem foglalkoztatja a pályaelhagyás gondolata, ugyanakkor úgy érzi, a megemelt nyugdíjkorhatár nem kedvez a pedagógusoknak. Úgy véli, az idősödő pedagógusoknak fokozatos terhelés csökkentéssel lehetne a méltóságteljes nyugdíjba vonulást biztosítani és az utolsó éveket megkönnyíteni.

Szakmai életéről részletesen mesélt. Legtöbbet a *diákokkal való kapcsolatáról, a kihívásokról és a magánéleti jellemzők megjelenéséről az iskolában*. Ugyanannyi kódolt szegmens vonatkozik pozitív és negatív szakmai élményeire. Nagyon fontos számára a diákokkal való kapcsolata. 15 kódolt szegmensben említi a szalagavatókat, közös programokat és a harcokat azért, hogy egy-egy diák ne morzsolódjon le.

A kiegyensúlyozott magánélet mellett mindig nagyon fontos volt neki a szakmája. Élete nagy része a munkája és a családi élete közötti egyeztetésről szól, olyan módon, hogy egyik sem szenvedjen a szükségesnél nagyobb hátrányt. A GYES alatt is képezte magát szakmailag, elvégzett még egy szakot. Magánéletének voltak boldog periódusai és megélt magánéleti válságokat. Magánéletének és munkájának kölcsönhatása abban is megmutatkozott, hogy házassága akkor került komoly válságba, amikor a munkahelyén extrém módon túlterhelt volt.

Magánélete és hivatásszemélyisége szorosan összetartozik, Számára nem kérdés, hogy a magánéleti életesemények befolyásolják-e munkáját, és úgy véli ez így van jól, hiszen a tanár is ember. Alapvetően nyitott és jó, altruista személyisége meggátolja abban, hogy negatív élethelyzetek hatására ártson tanítványinak.

9.6. Tanár 6 – középkorú nő; tanítványok a középpontban

Sportoló volt, nem tanári pályára készült, Tanára tanácsára jelentkezett a főiskolára, de nem akart tanár lenni. Amikor először került kapcsolatba gyerekekkel úgy érezte a helyére került. Ma már úgy érzi, ez az út volt neki kijelölve és jól érzi magát az iskolai közegben. Pozitív élményit szinte kivétel nélkül diákjai sikereihez kötötte, illetve a kollégákkal való együttműködést is jó élményként éli meg. Negatív élményei azokhoz a tanítványokhoz

kapcsolódnak, akiknél úgy érezte, kudarcot vallott. Vannak kitüntetései, elismertségnek és megbecsültségnek örvend, saját tanárszemélyiségét és tanári tevékenységét is megfelelőnek, jónak ítéli, de a tanítványaival közösen elért sikerek a legfontosabbak a számára, legyen az egy jól sikerült tanóra vagy egy diák első helyezése egy versenyen. Folyton keresi az új utakat, új ötletei vannak, az iskolavezetés és a kollégái támogatják ebben. Karrierjének alakulásával elégedett, de kudarcként éli meg, ha a múltban jól működő dolgok már nem működnek, vagy, ha új ötletei nem lesznek sikeresek.

Interjúalanyommal életének válságos időszakában találkoztam, ennek ellenére vállalkozott az interjú elkészítésére. Legtöbbször a hazavitt munkahelyi problémákról, nehéz magánéleti időszakairól valamint a megküzdési stratégiáiról mesélt. Magánéleti életútján az elmúlt 20 évet nehéznek ítéli, ennek ellenére szakmailag mindig maximálisan teljesített. Volt olyan időszak, amikor ezt a családja megsínylette, mert otthon is éjszakáig kellett dolgoznia és az iskolai feszültségek is hatással voltak otthoni életére. Maximalizmusra hajlamos személyisége nem engedi, hogy ne csináljon mindent tökéletesen és, hogy magánéleti nehézségeinek hatását érzékelyék az iskolában. Úgy véli, meg tudja oldani, hogy a munkahelyén ne vegyék észre, ha éppen problémákkal küzd a magánéletében, a szöveg mélyrétegei azonban felfedik, hogy ő maga is tisztában van azzal, hogy ez nem mindig sikerül. Magánéleti nehézségei ellenére kiegyensúlyozott életet él. Egyformán fontos számára a családja és a munkája. Munkájában fontos szerepet kapnak a tanítványai, a segítségnyújtás vágya motiválja és örömmel tölti el, ha tanítványai értékelik odaadását. Bármennyire szeretné ezt elkerülni, a munka és a magánélet kölcsönhatásában az egyik szféra sérül. Úgy érzi, hogy a munkahelyén többnyire sikerült kiváló teljesítményt nyújtania, inkább a családja szenvedett időnként hátrányt. Azonban nehéz időszakokban (betegség), pontosan felmérte a prioritásokat és, bár igyekezett munkáját maximálisan ellátni, ilyenkor elsőbbséget élvezett a családja.

9.7. Tanár 7 – középkorú nő; a pályára visszatérve

Indirekt szülői hatásra választotta a szakmát és pályáját két kitérő szakította meg, de amikor visszatért a közoktatásba változatos feladatokat vállalt, képezte magát és követi az életpályamodell. A diákokkal való kapcsolatát többnyire pozitív élményként éli meg. A kihívások jelentenek pozitív és negatív élményeket is. A túlterheltség jelenik meg történeteiben erős negatívumként. Mivel magánélete problémamentes és harmonikus, a munkahelyi feszültségek és kudarcélmények vannak hatással otthoni életére és nehezítik iskolai munkáját is. Az extra feladatok túlterhelt időszakokat és hullámvölgyeket okoztak. Leginkább ezek hatottak munkájára, bár úgy érzi fáradtságát és negatív élményeit többnyire kívül tudta hagyni

az osztálytermen, ha ez mégsem sikerült, megbeszélte a diákokkal. Folyamatosan képezi magát és céltudatosan halad előre a pedagógus életpályamodellt követve. Kiegyensúlyozott a magánélete, bár néha hazaviszi munkahelyi problémáit. Életében nem voltak olyan életesemények, amelyek a munkavégzésére hatással lehettek volna, és úgy véli, ezeknek nem is szabad, hogy hatása legyen az iskolai munkára.

9.8. Tanár 8 – középkorú nő; segíteni szeret

Tanári pályára, segítő foglalkozásra alkalmas személyiségéből fakad, hogy olyan helyzeteket is sikerként él meg, amit más kudarcnak minősítene és a segítségnyújtásért cserébe kapott szeretetet értékeli. Pályája során szakmán belül többször váltott, amikor új kihívásokat keresett és folyamatosan képezte magát részben formális hivatalos képzéseken, de szabadidejében is sokat foglalkozik szakmai kérdésekkel, nyomon követi az új terápiákat és szeretne még tanulni. Szakmai történeteiben a pozitív élmények és sikerek meghaladják a munkahelyi negatív élmények arányát (58%:42%), pedig hasonlóan Tanár 1 interjúalanyomhoz ő is nehéz körülmények között, speciális igényű tanulókkal dolgozik, ahol gyakoriak a kihívások és ritka a sikerélmény. Mivel már a pályaválasztáskor érezte, hogy a segítő szakma a megfelelő számára, karakterének megfelelően döntött és nem okoznak számára problémát a nehéz körülmények és értékeli az apró sikerélményeket. Realisztikusabbak az elvárásai, mint Tanár 1 interjúalanyomnak, aki nem erre a pályára készült.

Teljesen természetesnek érzi, hogy a munkahelyi történések és a magánéleti életesemények hatással vannak egymásra. Voltak olyan esetek, amikor a gyerekek észrevették, hogy rossz hangulatban van. Úgy érzi, hogy ez nem jelent problémát, bármilyen korosztállyal, még az óvodásokkal is meg lehet beszélni aktuális hangulatának okát, ez így természetes. Ugyanakkor úgy véli munkavégzésére hangulata nincs hatással. Munkahelyi sikereit és feszültségeit hazaviszi otthonába. A negatív hatásokat eliminálására megküzdési stratégiákat fejlesztett ki.

9.9. Tanár 9 – középkorú nő; érzések és hangulatok

Azért végezte el a bölcsészkart, mert a humán tudományok érdekelték, és csak a bölcsészkaron volt ilyen oktatás. A tanítási gyakorlat alatt kedvelte meg a szakmát, úgy érzi a fiatalok között ő is megőrzi fiatalosságát. Szakmai életútját inkább jellemzik a pozitív élmények, sikerek, mint a kudarcok. Az iskolai munkában a legfontosabbak számára a diákok, szakmai kudarcai és útkeresései abban nyilvánulnak meg, hogy megtalálja az utat a különböző tanulói csoportokhoz, mindezt a munkavégzés eredményessége és hatékonysága érdekében.

Magánéleti életeseményeiről keveset beszélt. A kódolt szegmensek egyharmad része a nehéz időszakokról szólt, valamint a munka magánéleti hatásáról. A nehéz és boldog időszakokról általánosságban mesélt, konkrét eseteket ritkán említett, azt világította meg, mit jelent számára a kudarc vagy a boldogság. Úgy véli, hogy a negatív élethelyzetekkel való megküzdésben segítségére van a munkavégzés fegyelme. A magánéleti jellemzők hatását az iskolai munkára csak érintőlegesen említette meg. *”(...) tulajdonképpen most így utólag nem is tudom, hogy tudtam órákat tartani.”*

9.10. Tanár 10 – fiatal férfi; felelősséggel, fiatalon

Interjúalanyom egy fiatal új generáció képviselője. Kellőképpen céltudatos, kialakította a számára megfelelő életformát és a szükséges megküzdési stratégiákat. Az aktuális élethelyzetnek megfelelően változnak a prioritásai. Tanárnak készült, pályaválasztására hatott a pozitív szülői valamint a negatív tanári példa. Amikor úgy érezte az oktatásban annyira megváltoztak a feltételek, hogy ezt már nehezen tudja tolerálni, egy időre elhagyta a pályát, de végül rövid időn belül rájött, hogy a tanteremben érzi otthon magát. Folyamatosan képezi magát, új szakokat, kiegészítő szakokat végzett el. Pályája kezdetén bedobták a mély vízbe, kitartó munkával megtanult úszni, Mivel férfiként kellett tanári fizetésből megélnie, majd családját eltartania, azonos időben többféle munkát is elvállalt szakmán belül, nehéz időszak volt, de mégis nosztalgiával gondol vissza rá. Az interjú készítésének idején iskolaigazgatóként dolgozott. Sok kihívással találkozott munkája során, negatív szakmai élményei részben abból fakadtak, hogy úgy érezte, tudná sokkal jobban is végezni a dolgát, ha nem kellene értelmetlen szabályok közé szorítania a tevékenységét. A kihívások gyakrabban jelentenek siker, mint kudarcélményt, a kollégákkal és a diákokkal való kapcsolatát is pozitív élményként éli meg.

Családfenntartóként fontosak a megküzdési stratégiák, a munkahely hatása az otthoni életre, valamint az anyagi helyzete. Pályája kezdetén, intézményvezetőként, családi élete elején két gyermekes apukaként harmonikus és értékrendjének megfelelő életet él. Magánélet és munka kölcsönhatását természetes jelenségnek tartja. Természetesen próbálja a hatást minimalizálni, és kritikus magánéleti időszakokban a tanulók szintjén megbeszéli velük az aktuális problémát, ha rákérdeznek. A problémákat meg kell oldani, az élet változik, meg kell küzdeni a nehézségekkel és a lehető legjobban tenni a dolgunkat. Annak ellenére, hogy szakmáját szereti, hosszabb távú terveit mégsem a szakmán belül képzei el. Jelenleg úgy gondolja, hogy 15 éven belül, középkorúként, váltani fog.

9.11. Tanár 11 – idős férfi; a sors szeszélye sodorta a tanári pályára

Reál szakon végezte az egyetemet, de szakmájában nem dolgozott. A reneszánsz ember 21. századi példája, bölcsészek között találta meg a közegét és az egyetem elvégzése után kreatív munkákat vállalt. Nem végzett pedagógus, ennek ellenére a kreatív szellemi foglalkozások űzése mellett szinte az egész karrierjét végig kísérte az oktatás. Reneszánsz embertípusa mélyen megéli az érzelmeket, a hullámhegyeket és hullámvölgyeket és sokszínű tevékenységalettát állított össze magának. Szereti jól végezni a munkáját, az oktatási folyamatban a tanítványai fejlődése a legfontosabb a számára. Személyisége élvezetes tanár egyéniséggé teszi. Azokat a feladatokat, amelyeket a munkája során kevésbé kedvelt, megtanulta jól elvégezni. A prioritások szem előtt tartásával végzi a munkáját.

Magánéleti jellemzőiről kevesebbet beszélt, mint a szakmai múltjáról. Negatívumokat alig említett, leginkább csak fiatalkori útkeresésének időszakából. Életének boldog időszakai a gyermekkorhoz és a családalapításhoz köthetők. Mivel mindig szabadúszóként dolgozott, elbeszéléseiben hangsúlyos szerepet kapott az anyagi helyzet, családi életét néha megnehezíti a létbizonytalanság, de a szabadúszó lét szabadságát annyira fontosnak tartja, hogy inkább vállalja ezt, mint hogy beszorítsa magát egy állandó munkahely kereteibe. Több lábon áll, keresi a lehetőségeket, megküzd a problémákkal és ez az életforma fiatalon tartja. Nem viszi be a terembe a magánéleti problémáit, de sikereit, bosszúságait otthon mindig részletesen elmeséli.

9.12. Tanár12 – középkorú nő; bizonytalanság és pályaelhagyás

Pedagógus dinasztiából származik, küzdött az ellen, hogy pedagógus legyen, mégis elkezdte az egyetemet, bár úgy érezte, inkább családi nyomásra, mint saját akaratából. Az egyetem végén, a gyakorlaton találkozott olyan tanáregyéniséggel, aki követendő példaként hatott rá. Lelkiismeretesen és a tőle telhető legnagyobb tökéletességgel próbálta a munkáját végezni. A nem ösztönző és nem elismerő munkakörnyezet negatív önértékelést, állandó marcangoló önreflexiót alakított ki nála és ez negatív fizikai tüneteket is okozott. Ezek hatására a pályaváltás mellett döntött. A *szakma* kategória kódolt szegmensein belül túlnyomó többségben vannak jelen a *negatív élmények* és a *túlterheltség*. Az együtt kódolt szegmensek rendszere kirajzolja hivatásszemélyiségét és megmutatja a pályaelhagyáshoz vezető út jellemzőit. A rendszer, az iskolavezetés és a munkakörnyezet, az elismerés és a támogatás hiánya és időnként a diákok megnyilvánulásai saját maga számára hiteltelenítette el hivatásszemélyiségét.

Az interjúalany a magánéletéről kevésbé komplex módon mesélt, mint szakmai élményeiről. Kiemelkedően magas a kódolt szegmensek száma a munka otthoni életre való hatása kategóriában. Fele annyi kódolt szegmens vonatkozik a magánéleti boldog időszakokra. Magánéleti boldog periódusai szinte kizárólag családi életéhez, gyermekeihez, azok boldogulásához kötődnek. Szakmai nehézségei megterhelték családi életét, viszont reméli, hogy ez fordított irányban nem igaz. Úgy véli, magánéleti jellemzői csak kevés esetben és pozitív hatással jelentek meg a tanítási órán. Erősen specifikus beállítottsága miatt nagyon vigyázott arra, hogy rossz hangulatát vagy negatív magánéleti jellemzőit ne vigye be az osztályterembe.

Mindezzel ellentétben az iskolai események erősen megterhelték családi életét. Úgy érzi saját gyerekeire nem jutott elég ideje. Ahogy nőtt szakmai bizonytalansága, egyre több időt töltött iskolai feladatokkal otthon. Minden területen tökéletesen akart megfelelni és fizikai tüneteket is okozott az iskolai stressz. Mielőtt elhagyta a pályát, felmérte, hogy ez így nem mehet tovább. Magánéleti vagy az iskolában szerzett pozitív élményei energiával töltötték fel. A munkájának a magánéletére való hatását látja, fordított hatás meglétét nem tagadja, bár úgy véli, a negatív hatásokat szigorú önfegyelemmel eliminálni lehet.

10. Összegzés

A szövegtörzs feldolgozása során a két kategória, *magánélet* és *szakma* 25 alkóddal bővült, mivel az interjúalanyok kisebb arányban meséltek a magánéletükről az alkódok megoszlása nem arányos. A *magánélet* kategória 10 alkóddal, a *szakma* kategória 15 alkóddal bővült.

M A G Á N É	kategória	kódolt (1384)	szegmens hány interjúban jelent meg
	munka és otthon	105	12
	nehéz időszak	82	11
	megküzdési stratégiák	71	11
	boldog időszak	62	12
	GYES	38	8

L E T	stressz	28	10
	anyagi helyzet	28	8
	jövőkép	22	10
	mit csinálna másképp	18	9
	fizikai tünetek	11	7
S Z A K M A	negatív élmények/kudarcs	175	12
	pozitív élmények	139	12
	kihívások	127	12
	magánélet megjelenése az iskolában	98	12
	diákokkal kapcsolat	82	11
	kollégák	57	11
	túlterheltség	46	9
	pályaválasztás	38	12
	munkakörnyezet	34	9
	jövőkép	32	8
	pályaelhagyás	23	8
	iskolavezetés	20	6
	kezdetek	19	4
	tanítványok véleménye	18	10
	mit csinálna másképp	10	7

48. táblázat 12 interjú, kódfa, alkódok megoszlása

A 48. táblázatban látható, hogy 7 kóddal kódolt szegmens szerepelt mind a 12 interjúban (*munka és otthon, magánéleti boldog időszak, szakmai negatív és pozitív élmények, kihívások, pályaválasztás és a magánéleti jellemzők megjelenése az iskolában*). A többi kóddal kódolt szegmens 6-11 interjúban jelent meg.

Az interjúk strukturált része két fő témára fókuszált: az interjúalanyok magánéleti életeseményeire, a másik az alanyok szakmai biográfiájára. Az interjú félig strukturált volta engedte, hogy az interjúalanyok számukra fontos és említésre méltó eseményeket ragadjanak ki és azokról meséljenek. Minden interjúalanyom egyedi individuum, saját maguk szabta keretek között nyilatkoztak szakmájukról és magánéletükről, ki szűkszavúbban, ki komplexebben, ki önmagát ismételve, fontosnak tartott eseményeket bővebben kifejtve, másokat csak éppen megemlítve. Így a 12 interjú eltéréseket mutat mind hosszban, mind információsűrűségben.

A 12 interjú többségénél volt megfigyelhető, hogy bár az interjú strukturált részének szerkezete arányos volt, azonos mennyiségű kérdés vonatkozott az alany magán és szakmai életére, a válaszok átlagban kétszer olyan gyakran szóltak szakmáról, mint magánéletéről. Ennek több oka lehet. Bár a válaszadók tudták, mire vállalkoztak, és önként vállalták, hogy magánéletük eseményeit is megosztják, mégis működött egy láthatatlan gát, ami megakadályozta őket abban, hogy a magánéletükről is olyan részletességgel beszéljenek, mint pályájukról. Oka lehetett még az eltolódott arálynak az interjúkészítő vonakodása attól, hogy kellemetlennek érzett magánéleti események bővebb boncolgatásába fogjon. Cél volt, hogy interjúalanyaim jól érezzék magukat az interjú készítése alatt. Az interjúalanyok spontán megnyilvánulásai jelennek meg az interjúk szövegeiben.

10.1. Pályaválasztás

A 12 interjúalany pályaválasztási motivációiban ugyanazok az indokok jelennek meg, mint a kérdőíves pilot felmérésekben:

- körülmények hatására (*Sajnos 2 pont hiányzott, hogy felvegyenek és mást tanulhassak, egy messzi városban és akkor másik évben már (a család) legközelebbi (intézményt) tűzte ki nekem, hogy maximum oda mehetek tanulni. Tanár 4)*
- mások hatására (*Nyilván a szülői minta is benne volt (...). Középiskolában elég sok negatív tanári példát láttam. Természetesen nagyon sok pozitívet is. De arra jó volt, hogy merítettem belőlük és tudtam, hogy mit szeretnék én másként csinálni. Tanár 10)*

- a szakma szeretete (*Én mindig is pedagógus akartam lenni, tehát én így kezdtem az életemet, (...) gyakorlatilag én alsó tagozatos korom óta tanár akartam lenni.* Tanár 5)
- segíteni szeretnék (*Hát mindig három dolog vonzott. De mindegyik ilyen segítő pálya volt végül is.* Tanár 8; *...nekem mindig azok voltak a sikerek, amikor mást sikeressé tudtam tenni* Tanár 2)
- szeretetet, elismerést kapok, jó érzés (*Ha régi tanítványaimmal találkozunk, odajönnek, kezet fognak „Tanár úr, hogy van?” tehát ez, számomra emberileg ez a legnagyobb siker.* Tanár 10; *...egy nagyon fontos előnye vagy adománya ennek, hogy igazából pusztán a létedért is tudnak szeretni. Tehát ha nem teszel semmit csak ott vagy, már azért is szeretetet kapsz.* Tanár 8)

Code System	pályaválasztás12	SUM
• más nem érdekelt/kipróbáltam	1	1
• gyerekek szeretete	2	2
• nem akart tanítani	1	1
• így alakult	4	4
• ismerősök/barátok hatására	1	1
• gyerekkoromtól vonzott	7	7
• szülők tanácsára	7	7
• társadalmi megítélés	4	4
• jó döntés volt	10	10
• volt tanárok hatására	8	8
• más nem sikerült/kényszer	11	11
Σ SUM	56	56

49. táblázat 12 interjú pályaválasztási indokok

11 esetben említették a kényszerből való pályaválasztás. 10 esetben az interjúk alanyai, úgy érzik, hogy jó döntést hoztak. Volt, akit a véletlen sodort a pályára, vagy a családi tradíció, indíttatás esetleg nyomás volt a pályaválasztás oka. Volt, aki negatív tanári példa emlékét szeretné a maga módján szakmaválasztásával korrigálni. Azok az interjúalanyok, akik azt vallották, a szakma szeretete miatt lettek pedagógusok, mindannyian említették a segítő foglalkozások jellemzőit, a segítség vágyát, az ezért kapott hálát, szeretet és elismerést, ami jó érzést ad a segítőnek. Egyikük már elhagyta a pályát.

10.2. Szakmai sikerek és kudarcok

Az 50. táblázat mutatja a szakma kategória alkódjainak kódgyakoriságát a 12 interjúra vonatkoztatva. A négyzetek nagysága jelzi a kódolt elemek előfordulásának gyakoriságát.

Code System	Tanár 1	Tanár 2	Tanár 3	Tanár 4	Tanár 5	Tanár 6	Tanár 7	Tanár 8	Tanár 9	Tanár 10	Tanár 11	Tanár 12	SUM
● Szakma													
● iskolavezetés			1	1	1	1	1					1	20
● kollégák	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	58
● tanítványok véleménye	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
● diákokkal kapcsolat		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	82
● negatív élmények/kudarcs	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	175
● pozitív élmények/siker	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	139
● túlterheltség		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	46
● jövőkép/elvárások				1	1	1		1	1	1	1	1	32
● kezdetek/jövőkép/elvárások	1	1	1				1						19
● pályaelhagyás		1	1	1	1		1			1	1	1	23
● kihívások	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	127
● pályaválasztás	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	38
● magánéleti jellemzők hatása az iskolában	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	98
● mit csinálna másképp		1	1	1		1	1	1				1	10
● munkakörnyezet		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	34
Σ SUM	38	70	171	76	89	85	90	53	41	92	37	78	920

50. táblázat 12 tanár Szakma kategória – kód gyakoriságok *Forrás: MAXQDA 12*

A 12 interjú teljes szövegkorpusza 920 a *szakma* kategóriára vonatkozó kódolt szegmenset tartalmaz, A legkevesebb ilyen kódolt szegmenset tartalmazó interjú 31 (Tanár 1) a legtöbb 171 (Tanár 3) kódolt szegmenset tartalmaz. Az 50. táblázat mutatja, hogy Tanár 3 interjúalanyom említette a legtöbb negatív élményt szakmájával kapcsolatban (54 kódolt szegmens).

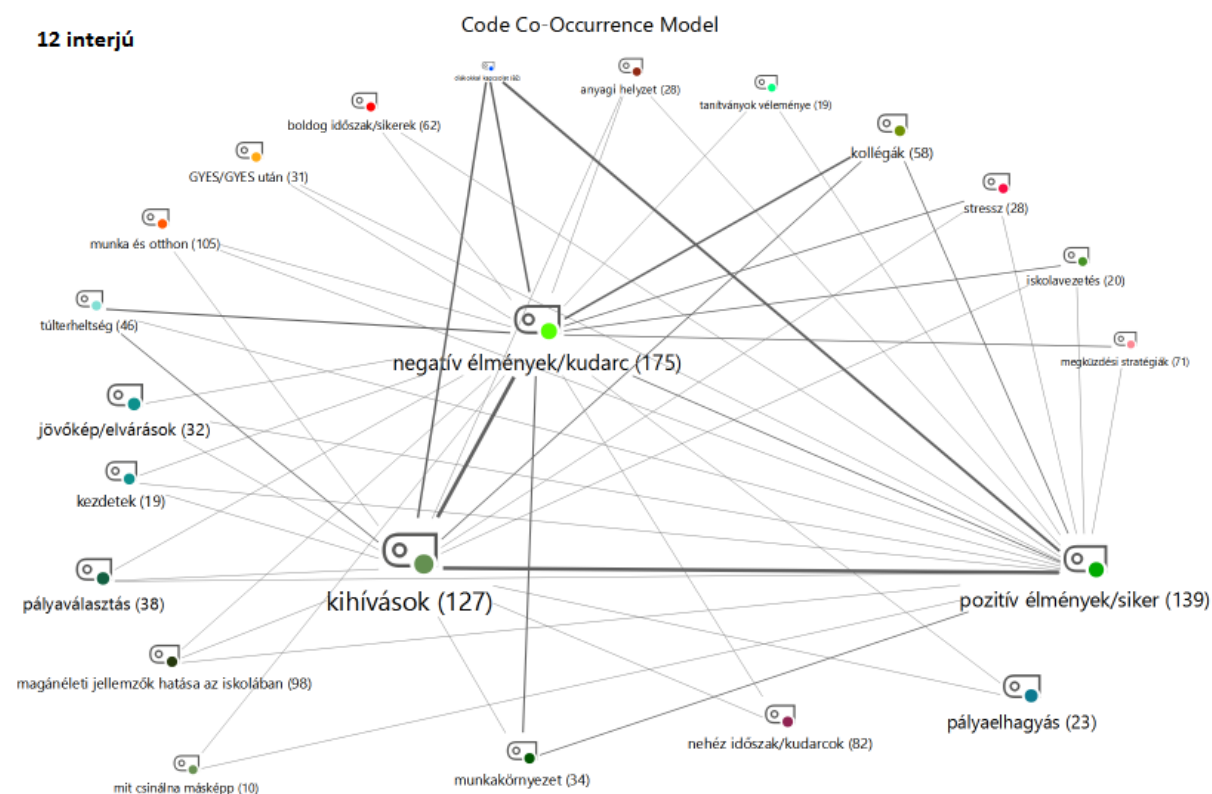
A kódok gyakorisága csökkenő sorrendben a következő:

Kód	Kódolt szegmensek száma
negatív élmények	175
pozitív élmények	139
kihívások	127
magánéleti jellemzők az iskolában	98
dákokkal kapcsolat	82
kollégák	58
túlterheltség	46
pályaválasztás	38
munkakörnyezet	34
jövőkép	32
pályaelhagyás	23
iskolavezetés	20
kezdetek	19
tanítványok véleménye	19
mit csinálna másképp	10

51. táblázat 12 interjú szakma kategória kódolt szegmensek gyakorisága

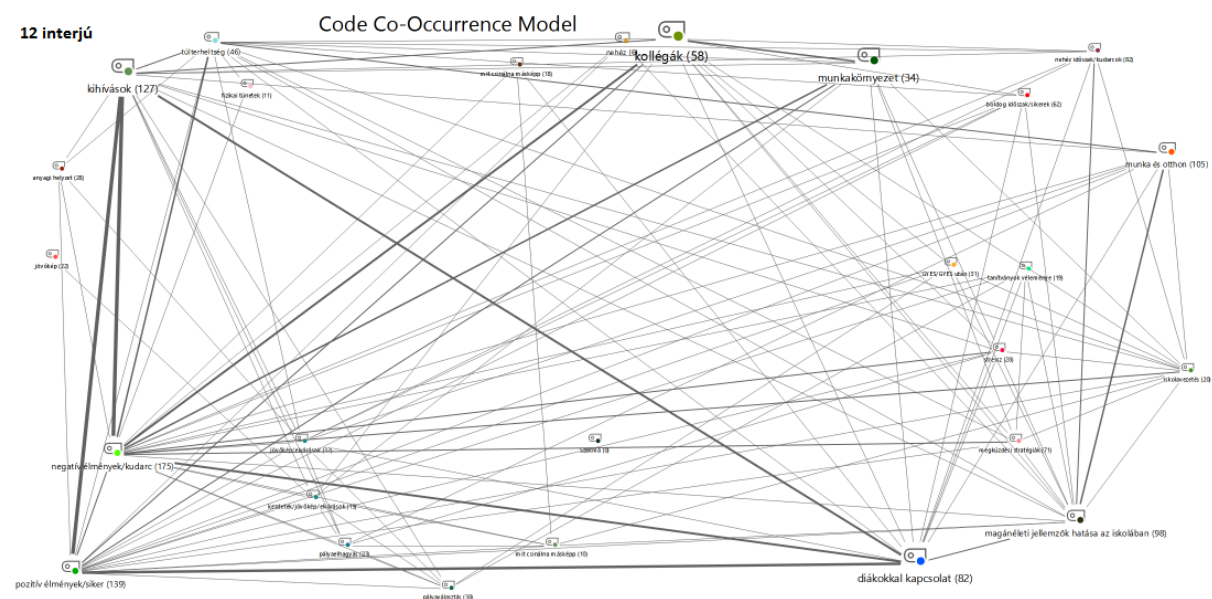
Az 51. táblázat mutatja, hogy az interjúkban a leggyakrabban kódolt szegmens az interjúalanyok szakmával kapcsolatos negatív élményeire vonatkozik. A pozitív élmények és a kihívások közel azonos mennyiségben szerepelnek. Az 56. ábrán a gondolati térkép vizuális

eszközzel mutatja, hogy a kihívások, mint együtt kódolt szegmensek megjelennek pozitív és negatív élményként is. A vonalak vastagsága jelzi az kódgyakoriságot.



56. ábra 12 interjú kihívások kategória együtt kódolt szegmensei *Forrás MAXQDA12*

A kód összefüggések ábrája (57. ábra) jelzi, hogy inkább a kudarcok és a negatív élmények dominálnak a szakmai történetekben.



57. ábra 12 interjú szakma kategória kódösszefüggések *Forrás: MAXQDA12*

A leggyakrabban szereplő kód a *negatív élmények* gyakran szerepel együtt kódolt szegmensként a *kihívások*, *túlterheltség*, *munkakörnyezet*, *kollégák*, *diákokkal való kapcsolat* kódokkal. Ez azt jelenti, hogy a kollégák ezeken a területeken éltek meg többnyire kudarcélményeket. A *kihívások* kód gyakran együtt szerepel a *diákokkal való kapcsolat* kóddal. Az interjúk alanyainak fontos és kihívást jelent, hogy a tanítványaikkal megfelelő kapcsolatot alakítsanak ki.

A *pozitív élmények* kategória is gyakran együtt szerepel a *kihívások* és a *diákokkal való kapcsolat* kódokkal, ami jelzi, hogy a kihívások jelentettek, pozitív sikerélményeket is, a diákokkal való kapcsolat is lehet problémás vagy harmonikus. Az 57. ábra bal sarkában lévő vastagabb szürke vonalak jelzik, hogy az említett két kategória közel azonos esetben jelent meg pozitívumként, mint negatívumként.

Az együtt kódolt szegmensek rendszere mutatja, hogy sok minden hat az iskolában végzett munkára, az 57. ábra jobb szélén látható, hogy a *magánélet* kategóriába tartozó kódok is megjelennek az együtt kódolt szegmensekben.

10.3. Magánéleti sikerek és kudarcok

Bár interjúalanyaim nyitottak voltak és nyíltan beszéltek magánéletükről, mégis az interjúk szerkezete a legtöbb esetben eltolódott a szakmai témák felé. A kódolt szegmensek száma is kevesebb:

- *Szakma*: 920 kódolt szegmens
- *Magánélet*: 467 kódolt szegmens

Code System	Tanár 1	Tanár 2	Tanár 3	Tanár 4	Tanár 5	Tanár 6	Tanár 7	Tanár 8	Tanár 9	Tanár 10	Tanár 11	Tanár 12	SUM
Magánélet													
megküzdési stratégiák													71
stressz													28
fizikai tünetek													11
anyagi helyzet													28
boldog időszak/sikerek													62
GYES/GYES után													31
nehéz													6
könnyű													3
jövőkép													22
mit csinálna másképp													18
munka és otthon													105
nehéz időszak/kudarcok													82
SUM	15	28	52	53	46	82	38	33	19	54	19	29	468

52. táblázat 12 interjú Magánélet kategória kódolt szegmenseinek megoszlása *Forrás: MAXQDA12*

A *magánélet* kategória kódolt szegmenseinek megoszlása interjúalanyonként eltérő képet mutat. Voltak, akik alig meséltek magánéletükről, mások néhány jellemzőre többször is

visszatértek az interjú folyamán. A négyzetek nagysága mutatja, hogy a *nehéz időszak*, a *munka hatása az otthoni életre* és a *megküzdési stratégiák* szerepeltek néhány interjúalany elbeszélésében az átlagosnál többször. A kódok gyakorisága csökkenő sorrendben a következő:

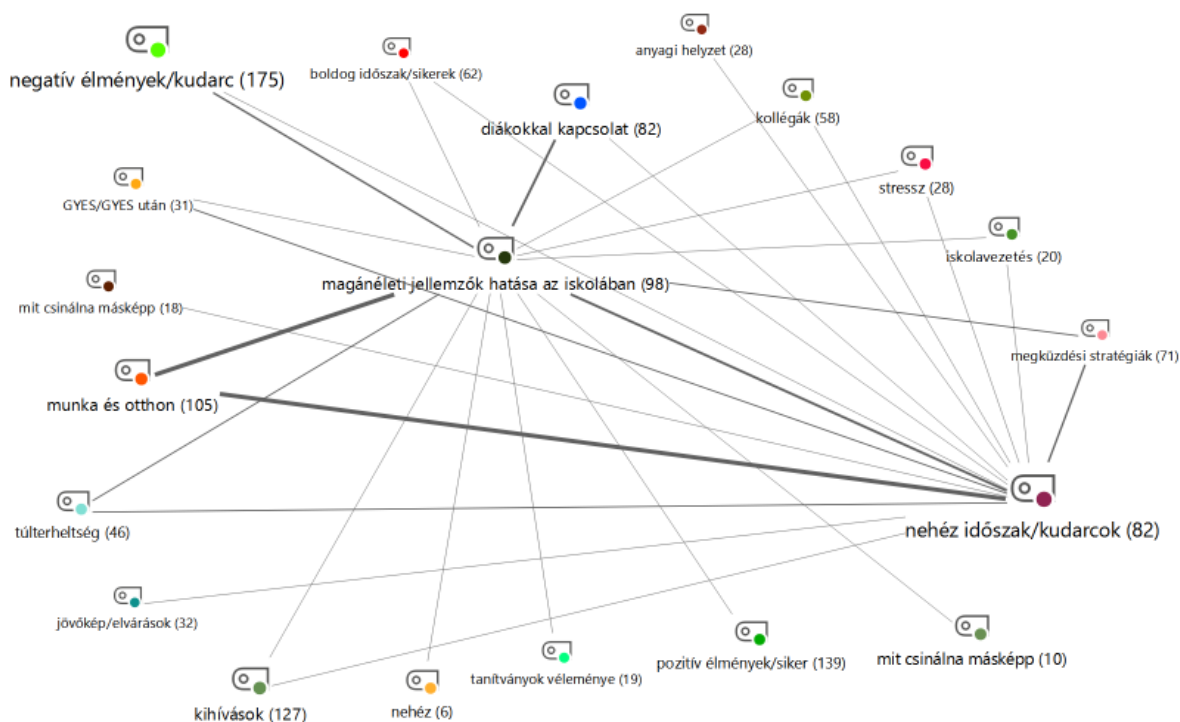
Kód	Kódolt szegmensek száma
munka és otthon	105
nehéz időszak	82
megküzdési stratégiák	71
boldog időszak	62
GYES/GYES után (+könnyű, +nehéz)	40 (31+3+6)
anyagi helyzet	28
stressz	28
jövőkép	22
mit csinálna másképp	18
fizikai tünetek	11

53. táblázat 12 tanár interjú magánélet kategória kódolt szegmensek gyakorisága

Az 53. táblázatban látható, hogy az interjúkban a leggyakrabban kódolt szegmens az interjúalanyok munkájának a magánéletre gyakorolt hatására vonatkozik. Több esetben meséltek magánéleti nehézségeikről, mind a boldog időszakokról. A kódgyakoriság mutatja, hogy interjúalanyaim úgy érzik, hazaviszik a munkahelyi élményeik negatív vagy pozitív hatását. Mivel interjúk alanyai többségében nők, hangsúlyos szerepet kap a gyermekek születése és a gyermekekkel otthon töltött idő utáni visszatérés. Két férfi interjúalanyom is kitért gyermekeik születésének idejére, amely boldog, de fizikailag és anyagilag megterhelő időszakot jelentett számukra. Előtérbe került az anyagi biztonság biztosítása és adott esetben a férfi kollégák munkavégzésére is hatott a gyermek születése. Az 58. ábra mutatja a *munka és otthon* kategória kódösszefüggéseit.

12 interjú

Code Co-Occurrence Model



59. ábra 12 interjú magánélet és munka kategóriák kódösszefüggései *Forrás: MAXQDA12*

Az együtt kódolt szegmensek ábrája mutatja, hogy a magánéleti jellemzők hatása a tanítási órán összefügg a magánemberként és hivatásszemélyiségként megélt nehézségekkel, a túlterheltséggel és a munkahelyi problémák hazavitelével. Az interjúk alanyai szerint az ábrán kódösszefüggésben és kódátfedésben megjelenő összes jellemző hatással van az iskolában végzett munkára és a negatív irányú hatás az erősebb. Ellentmondás rejlik azonban abban, hogy az interjúk alanyai szerint a hatás létezik, de többségében úgy vélik nem helyes, ha aktuális pszichikai és kedélyállapotuk befolyásolja a munkájukat, ezért az interjúkban leszögezik, hogy a hatást többnyire sikeresen eliminálják.

10.5. Következtetések

Az interjúk készítése közben 12 elkötelezett kollégát és nyitott embert ismertem meg. Néhány érintett téma annyira érdekesnek bizonyult, hogy az interjú készítőjének komoly önfegyelemre volt szüksége ahhoz, hogy igyekezzen az interjút a félig strukturált mederben tartani és ne váljon az interjú beszélgetéssé. A másik nehézséget a konkrétumok, konkrét példák kimondatása okozta. Bár interjúalanyaim nyíltak voltak és előzetesen tájékoztattam őket az interjúk két fő témájáról, mégis felfedeztem egy általam feloldhatatlan gátat a konkrét példák említése esetében. Interjúalanyaim nagyon sok konkrét esetet meséltek el, de minden interjú végén úgy éreztem, legalább ugyanannyi konkrétum kimondatlan maradt. Az interjú nehéz műfaj, az interjú készítője nehezen tudja megállapítani, interjúalanya az elmondottakon kívül

mit hallgat el, vagy azért, mert egyszerűen nem jut eszébe, vagy, mert önmagát sem szereti az adott dologra emlékeztetni. Mivel az interjúhelyzetben két idegen beszélgetett, ez nagyobb fokú nyitottságot eredményezett, mintha ismerősök, kollégák beszélgettek volna. Vannak mégis olyan, általában negatív esetek, amelyekkel az ember önmagát sem szereti szembesíteni, nem hogy egy beszélgetésben elmesélni. Ösztönösen, magunkban sem akarjuk lerombolni az önmagunkról kialakított képet és a szemben ülőben sem szeretnénk negatív képet kialakítani magunkról.

Ezért történhetett meg, hogy az interjúkutatás előtt elvégzett pilot kérdőívben anonim módon feltett hasonló kérdésekre, kevésbé cenzúrázott válaszokat kaptam. Mindezeket figyelembe véve az interjúkutatás végén egy kérdőívet küldtem interjúalanyaimnak, ami konkrét dolgokra vonatkozó kérdéseket tartalmazott.

11. Lezáró kérdőív

A 12 interjúalanyból többszöri megkeresésre is csak 9-en töltötték ki. A kérdőív online került kitöltésre. Nem a reprezentativitás volt a cél, hanem, hogy egyértelműsítsen, pontosabbá és konkrétabbá tegyen az interjúkérdések által történetmesélésbe ágyazott témaköröket. A kérdőívet kitöltők adatai:

A válaszadók létszáma	9
Férfi	1
Nő:	8
Életkori átlag	53,4

A kérdőív 26 feleletválasztós zárt kérdést és 4 szövegalkotós nyitott kérdést tartalmazott. Mindez a magánélet és a munka kölcsönhatásának a témáját érintette. Az 54. táblázat összefoglalja a zárt kérdésre adott válaszokat.

Pályád során milyen gyakran fordult elő, hogy magánéleti válság, stressz, problémák, rosszkedv miatt az iskolában:					
	soha	1-2 esetben	néha	időnként	gyakran
szigorúbban értékeltél az általad megszokottnál	3	2	2	2	0

szigorúbban büntetted a fegyelmezetlenséget az általad megszokottnál	2	5	1	1	0
rugalmatlanabb voltál az általad megszokottnál	0	3	2	4	0
jobban felbosszantottak a tanulók az általad megszokottnál	1	4	3	1	0
kiabáltál a tanulókkal	3	3	3	0	0
annyira felbosszantottak, hogy kimentél az óráról	9	0	0	0	0
több rossz jegyet adtál órán, mint indokolt lett volna	7	2	0	0	0
Σ	25	19	11	8	0
Pályád során előfordult-e valaha, hogy jókedved volt, és az iskolában:					
	soha	1-2 esetben	néha	időnként	gyakran
elnézőbben értékeltél az általad megszokottnál	1	4	3	1	0
kevésbé, vagy egyáltalán nem büntetted a fegyelmezetlenséget	2	3	4	0	0
rugalmasabb voltál az általad megszokottnál	0	3	2	1	3
kevésbé bosszantottak fel a tanulók, mint általában	0	2	3	2	2
megértőbb és kedvesebb voltál az általad megszokottnál	0	2	5	1	1
nem adtál egyest az órán, pedig megérdemelték volna	4	3	1	1	0
Σ	7	17	18	6	6

54. táblázat 12 interjú Magánéleti jellemzők megjelenése az órán

A fent említett 7 olyan esetben, amikor magánéleti jellemzők negatív hatása megjelenhet a tanórán, önbevallással a 9 kitöltő 39 esetben jelölt meg sűrűbb vagy kevésbé sűrű gyakoriságot. 25 esetben úgy vélték, hogy a megnevezett negatív hatás soha nem jelent meg a

tanórán. Pozitív élethelyzetek sűrűbb vagy kevésbé sűrű gyakorisággal önbevallás szerint 47 esetben okoztak változást az órán és 7 olyan eset volt, amikor a válaszadók úgy vélték, hogy a pozitív életesemények és boldog hangulat a megnevezett módon nem befolyásolta a tanórát. Az 55. táblázat példákat ad a szöveges válaszokból.

Negatív élethelyzet, rossz hangulat hatása
<i>A vezetés inkompetenciája miatt voltam dühös.</i>
<i>Amikor gyermekem egészségével problémák voltak, olyan iskolai probléma miatt, amit egyébként egyszerűen megoldottam volna, sírva fakadtam.</i>
<i>Nem tudtam kezelni azt a helyzetet, amikor a feledékenységemmel és agylágyulással viccelődtek, ezt hozták érvként a tanulók az elmulasztott feladataikra. Itthon súlyosan demens anyósommal kellett foglalkoznom.</i>
<i>Igazából elsősorban a gyerekek szoktak felbosszantani, és attól látom másképp a világot az óra további részében.</i>
<i>elnézést, hogy csupa "sohá"-t jelöltem be, de én ilyen esetben inkább túlságosan vigyázok, hogy a saját problémáim ne jelenjenek meg az órán</i>
Pozitív élethelyzet, jó hangulat hatása
<i>Lehetőséget adtam a pótdolgozat javítására is úgy, hogy benn maradtam késő délután az iskolában. Persze a gyerekek nem éltek a lehetőséggel.</i>
<i>Ha nem tanulták meg pl. a verset, adtam még egy lehetőséget.</i>
<i>Amikor nem vagyok túlterhelve a feladatokkal és van időm tisztességesen az órára készülni.</i>
<i>Nem a jókedvem miatt, hanem mert általában igyekszem (s többnyire sikerül) jó kedvet csinálni...</i>

55. táblázat Negatív és pozitív élethelyzetek hatásai a tanórán

Az 55. táblázatban olvasható válaszokból kiderül, hogy pozitív vagy negatív eseményeknek hatása van a tanórán. A pozitív és negatív események nem korlátozódnak magánéleti életeseményekre, munkahelyi hatások is befolyásolhatják a tanórát. A válaszok itt is mutatják, hogy a kollégák esetenként próbálnak ügyelni arra, hogy a hangulatuk negatív hatása ne lehessen észrevehető a tanítványok számára. A hatás meglétét igazolni vagy elvetni csak a tanórán résztvevő másik szereplő, a diákok tudják. A diákok véleményét kérdőíves módszerrel kérdeztem meg a jelenségről.

VI. A tanár is ember – kérdőív diákok számára, tanárokról

A kérdőívet kitöltők adatai:

A válaszadók létszáma	123
Férfi	24
Nő:	99
Életkori átlag	22,2

A kérdőív 15 kérdést tartalmazott, amelyből 8 kérdés zárt, 7 kérdés nyitott volt. A tanárokon észrevehető hangulatváltozásokra, azok tanórai hatására és a tanárok magánéleti jellemzőinek a tanítványok általi ismertségre vonatkoztak a kérdések. A válaszadók 97,6% szerint a tanórán észre lehet venni, hogy a tanárnak milyen a kedve. Az 56. táblázat tartalmaz néhány példát arra, hogy milyenek voltak jó vagy rosszkedvű tanáraik.

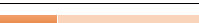
Ha a tanárnak jó a kedve			
példák	szógyakoriság		
<i>tantárgyat nyomokban sem érintő témákról beszélgettünk</i>	Word	Frequency	%
<i>nem feleltetett nem íratott dolgozatot információval teli</i>	jó	42	9,98
<i>Az óra jobb volt, a tanár engedékenyebb, összeszedettebben magyarázott</i>	hangulatú	28	6,65
<i>vicces jó volt a hangulat mégis volt fegyelem és haladtunk is az anyaggal</i>	vidám	16	3,80
<i>jó hangulatban telt, így mi is sokkal együttműködőbbek voltunk</i>	pörgős	15	3,56
<i>rendesen leadta az anyagot</i>	vicces	11	2,61
<i>okkal érthetőbben tudta elmagyarázni az anyagot, lehetett vele nevetni, viccelődni</i>	érdekes	9	2,14
<i>Vidám, a tanárnő sokat mosolygott.</i>	felszabadult	7	1,66
<i>Szívesen magyarázta el még egyszer, amit nem értettünk</i>	lendületes	7	1,66
<i>bátran lehetett kérdezni jókat nevettünk</i>	érthető	6	1,43
	hangulatban	6	1,43
	izgalmas	6	1,43
	kellemes	6	1,43
	sokkal	6	1,43
	gördülékeny	5	1,19
	interaktív	5	1,19
	jobb	5	1,19
	gyorsan	4	0,95
	humoros	4	0,95
Ha a tanárnak rossz a kedve			
példák	szógyakoriság		
<i>a diákokon töltötte ki a személyes frusztráltságát, igazságtalan, szigorú volt</i>			
<i>mindenki sok egyest kapott</i>			
<i>feleltetett és mindenkinek egyest adogatott</i>			
<i>nem tanított gépezett helyette</i>			
<i>vagy unalmas és panaszkodott a tanár vagy szigorúbb volt és a diákokon töltötte ki a mérgét</i>			
<i>sokkal szigorúbb volt olyan dolgokért is ránk szólt, amit korábban megengedett</i>			
<i>Mindenkit feleltetett, sorban a naplóból, 1-esre</i>			
<i>Vontatott, és dolgozatot egész biztos írtunk. De ez csak két tanáromra volt</i>			

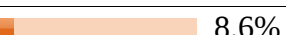
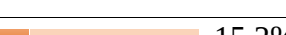
jellemző. <i>Kiabált, feszült volt, rossz jegyeket osztott, mindenkit puskázással vádolt.</i>	Word	Frequency	%
	unalmas	26	6,97
	feszült	25	6,70
<i>Igazságtalanul büntetett, rosszul bánt a gyerekekkel, bántalmazó tanáraink is voltak.</i>	rossz	17	4,56
	monoton	10	2,68
	szigorú	9	2,41
<i>Az egész órát meghatározta, nem koncentrált az adott órai anyagra.</i>	hangulatú	8	2,14
	hangulat	7	1,88
<i>önállóan feladatokat kellett megoldani</i>	kiabált	6	1,61
<i>kiabált és ok nélkül sértegette a diákokat</i>	lassan	4	1,07
	nyomasztó	4	1,07
	nyomott	4	1,07
	egyest	3	0,80
	egyhangú	3	0,80
	félelmetes	3	0,80
	lassú	3	0,80
	lehangoló	3	0,80
	stresszes	3	0,80
	csendben	2	0,54

56. táblázat Milyen órát tartott a jó vagy rosszkedvű tanár *Forrás MAXQDA 12*

Szakmai, fegyelmezési, óravezetési és értékelési-számonkérési példákat említettek a válaszadók a legtöbb esetben pozitív és negatív hatásokra. A válaszokból kiderül, hogy markáns jele van a tanár hangulatának a tanítási órán.

Kontrollkérdésként ugyanerre a jelenségre kérdeztem rá zárt, többszörös feleletválasztásos kérdéssel is. 123 válaszadó pozitív hatásra 336, negatív hatásra 455 válaszlehetőséget jelölt meg. Érdekes figyelmet szentelni az egyéb kategória válaszára, a pozitív hatásokra adott minták jellemzőnek kellenének lenni a tanítási órák többségére, a negatív példák között pedig van olyan, amely alapján a tanárt el kellene tanácsolni a pályáról (*testi fenytetés, káromkodás*).

Ha a tanár jókedvű volt	Válaszok megoszlása	
türelmesebb volt, mint általában	63	 18.8%
engedékeny volt	59	 17.6%
engedékenyen osztályozott	19	 5.7%
nagyon jó órát tartott	99	 29.5%
kedves volt	91	 27.1%
Egyéb: • gyorsabban telt az óra jobb hangulatú volt az óra	5	 1.5%

• humoros volt, persze csak mértékkel • többször és jobban biztatta a gyengébben teljesítő tanulókat • Jobban bevont minket az óra menetébe.		
Összes válasz	336	
Ha a tanár rosszkedvű volt	Válaszok megoszlása	
igazságtalan volt	40	 8.8%
türelmetlen volt	91	 20%
szigorúbb volt, mint általában	65	 14.3%
szigorúbban osztályozott	39	 8.6%
váratlan dolgot íratott	37	 8.1%
rossz órát tartott	57	 12.5%
nem volt kedves	69	 15.2%
kiabált	47	 10.3%
Egyéb: • duzzogott • nem tudta fenntartani azt az általános hangulatot, amit a korábbi óráin sikerült • nem tudott koncentrálni • kevésbé tudott koncentrálni, de az óra alig észrevehető változást mutatott • Vontatott volt az óra. Mindenki csak azt várta, hogy vége legyen. A tanáron is látszott ez az érzés. • Nem volt felkészült, összeszedett. • testi fenyítést alkalmazott • káromkodott • kötekedő volt • arrogáns volt	10	 2.2%
Összes válasz	455	

57. táblázat Mi jellemző a tanárra, ha jókedvű vagy rosszkedvű *Forrás: kerdoivem.hu*

A válaszadók mindegyik felsorolt tanári viselkedésmintát tapasztalták iskolás éveik során. Annak ellenére, hogy 97,6% válaszolta, látszik a tanáron, hogy milyen a kedve, közel a válaszadók fele (60 válasz) mégis úgy érzi, tanárai magánéleti életeseményeinek hatását nem vitték be az iskolába. 63 válaszadó tapasztalt megváltozott tanári viselkedést kizárólag negatív életesemények hatására. Ez jelentheti azt, hogy a tanárok törekvése az említett hatás eliminálására közel 50%-ban sikeres.

A válaszokban változatos történeteket írtak le, többen úgy vélik, hogy a tanár is ember, így természetes, ha magánéletének hatása van a munkájára. Néhányan említettek semmilyen körülmények között sem elfogadható eseteket is (*buktatás és az osztály magára hagyása*). Az 58. táblázat szemlélteti, milyen formában jelenhetnek meg a tanár magánéleti jellemzői a tanítási órán a tanítványok szerint.

Magánéleti jellemzők megjelenése a tanórán	• <i>Amikor túl rossz kedve volt vagy túl jó kedve volt általában a magánélete volt rá hatással.</i>
	• <i>Kevészer fordult elő, de ők is emberek és nem lehet elvárni, hogy minden problémájukkal forduljanak magukba.</i>
	• <i>Az egyik tanárnő válása nehéz volt neki. Bár nagyon igyekezett mindig mosolyogni, de nem mindig sikerült neki. Mi azokon a napokon igyekeztünk "jó" gyerekek lenni.</i>
	• <i>Volt, aki szenvedett a válása során, alig volt képes órát tartani.</i>
	• <i>Valamilyen szinten egyik tanár sem képes kizárni a magánéleti problémáit az iskolában.</i>
	• <i>Volt egy tanár általános iskolában, akiről mindig tudni lehetett, hogy érzi magát, az otthoni problémákat behozta órára.</i>
	• <i>Az egyik tanárom hetekig azért volt velünk szemben ingerlékeny, mert váltak a szülei.</i>
	• <i>Van egy olyan emlékképen, mintha építkeznének a tanárnőmék, és az sok gonddal járt.</i>
	• <i>a szituációt nem ismertük, csak láttuk, hogy reggel a parkolóban összeesett a férjével. Egész nap feszült és türelmetlen volt.</i>
	• <i>Volt egy tanárnőm, aki óra közben sírva fakadt.</i>
	• <i>amikor a válófélben lévő tanár a fél iskolát meg akarta buktatni a tantárgyából</i>
	• <i>Elég gyakran, ami eléggé látszott rajtuk, ami eléggé rontotta a mi kedvünket is és az óra minőségét is.</i>
	• <i>csak a viselkedésükön, hangulatukon látszódott meg, elmondani nem mondták el.</i>
	• <i>Magánéleti problémái kihatottak az iskolai dolgokra is.</i>
	• <i>rosszabb kedve volt és kevésbé volt segítőkész</i>
	• <i>Az egyik tanárunk rendszeresen otthagya az osztályt az egész óra időtartamára, ha rossz kedve volt valami miatt, de feladatot adott előtte.</i>

58. táblázat A tanár magánéleti jellemzői a tanórán

Tanára magánéletét 54 válaszadó nem ismerte 69 válaszadó ismert részleteket, bizonyos esetekben intim részleteket tanáraik magánéletéről. 21 válaszadó tanárai nem meséltek

magánéletükről az órán, míg 102 esetben tanórán beszéltek magánéletükről. Ennek bizonyos esetekben pozitív fogadtatása volt, amikor élettapasztalatokat osztottak meg diákjaikkal. Legtöbbször a családjukról meséltek történeteket (gyermek, unokák születése, válás, betegség, gyász, hétköznapi események, élettörténet), de volt olyan eset is, amikor a krízishelyzetben lévő osztályfőnöknek az osztálya segített. A megfelelő helyen a megfelelő mértékben megosztott élettapasztalatokat a diákok szeretettel fogadták és élvezettel hallgatták. A válaszok között voltak extrém negatív esetek is:

Mit oszt meg a tanár a tanítványokkal	• <i>A tanárom folyton arról beszélt, hogy megcsalná a feleségét, ha tehetné.</i>
	• <i>Egy másik elmesélte, mennyire köhög reggelente a cigitől. Volt, aki az első szerelméről mesélt.</i>
	• <i>Unja az életét.</i>
	• <i>Szerinte Magyarország szemét hely.</i>
	• <i>(...) bulik és másokról cikis tapasztalatok, vicces helyzetek, másokról alkotott vélemény sokszor beszédtemák voltak.</i>
	• <i>Az egész óra azzal ment el (1,5 óra) hogy elmesélte a saját kis életét, ami nem is volt érdekes, se szimpatikus, de megkövetelte, hogy mindenki nézzon rá és azóta is az óra 3/4-e azzal telik, hogy mesél.</i>
	• <i>a feleségével üvöltözött a mobilján</i>
	• <i>sokszor panaszkodtak otthoni dolgokra</i>
	• <i>Az első órától kezdve a "bizalmasai" lettünk. Csak minket nem kérdezett meg, hogy szeretnénk-e óra helyett az ő ügyét hallgatni.</i>
	• <i>A problémáiról beszélt egész órán</i>
	• <i>volt, aki az abortuszát is elmesélte</i>

59. táblázat Mit oszt meg a tanár a magánéletéről a tanórán

A válaszadók történeteiben nem az extrém példák domináltak, de mégis létező jelenséget fednek fel. Elgondolkodtató, hogy a fent említett események mit keresnek egy tanítási óra keretein belül. Osztálytermi keretek között a tanár-diák kapcsolat nem enged meg a fent említett példákhoz hasonló intimitást. A tanár feladata a tanulási folyamat facilitálása, nem pedig az, hogy a nevelésére bízott diákokat kihasználja saját magánéleti válságainak kezelésére. Ez a segítő foglalkozás kóros torzulása. A magánéleti életesemények nem csak elmesélt történeteken keresztül kerülhetnek be a tanórára, hanem a már említett megváltozott tanári viselkedésen is tetten érhetők.

VII. Eredmények összegzése

A kutatás elméleti és empirikus szakasza a kutatás fő kérdéseire megadta a választ és újabb kérdéseket vetett fel: A kutatás bemutatta a pedagógus szakma fontosságát, feltárta a professzióról kialakult társadalmi nézeteket, a pályaválasztás jellemző motívumait, a pályára való alkalmasság fontosságát és mérésének nehézségeit valamint újabb kérdéseket vetett fel. A különböző mintán vizsgált válaszok megvilágították, hogy a tanár személye fontos szereplője az oktatási-nevelési folyamatnak és a jelenlegi rendszerben sem kormányzati sem intézményi szinten nem kiemelt fontosságú elemként kezelt terület.

A kutatási kérdésekre adott egyértelmű válaszok a következők:

K1. Milyen hatással vannak a pedagógus munkahelyi körülményei a magánéletére?

K1.1. Tudatában vannak-e a pedagógusok a hatásnak?

Az ember a boldogságra törekszik az életben. A kiegyensúlyozott élet kialakításához a különböző életszférák (8. ábra) többé kevésbé konstans harmóniája alapvetően szükséges. Az olyan foglalkozások esetében, amelyben az emberekkel való interakció fő eleme a munkavégzésnek fontos alkotóeleme és a munkavégzés minőségének a meghatározója a munkát végző aktuális pszichés állapota és karakterjellemzői. Az aktuális pszichés jellemzők alakításában fontos szerepet játszanak a megélt nehézségek és sikerek, tehát a munkahelyi és magánéleti szférában elért sikerek és megélt kudarcok egymást erősítik vagy gyengítik. A kutatás feltárta, hogy a munkavégzés területén a kívánatos cél a szakmai fejlődés és a jó munkavégzés (34. táblázat, 42. és 43. ábra). A magánélet területén az elvárt cél az életben való boldogulás, a harmonikus, boldog családi élet (37. táblázat és 45. ábra). Mivel a szakma munkavállalói többségében nők (19-24. és 112. old.), a tradicionális nemi szerepekkel összhangban a család és az életben való boldogulás vagy azonos, vagy nagyobb mértékben jelenik meg, mint cél, mint a karrier elvárások (36. és 38. táblázat és 44. és 45. ábra).

A kérdőíves és interjúkutatás kutatás felfedi, hogy a munkahelyi körülmények többnyire negatív hatással vannak a családi életre, amely a fentiek szerint elsődleges prioritású szegmens a pedagógus pályán dolgozók számára. A munkahelyen többféle nehézséggel kell a pedagógusoknak megküzdeniük (55. ábra). Úgy érzik, a nehézségeket hazaviszik, és a család sérül ezáltal (Tanár 2, Tanár 3, Tanár 4, Tanár 5, Tanár 6, Tanár 7, Tanár 8, Tanár 10 és Tanár 12). A kudarcélményeken kívül a túlterheltség (28. és 30. táblázat), a túlszabályozott iskolai munka (Tanár 3, Tanár 10) a túlzott mértékű adminisztráció (Tanár 10), az inkompetensnek érzett iskolavezetés (Tanár 3, Tanár 12, 55. táblázat) és az elismerés hiánya

(*Tanár 12*). A pedagógusok tudatában vannak a negatív hatásnak és megpróbálnak megfelelő megküzdési stratégiákat kifejleszteni (*Tanár 3*). Amikor a negatív hatások már annyira megterhelik a családi életet és akadályozzák a munkavégzést, fontolgatják a pályaelhagyást (*Tanár 3*) vagy más területen vállalnak munkát (*Tanár 2 és Tanár 12*). Az eddig felsoroltak a pedagógus pályán dolgozókat a kiégésre fokozottan veszélyeztetetté teszik (43. táblázat, *Tanár 12*).

A munkahelyi és szakmai sikerek pozitív hatását sem tagadták a válaszadók, de a negatív hatások lényegesen nagyobb hangsúlyt kaptak a válaszokban.

K2. Milyen hatással vannak a pedagógus magánéleti körülményei a munkájára?

K2.1. Tudatában vannak-e a pedagógusok a hatásnak?

A kérdőíves és interjúkutatás felfedi, hogy a pedagógusok megélték magánéleti és munkahelyi krízishelyzeteket, amelyek hatása többnyire érződött a tanórán. A kutatás feltárta, hogy nagy részben említettek a válaszadók magánéleti krízishelyzeteket (39. táblázat, 1-12. *tanárinterjúk*, és 47. ábra). A magánéleti krízishelyzetek mennyisége és súlyossága az életkor előrehaladtával egyenes arányban változik (40. táblázat). A pedagógusok tudatában vannak annak, hogy lelkiállapotuk hatással lehet a megtartott tanóra minőségére (41. 42. 54. és 55. táblázat, 68. ábra), a problémaérzékenységre és az oktatási-nevelési helyzetek kezelésére. A minta nagyobb része tisztában van vele, hogy aktuális lelki állapota, élet és munkakörülményei hatással vannak az iskolában végzett munkára. Ezt a jelenséget bizonyos esetekben természetesnek tartják (*Tanár 8 és Tanár 10*), hiszen a tanár is ember és teljes személyiséggel van jelen a tanítási órán.

K3. Milyen sikerrel tudják kihasználni a pozitív hatásokat és eliminálni a negatív következmények.

Ellentmondás fedezhető fel a megkérdezett diákok és pedagógusok válaszaiban (1-12. *tanárinterjúk*, 41. és 42. táblázat). A tanárok érzik az említett hatások meglétét, ugyanakkor úgy vélik, a negatív hatásokat odafigyeléssel, önfegyelemmel, önreflexióval enyhíteni tudják, vagy teljesen ki tudják zárni (1-12. *tanárinterjúk és 41. táblázat*). Ugyanerre a kérdéskörre vonatkozóan a megkérdezett tanulók többsége úgy vélte, hogy a tanár lelkiállapota befolyásolja az óra menetét. Konkrétan megneveztek szakmai, pedagógiai, felkészültségbeli, óravezetési, számonkérési és értékelési problémákat olyan esetekben, amikor a tanár negatív érzelmi állapotban tartott órát. Ugyanúgy említettek az oktatási-nevelési folyamat fent említett

szegmenseire vonatkozó pozitív példákat olyan esetekben, amikor a pedagógus jókedvű volt (55-58.táblázat).

A kutatás fő kérdésére, hogy a tanár magánéleti jellemzői hatással vannak-e munkavégzésére, a válasz egyértelmű igen. A kérdőíves és az interjúkutatás felvetettek még egy befolyásoló tényezőt, amely a munkakörnyezet hatása. Tartósan negatív munkakörnyezet, túlterheltség, nem arányos munkaelosztás és a szakmai elismerés hiánya olyan pszichés állapotot alakít ki, amely negatívan hat mind a munkavégzésre, mind a családi életre. Az említett negatív folyamatok egymást erősítik, és amennyiben huzamos ideig fennállnak mérhető negatív hatással vannak a tanulók aktuális pszichés állapotára, amely befolyásolja a tanulás eredményességét és hosszú távú következményekkel is járhat.

A kutatás eredményei fontos feladatokat jelölnek ki oktatáspolitikai és helyi iskolai szinteken.

VIII. Következtetések, javaslatok

A kutatási eredmények és feltárt problémák alapján a következő területeken javasolt változtatásokat eszközölni:

Oktatáspolitikai

Az oktatás eredményessége több tényezőtől függ, oktatáshatékonysági mutatók²⁷ kalkulálásakor legalább két tényezőt, a tanári fizetést és az osztálytermi létszámot, vagy az egy tanárra jutó tanulói létszámot vizsgálják. Magyarország nem áll előkelő helyen a pozitív mutatók tekintetében. OECD felmérések szerint²⁸ Magyarországon a pedagógusréteg előregedő (átlag életkor: 46 év, 9. hely) és elnőiesedett (76,3%, 4. hely). A GDP arányos oktatásra szánt forrás mindössze a költségvetés 5,8%-a volt 2015-ben, ami Magyarországot a 34. helyre sorolta, a tanári fizetések terén pedig a 30. helyen állunk.

Javaslatok az oktatáspolitikai számára:

1. A szakma társadalmi és anyagi megbecsültségének emelésével egy kompetens, heterogén pedagógusréteg kialakulásának segítése.
2. Oktatáspolitikai döntések előkészítésénél a gyakorlatban dolgozó pedagógusok konzultációs bevonása.
3. A gyakorlati szférából jövő vélemények meghallgatása és megfontolása.

²⁷ <http://www.edefficiencyindex.com/>

²⁸ 2014/15 évi adatok: OECD (2018), Teachers' salaries (indicator). doi: 10.1787/f689fb91-en

4. A gyakorlati szférából jövő javaslatok motiválása, megfontolása és konzultáció kialakítása.
5. A pedagógus pálya egyedi voltának elismerése és a munkakörülmények e szerint való alakítása, nem a sablon munkavégzés és munkaidő keretei közé való beszorítása.
6. Régen jól működő, de ma már nem alkalmazott módszerek újragondolása és újbóli bevezetése.
7. Az oktatáspolitikai döntések megfelelő és széleskörű konzultáció után való bevezetése, a hosszú távú hatásokról való hatástanulmány elkészítése után.
8. Az iskolai feladatok racionalizálása. az oktatói-nevelői munka prioritásának megállapítása és az adminisztrációs többletfeladatok drasztikus csökkentése.
9. A pedagógus munkáját támogató segítő alkalmazott réteg kialakítása.
10. A szakmai és mentálhigiénés megújulást segítő programok kialakítása.
11. Konzultáció facilitálása a folyamat szereplői (tanárok, diákok, szülők, iskolai dolgozók) bevonásával, vélemények meghallgatásával és megfontolásával.
12. A központosítás csökkentése, több autonóm döntési jog biztosítása az iskoláknak mind szakmai mind fenntartási kérdésekben.
13. Minőségi iskolakörnyezet kialakítására források biztosítása, a helyi igények felmérésével, nem felesleges eszközök uniformizált biztosítása.
14. Jól működő külföldi minták tanulmányozása, és a magyar viszonyokra való alkalmazásának átgondolása és adaptálása,

Okos mérlegeléssel, józanésszel kormányzati szintről delegálni kell azokat a felelős döntéseket, amelyek a helyi viszonyok ismeretében hozhatók csak meg. Meg kell teremteni azt a támogató környezetet, amelyben az iskolák meghozhatják a saját magukra vonatkoztatható döntéseiket természetesen a központi szabályozás előírásait figyelembe véve. Amennyiben arra érdemesnek tartjuk az iskolák vezetését, hogy a jövő nemzedéket oktassa-nevelje, abban is meg kellene bízunk, hogy a magas szintű oktatáspolitikai kérdések kivételével a helyi döntéseiket helyesen meg tudják hozni. Amennyiben pedig az oktatáspolitikai ügy véli, a feladatra nem alkalmas pedagógusok állnak alkalmazásban ezt a problémát kell orvosolni azzal, hogy segíti az alkalmas és megbecsült pedagógusréteg kialakulását.

Alapvetően fontosnak érzem egy pályakövető és segítő rendszer kialakítását, amely feltárja a problémákat és megoldásokat kínál az esetlegesen krízishelyzetben lévő pedagógusok

számára. A szakmailag és mentálhigiénésen is megújulni képes pedagógusréteg kialakulása az eddig felsorolt feltételeken kívül egyéb módokon is elősegíthető.

A szakmai megújuláshoz fontos, hogy ne a túlterheltség jellemezze a pályát, hanem a feltöltődésre és fejlődésre fordítható minőségi munkaidő biztosítása. Mivel a sabbatical év bevezetése minden oktatási szinten jelen pillanatban nem realisztikus elvárás, módosított változatban fokozatosan bevezethető 5-7 évenkénti könnyített óra- és munkarenddel. Ehhez azonban alapfeltétel az anyagi háttér biztosítása. Az a pedagógus, aki csak fizetett túlórák vállalásával, másod, vagy harmad állással tudja a családja megélhetését biztosítani, nem valószínű, hogy élni tudna a könnyített munkavégzés lehetőségével.

Mind szakmai, mind pszichés szempontból fontos, hogy oktatáspolitikai határozatok tartalmazzák egy reális külföldi ösztöndíj és továbbképzési rendszer kialakításának lehetőségét gyakorló pedagógusok számára. Más országbeli példák megismerése ösztönzően hat a munkavégzésre, innovatív megoldásokat generál, kitekintést enged a keretből, az utazás szélesíti a látókört és pszichésen kedvező hatású.

Nemzetpolitikai szempontból az oktatáspolitikai milyensége stratégiai fontosságú. A helyi és nemzeti szintű iskolapolitika meghatározza a jövőt, alakítja a felnövő nemzedék kognitív, logikai, problémakezelő képességét erkölcsi és etikai és normáit, társadalmi beilleszkedését, pszichés egészségét és a lehetőségét a sikeres boldog életvezetésnek. Az oktatásba fektetett források hatékony hosszútávon megtérülő befektetést jelentek az ország jövőjébe. A nemzet sikere és boldogsága az állampolgárok sikerességétől és elégedettségétől függ. Leegyszerűsítve a képletet a nemzet milyenségét hosszú távon meghatározzák az óvó és tanítónéni emberi, pszichés és szakmai kvalitásai. Egy hatékony, emberileg, pszichésen és szakmailag alkalmas pedagógusréteg kialakulása elsődleges fontosságú a nemzetállam számára. Ilyen pedagógusréteg kialakulásához az első lépések az anyagi megbecsülés és a jó munkafeltételek megteremtése, amely által a pedagógus pályaválasztás nem a kontraszelekció elvén fog működni, hanem keresett szakmává válik a tanárság, és a szakma társadalmi megítélése is pozitív irányba fog változni.

A pedagógus pálya szellemileg és lelkileg kiemelkedően megterhelő, fontos, hogy minden pályaszakaszban biztosítva legyen a tanár lelki egészsége és a megfelelő életkörülmények, a megbecsültség is erősíti ezt. Ahhoz, hogy a férfi tanárok és a pályán elhelyezkedő fiatalok aránya kedvezően változzon, a kormánynak elsődleges prioritást kell adnia az oktatásügynek és megfelelő körülményeket kell kialakítani ahhoz, hogy fokozatosan

kialakuljon a minőségi pedagógusréteg, Kérdőíves és interjú kutatásaim eredményei a pályaválasztás indokait vizsgálva mutatják, hogy a mai napig erős a kontraszelekciós pályaválasztás és gyenge a pályaretenciós erő a munkakörülményeknek, a szakma alacsony társadalmi megbecsültségének a versenyképes fizetés hiányának köszönhetően. Sajnálatos módon előfordul az is, hogy lelkiismeretes pedagógusok döntenek a pályaelhagyás mellett, amikor úgy érzik, a megváltozott körülmények lehetetlenné teszik a számukra elfogadható színvonalon történő munkavégzést.

Pedagógusképzés

Ahhoz, hogy valaki jó tanár legyen, többféle kritériumnak kell megfelelni. A túlnyomó részben akadémikus szemléletű oktatás és képzés a tárgyi tudás fontosságát preferálja, bár elismert tény, hogy a tanár személyisége is az oktató-nevelő folyamat szerves része, a struktúrából és az eszközök hiányából eredően az elfogadható tárgyi tudással rendelkezők munkát kaphatnak a pályán, mert a pszichés alkalmassági szűrés nem megoldható.

Tanulói vélemények szerint ugyan fontos a tanár szakmai, szaktárgyi és pedagógiai felkészültsége, de fontosabbnak ítélték az emberi tényezőket a megkérdezettek. Pozitív és negatív tanári példákat és viselkedéseket írtak le, amelyek egy része mutatja, hogy sok szakmailag rátermett és emberileg is alkalmas pedagógus van a pályán, de bizonyos válaszok olyan tanári személyiségmodelleket ábrázoltak és viselkedésmintákat írtak le, amelyek elfogadhatatlanok.

Javaslatok a tanárképzés megújulásához:

1. A kiváló szakmai felkészítés mellett a hallgató önismereti és személyiségfejlesztésének is hasonlóan fontos szerepet kell kapnia.
2. Önismereti kurzusok szervezésével képessé kell tenni a hallgatót, annak felismerésére, hogy neki való-e a pálya.
3. Megfelelő diplomás kimenetet biztosítani azon hallgatók számára is, akik a képzés közben jönnek rá, hogy nem szeretnének tanítani.
4. Biztosítani kell a mentálhigiénés felkészítést a pályára, meg kell ismertetni a hallgatókat a pálya veszélyeivel.
5. A magas szintű szakmai elvárások mellett a hallgatók problémaérzékenységét, problémakezelő képességét, a pszichés egészség megtartásának képességét ugyanolyan magas szinten kellene fejleszteni, mint a szaktárgyi tudásukat.

6. Nagyszámú pszichológus kolléga alkalmazása a pedagógusképző intézményekben elvárható lenne.

Iskolavezetés

A tantestület kialakításánál figyelmet kell fordítani arra, hogy szakmailag és emberileg is megfelelő pedagógusok kerüljenek felvételre. A tantestület megfelelő együttműködésének kialakítására a csoportalakítás, a csoportszerepek és a támogató csoportos együttműködés elméleti és technikai hátterével az iskolaigazgatónak tisztában kell lenni és a megfelelő technikákat alkalmaznia kell (*Belbin 2010a, 2010b*) Az iskola vezetésének ezen a területen továbbképzési lehetőséget kell biztosítani.

Az iskola zökkenőmentes működtetése mellett, az iskolavezetésnek a következőkre kell odafigyelnie:

1. A többletfeladatok ésszerű szervezése a kevesebb több elv figyelembevételével.
2. A többletfeladatok egyenlő elosztása a tantestületen belül.
3. A többletfeladatok időszakonkénti újraosztása.
4. Az elvégzett munka folyamatos monitorozása értékelő beszélgetésekkel.
5. A teljesítmény és a teremtetett értékek nyilvános elismerése.
6. A tantestület tagjai mentálhigiénés állapotának folyamatos monitorozása.
7. Krízishelyzetbe került kollégák segítése.
8. Életviteli tanácsadás biztosítása.
9. Folyamatos és nyílt párbeszéd a tantestület tagjai között, a problémák megnevezésével és a közös megoldáskereséssel. Konszenzus kialakítására való törekvés.
10. Folyamatos és nyílt párbeszéd az iskola diákjaival, a problémák megnevezésével és a közös megoldáskereséssel. Konszenzus kialakítására való törekvés.
11. Folyamatos és nyílt párbeszéd a szülőkkel, a problémák megnevezésével és a közös megoldáskereséssel. Konszenzus kialakítására való törekvés.

Fontos a mindenki által elfogadható vezetési stílus kialakítása, a megfelelő munkakörnyezet kialakítása.

IX. A kutatás nehézségei és további kutatási lehetőségek

A kutatásban nehézséget jelentett, a minta kiválasztása. A pedagógusképző intézmények hallgatói kivételével a mintaválasztás önkiválasztásos alapon történt, így a kutatás nagyobb számban olyan mintát vizsgált, akik számára fontos a szakma. A kutatás empirikus része (kérdőívek és interjúk) feltárta, hogy még ők sem érzik magukat tökéletesen jól a szakmában.

Amennyiben a kutatás meg tudott volna több olyan pedagógust szólítani, aki kényszerből van csak a pályán, még rosszabb lenne a kép.

A kutatás eredményei által indukált megoldási javaslatok szolgálhatnak következő kutatások alapjául. Javaslatot teszek a pedagógusok pályaelégedettségét javító tényezők és intézkedések mibenlétének feltárására és szükségességének reprezentatív mintán való kutatására. Megvalósíthatósági tanulmányok bizonyíthatják vagy vethetik el az adott javaslatok kivitelezhetőségét és feltételezett hatását. Ezen módon megteremthető a kompetens, elégedett és pszichikusan egészséges pedagógusréteg, ami a jövő generáció minőségi oktatásának és nevelésének a kulcsa.

X. Ábrajegyzék

1. ábra Bronfenbrenner ökológiai modellje (N. Kollár, Szabó, 2004)	9
2. ábra Big Five modell dimenziók Forrás: Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi 2015a 75. oldal alapján	14
3. ábra Hall kulturális jéghegy koncepciója a tanári minőség rétegeire vonatkoztatva Forrás: Fűzi (2015)16	
4. ábra Tanári megfelelési tényezők	17
5. ábra Standardizált teszt eredmények a pályán eltöltött évek függvényében Forrás: Lopez (1995) In Berliner (2000).....	35
6. ábra A kiégés stációi Petróczy, (2007a 39. oldal) alapján.....	38
7. ábra A boldogság forrása a magyarok számára Forrás: Medián (2006).....	45
8. ábra A kiegyensúlyozott élet szegmensei Forrás: Sultan (2017) alapján	46
9. ábra Triangulációs eszközök a kutatásban	53
10. ábra A MAXQDA szoftver munkafelülete Forrás: MAXQDA12	61
11. ábra A kódok fastruktúrája, egy aktivált kóddal Forrás: MAXQDA12	62
12. ábra A kódolás folyamata. Forrás: MAXQDA12	63
13. ábra A memo ikon a kódolt szöveg mellett Forrás: MAXQDA12	63
14. ábra Kutatói megjegyzés megjelenítése Forrás: MAXQDA12.....	64
15. ábra 12 dokumentum kódtáblája Forrás: MAXQDA12.....	64
16. ábra Egy dokumentum portréja kódtátfedésekkel és kódtátfedések nélkül Forrás: MAXQDA12	65
17. ábra Kód mátrix vizuális elemekkel és számokkal Forrás: MAXQDA12	65
18. ábra Kód átfedések vizuális és számszerű ábrázolásának részlete Forrás: MAXQDA12	66
19. ábra Kód és alkód összefüggéseinek gondolati térképe Forrás: MAXQDA12	66
20. ábra Szógyakoriság táblázat és szófelhő Kiemelések: saját szerkesztés Forrás: MAXQDA12.....	67
21. ábra A pályaválasztási motiváció kérdésre adott válaszok dokumentum portréja Forrás: MAXQDA1272	
22. ábra Pedagógusképzés hallgatóinak pályamotivációja 2 főkérdésre szűrve Forrás: MAXQDA12	74
23. ábra Mennyire ért egyet az állítással, hogy „Tanárnak lenni hivatás, nem lehet akárből tanár.” és, hogy „A pedagógusképzésbe való bekerülést alkalmassági vizsgához kellene kötni” Forrás: Máthé, Ritter (2015) Pedagógusképzés, kérdőív	76
24. ábra Mennyire ért egyet az állítással, hogy a képzés lehetőséget biztosít az önmegvalósításra, a jelöltek személyiségének kibontakoztatására. Forrás: Máthé, Ritter (2005) Pedagógusképzés, kérdőív.....	77
25. ábra A pályaválasztási motiváció kérdésre adott gyakornok válaszok dokumentum portréja kódtátfedésekkel és kódtátfedések nélkül. Forrás: MAXQDA12	78
26. ábra Kód átfedések táblázatos és MaxMap formában Forrás: MAXQDA12	80
27. ábra A „szakma vonzása” kategória és alkódjai gondolati térkép és százalékos megoszlás Forrás: MAXQDA12	81
28. ábra A pályaválasztási motiváció kérdésre adott mentortanár válaszok dokumentum portréja kódtátfedésekkel és kódtátfedések nélkül. Forrás: MAXQDA12	82
29. ábra A „szakma vonzása” kategória és alkódjai. Forrás: MAXQDA12	84
30. ábra Kód átfedések a mentortanárok pályaválasztási motivációjában Forrás: MAXQDA12	85
31. ábra Kód gyakoriság a mások hatására választottam a pályát kategórián belül. Forrás: MAXQDA12 ..	87
32. ábra Kód gyakoriság a körülmények hatására választottam a pályát kategórián belül. Forrás: MAXQDA12	87

33. ábra Kód gyakoriság a szakma vonzása miatt választottam a pályát kategórián belül. <i>Forrás:</i>	
<i>MAXQDA12</i>	88
34. ábra Kódátfedések teljes mintán <i>Forrás: MAXQDA12</i>	89
35. ábra Pedagógusképző intézmények hallgatóinak a pályán való elhelyezkedési szándéka	90
36. ábra Kódátfedések a szakma elhagyására vonatkozó adatkörpuszban <i>Forrás: MAXQDA12</i>	91
37. ábra A jó tanár jellemzői <i>Forrás: MAXQDA12</i>	99
38. ábra Rossz tanári tulajdonságok <i>Forrás: MAXQDA12</i>	100
39. ábra Mikor tanította a legjobb és a legrosszabb tanára?	103
40. ábra A tanárok kedveltsége és életkora	103
41. ábra A tanárok és az általuk tanított tantárgy kedveltsége	104
42. ábra Kódösszefüggések fogalmi térképe <i>Forrás: MAXQDA12</i>	106
43. ábra A szakmai, módszertani fejlődés kategória alkódjainak megoszlása. <i>Forrás: MAXQDA12</i>	107
44. ábra Együtt kódolt szegmensek összefüggései táblázatos és gondolati térkép formában <i>Forrás:</i>	
<i>MAXQDA12</i>	111
45. ábra Szófelhő a magánéleti célokra vonatkozó kérdésre adott válaszokból <i>Forrás: MAXQDA12</i>	111
46. ábra Munkával kapcsolatos nehézségek kódfüja <i>Forrás: MAXQDA12</i>	114
47. ábra Magánélettel kapcsolatos nehézségek kódfüja <i>Forrás: MAXQDA12</i>	115
48. ábra Szófelhő: a kiégés tünetei a válaszadók szerint. <i>Forrás: MAXQDA12</i>	120
49. ábra Szófelhő: a válaszadók javaslatai a kiégés kezelésére. <i>Forrás: MAXQDA12</i>	121
50. ábra Az interjúkutatás	124
51. ábra A minta jellemzői	125
52. ábra Az adatok jellemzői és kezelése	127
53. ábra Az interjúk szerkezete	129
54. ábra Az interjúk elemzésének kódfüja <i>Forrás: MAXQDA12</i>	133
55. ábra Tanár 2 Pályaelhagyás, siker, kudarc, kihívások kódösszefüggések gondolati térképe <i>Forrás:</i>	
<i>MAXQDA12</i>	137
56. ábra 12 interjú kihívások kategória együtt kódolt szegmensei <i>Forrás MAXQDA12</i>	152
57. ábra 12 interjú szakma kategória kódösszefüggések <i>Forrás: MAXQDA12</i>	152
58. ábra 12 interjú magánélet kategória kódösszefüggések <i>Forrás: MAXQDA12</i>	155
59. ábra 12 interjú magánélet és munka kategóriák kódösszefüggései <i>Forrás: MAXQDA12</i>	156

XI. Táblázatok jegyzéke

1. táblázat A kutatás elméleti háttérének és empirikus szakaszainak megfeleltetése	8
2. táblázat Érzelmi intelligencia jellemzők <i>Bar-On</i> (2006, 21. old.) alapján	12
3. táblázat <i>Myers-Briggs</i> karakterjellemzők	13
4. táblázat A pedagógusok személyisége <i>Forrás: Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi</i> (2005a 80. old.)	15
5. táblázat Pedagógus bértábla 2017 <i>Forrás: eduline.hu</i>	23
6. táblázat Felsőoktatási bértábla	23
7. táblázat Brit friss diplomás tanárok pályaelégedettsége <i>Forrás: Hodge</i> (2015)	26
8. táblázat A közoktatásban dolgozók létszáma Magyarországon, 2016/17-es tanév	27
9. táblázat Nemzetközi kompetenciák és elvárások Falus (2011) alapján	32
10. táblázat A pedagógus életpálya szakaszainak különböző elnevezése és az életszakaszok megfeleltetése <i>Forrás: Oktatási Hivatal, Steffy, Wolfe</i> (2002), <i>Berliner</i> (2005), <i>Köcséné</i> (2006), <i>Kotchy</i> (2011), <i>Dávid</i> (2011b), <i>Super</i> (2012) alapján	34
11. táblázat A szaktudás kialakulásának időtényezője <i>Forrás: Berliner</i> (2005) alapján	35
12. táblázat A kiegészítő szempontjából nagyobb, illetve kisebb kockázatú csoportok <i>Forrás: Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi</i> (2015/a 75. oldal) alapján	42
13. táblázat Életszakaszok és jellemzők <i>Forrás: Armstrong</i> (2008)	44
14. táblázat A pedagógusok munkájának és magánéletének kölcsönhatásának vizsgálata 2 módszerrel 4 populáción mérve	50
15. táblázat A kvalitatív adatkorpusz jellemzőinek összegzése	60
16. táblázat Miért választotta a pedagógus szakmát? 3 fő kategória és szinkódjaik <i>Forrás: MAXQDA12</i> ..	68
17. táblázat Interkódolás: kódolók közötti egyetértés <i>Forrás: MAXQDA12</i>	69
18. táblázat Kódfa: „Miért választotta a pedagógus szakmát?” 3 fő kategória és 22 alkód <i>Forrás:</i> <i>MAXQDA12</i>	70
19. táblázat Kódfa: pedagógusképzés hallgatóinak, akik a körülmények hatására választották a pályát pályamotivációja 3 alkódra szűrve <i>Forrás: MAXQDA12</i>	72
20. táblázat Hallgatók pályaválasztási motivációra vonatkozó válaszai: <i>körülmények hatására</i> kategória ..	73
21. táblázat Szinkódok: pedagógusképzés hallgatóinak pályamotivációja 2 fő kategóriára szűrve <i>Forrás:</i> <i>MAXQDA12</i>	74
22. táblázat Kódfa és a válaszok megoszlásának aránya (Hallgató: <i>mások hatására választotta a szakmát</i> alkódjai és megoszlása) <i>Forrás: MAXQDA12</i>	75
23. táblázat Kódfa: a „szakma vonzása” kategória hierarchikus kódrendszere <i>Forrás: MAXQDA12</i>	78
24. táblázat Gyakornokok pályaválasztási motivációja: szakma vonzása	80
25. táblázat Mentortanár pályaválasztási motiváció: a szakma vonzása	84
26. táblázat Kód gyakoriság 3 mintán mérve <i>Forrás: MAXQDA12</i>	86
27. táblázat A szakma elhagyására vonatkozó adatkorpusz kódja és a kódolt szegmensek gyakorisága. <i>Forrás: MAXQDA12</i>	90
28. táblázat Válaszok a „Szeretne-e mást csinálni? Ha más munkát végezhetne, mi lenne szívesen? Miért?” kérdésre	94
29. táblázat A „Pályája a kezdeti elvárásoknak megfelelően alakult-e?” kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása két korcsoportban. <i>Forrás: MAXQDA12</i>	95

30. táblázat A „Pályája a kezdeti elvárásoknak megfelelően alakult-e?” kérdésre adott <i>részben és nem vagyok elégedett</i> válaszokból idézetek.....	97
31. táblázat A „Pályája a kezdeti elvárásoknak megfelelően alakult-e?” kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása korcsoportonként. Forrás: MAXQDA12	98
32. táblázat Jó tanár szakmai kvalitásai.....	100
33. táblázat Negatív tanári szakmai jellemzők	102
34. táblázat Szakmai célok, fő kategóriák Forrás: MAXQDA12	105
35. táblázat Szakmai célok	108
36. táblázat Két korcsoport szakmai céljaira vonatkozó kategóriák megoszlása (M=mentortanár, GY=gyakornok) Forrás: MAXQDA12.....	109
37. táblázat Magánéleti célok kategóriáinak százalékos megoszlása két kohorszra mérve Forrás: MAXQDA12	109
38. táblázat Magánéleti célok, két kohorszra külön mérve Forrás: MAXQDA12.....	110
39. táblázat Nehézségek az életben, fő kategóriák Forrás: MAXQDA12	112
40. táblázat Kódolt szegmensek aránya két korcsoport között: nehéz életszakasz (GY=gyakornok, M=mentortanár) Forrás: MAXQDA12.....	113
41. táblázat Nehéz időszak hatása Forrás: MAXQDA12	116
42. táblázat Nehézségek hatása a munkavégzésre.....	118
43. táblázat Mit tudunk a kiégésről? Válasz részletek.....	121
44. táblázat Kódfa Forrás: MAXQDA12.....	132
45. táblázat Az interjúk alanyainak jellemzői	135
46. táblázat A két fő kategória színek kódja Forrás MAXQDA12	136
47. táblázat Tanár 1, interjú portréja két fő kategóriára vonatkoztatva. Forrás: MAXQDA12	136
48. táblázat 12 interjú, kódfa, alkódok megoszlása.....	146
49. táblázat 12 interjú pályaválasztási indokok.....	148
50. táblázat 12 tanár Szakma kategória – kód gyakoriságok Forrás: MAXQDA 12.....	150
51. táblázat 12 interjú szakma kategória kódolt szegmensek gyakorisága.....	151
52. táblázat 12 interjú Magánélet kategória kódolt szegmenseinek megoszlása Forrás: MAXQDA12	153
53. táblázat 12 tanár interjú magánélet kategória kódolt szegmensek gyakorisága	154
54. táblázat 12 interjú Magánéleti jellemzők megjelenése az órán	158
55. táblázat Negatív és pozitív élethelyzetek hatásai a tanórán.....	159
56. táblázat Milyen órát tartott a jó vagy rosszkedvű tanár Forrás MAXQDA 12	161
57. táblázat Mi jellemző a tanárra, ha jókedvű vagy rosszkedvű Forrás: kerdoivem.hu	162
58. táblázat A tanár magánéleti jellemzői a tanórán.....	163
59. táblázat Mit oszt meg a tanár a magánéletéről a tanórán.....	164

XII. Irodalomjegyzék

Allport G. W. (1955) *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven, London: Yale University Press

Antalka Á. (2011) *Pedagógusok kiégése* URL:
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/tel/7.pdf> (Utolsó megtekintés:2017.12.04.)

Armstrong T (2008), *The Human Odyssey: Navigating the Twelve Stages of Life*. Sterling New York

Bagdy E. (szerk.) (1997). *A pedagógus hivatás-személyisége* KLTE, Debrecen

Bagdy E. (1999) Az első találkozás jelenségvilága a segítő kapcsolatban In: Kállai J. Gál B. (szerk) *Az első találkozás jelenségvilága a segítő kapcsolatban* Osiris

Bagdy, Emőke (2010). *Hogyan lehetnénk boldogabbak?* Kulcslyuk Kiadó

Ballér E., Dudás M. (szerk.) (2011). *Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés. In memoriam Vastagh Zoltán: Tanárképzők Szövetsége – Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet*

Bar-On, R. (2006): *Bar-On Emotional Quotient inventory: technical manual* Consortium for Research on Emotional Intelligence Psicothema, 18, supl., 13-25 URL:
http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf (Utolsó megtekintés:2016.12.04.)

Becket, E. (1973). *The denial of death*. New York: Free Press.

Belbin, R. M. (2010a) *Team Roles at Work* Routledge, Taylor & Francis Group

Belbin, R. M. (2010b) *Management Teams, Why they succeed or fail* Routledge, Taylor & Francis Group

Bencéné Fekete Andrea (2015) Pedagógustehetség – tehetséges pedagógus? *Képzés és gyakorlat* 13. évfolyam 1-2. szám

Berliner, D. C. (2000) *A Personal Response to those Who Bash Teacher Education* Journal of Teacher Education URL:
<https://pdfs.semanticscholar.org/dd2c/848358d650462e065b2c809adad70ba7b735.pdf> (Utolsó megtekintés 2017. 09. 01.)

Berliner, D. C. (2005) *Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása Pedagógusképzés 2. szám*
http://5mp.eu/fajlok2/mrazik/berliner_www.5mp.eu_.pdf (Utolsó megtekintés 2017. 09. 01.)

Bishay, A. (1996) *Teacher Motivation and Job Satisfaction Study Employing the Experience Sampling Method* Journal of Underground Sciences p 147-154

Blase J., Kirby, P. C. (2000) *Bringing Out the Best in Teachers* Corwin Press

Brown C. G.(2012) A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers *Educational & Child Psychology* Vol. 29 No. 4 (pp 47-68) © The British Psychological Society,

Burden, P. L. (1982) *Reducing teacher stress at different career stages*: Annual Meeting of the Association of Teacher Educators (Phoenix, AZ, February 15, 1982)
<http://eric.ed.gov/PDFS/ED218267.pdf>

Carter, S. B. Psy.D. (2011) *How superachievers can avoid burnout When Life Loses Its Meaning: The Heavy Price of High Achievement High Octane Women* URL:
<http://www.psychologytoday.com/blog/high-octane-women/201109/when-life-loses-its-meaning-the-heavy-price-high-achievement> (Utolsó megtekintés:2015.03.04.)

Carver, C. S., Scheier M. F. (2006) *Személyiségpszichológia* Osiris Kiadó

Cohen A. (1991) Career stage as a moderator *Journal of occupational Psychology* URL:
<http://poli.haifa.ac.il/~acohen/docs/5.pdf> (Utolsó megtekintés: 2017.07.31.)

Connelly F. M., Clandinin D. J. (1990) Stories of Experience and Narrative Inquiry
Educational Researcher Vol. 19, No. 5 (Jun. - Jul., 1990), pp. 2-14

Csapó B., Bodorkós L., Bús E. (2015) A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása In: Horváth H. Attila, Jakab György (szerk) *A tanárképzés jövőjéről*, harmadik kötet OFI

Csikszentmihályi, M. (2001). *Flow Az áramlat A tökéletes élmény pszichológiája*, Budapest, Akadémiai Kiadó

Dávid M. (2011a) A tanári pályaalakmasság megítélésének szakmai koncepciója In: Dávid M. (szerk) *A tanári pályaalakmasság megítélésének módszerei* EKF, Eger

Dávid M. (2011b) Korszerű tanári pályaprofil In: Dávid M. (szerk) *A tanári pályaalakmasság megítélésének módszerei* EKF, Eger

Deák Zs., Imre A., Lannert J., Mártonfi Gy., Nagy M., Sugár A., Szabó I., Vágó I. (1998). *Tanári pálya és életkörülmények 1996/97*. Okker Kiadó Írta: <http://ofi.hu/tudastar/oktatastarsadalmi/tanari-palya> (Utolsó megtekintés: 2017.07.21.)

Di Blasio B. (2010) Pedagógus hallgatók pályaválasztása élettörténeteik tükrében Pályaválasztás és életútelelemzés *Educatio 2010/4 kutatás közben* pp. 655–672.
<http://docplayer.hu/24390190-Kutatas-kozben-pedagogus-hallgatok-palyavalasztasa-elettorteneteik-tukreben-palyavalasztas-es-eletutelemzes.html> (Utolsó megtekintés: 2017.08.13.)

Digman, J. Takemoto-Choek, N.(1981). Factors in the natural language of personality: Re-analysis, comparison, and interpretation of six major studies. *Multivariate Behavioral Research*, 16, 149-170

Edelwich J., Brodsky A. (1980) *Burn-out: stages of disillusionment in the helping professions* Human Sciences Press

Erickson, J. J., Martinengo, G. and Hill, E. J. (2010). *Putting work and family experiences in context: Differences by family life stage*: <http://hum.sagepub.com/content/63/7/955>

- Erikson, E. (1956). The problem of ego identity *Journal of the American Psychoanalytic Association* 4: 56–121
- Estefánné V. M., Sallai É. (2011) A tanári felvételi eljárásban alkalmazható módszerek a pályaaalkalmasság megítélésére. In: Dávid M. (szerk) *A tanári pályaaalkalmasság megítélésének módszerei* EKF, Eger
- Estefánné V. M., Falus I. (2015) „Együttműködés az észak-magyarországi pedagógusképzés megújításáért” – 2014. január 1. – 2015. július 31. In: Horváth H. Attila, Jakab György (szerk) *A tanárképzés jövőjéről*, harmadik kötet OFI
- Eysenck H. J., Eysenck S. B. G. (1975) *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire* Hodder and Stoughton, London
- Falus I. (1998). A pedagógus. In: Falus I. (szerk.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pages 96-116.
- Falus I. (2004a). *A pedagógussá válás folyamata: Educatio 2004/3* www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid.../961
- Falus I. (szerk.) (2004b). *Bevetés a pedagógiai kutatás módszereibe* Műszaki Könyvkiadó
- Falus I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*: Gondolat Könyvkiadó Kft.
- Falus I. (2009). *Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – szttenderdek* <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/tanari-kepesitesi>
- Falus I (szerk.) (2011). *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – szttenderdek Nemzetközi áttekintés* Eszterházy Károly Főiskola Eger
- Falus I., Golnhofer E., Kotschy B.,– M. Nádas M., Szokolszky Á. (1989) *A pedagógiai és a pedagógusok* Akadémiai Kiadó, Budapest,.
- Falus I., Ollé J. (2000) *Statistikai módszerek pedagógusok számára* Okker Kiadó
- Farber, B. A. (1991) *Ccrisis in education: Stress and burnout int he American teacher* Jossey-Bass, San Francisco
- Farber, B. A. (1999) Inconsequentiality – The Key to Understanding Teacher Burnout (pp 159-165) in Vandenberghe, R., Huberman, A. M. (editors) (1999) *Understanding and Preventing Teacher Burnout A Sourcebook of International Research and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press
- Fearn H. (2017) Teachers are leaving the profession in their droves – and little wonder. Who would want to be one in modern Britain? *Independent*
- Feischmidt M. (2006) *A megalapozott elmélet: empiria és elmélet viszonya a kvalitatív kutatásokban* URL:

http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszett/mmi.elte.hu/szabadbolcseszett/index345b.html?option=com_tanelem&id_tanelem=839&tip=0 (Utolsó megtekintés: 2017.07.28.)

Fekete S. (2000) *Segítő foglalkozások kockázatai – Helper szindróma és burnout jelenség*. Psychiatria Hungarica I. 17-29. old.

Frankl, V. E. (1976) *Man's search for meaning*. New York: Pocket Book.

Freudenberger, Herbert J. (1980) *The High Cost of High Achievement* New York, Anchor Press

Freundenberger, Herbert J. (1974) Staff burnout, *Journal of Social Issues*, 30 pages 159-165

Fűzi Beatrix (2015) *Neveléstan* Óbudai Egyetem URL:

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_nevelestan/tananyag/JEGYZET-10-2.1._A_pedagogus.html (Utolsó megtekintés: 2017.10.02.)

Galea, Simone (2012) Reflecting Reflective Practice. In: *Educational Philosophy and Theory*. v44 n3, Apr, pages 245-258.

Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago

Glass, C.–Fodor, E. (2011): *Public Maternalism Goes to Market: Recruitment, Hiring, and Promotion in Postsocialist Hungary* Gender & Society, 25: 5–26

Goldberg (1999). *An Alternative "Description of Personality": The Big-Five Factor Structure* URL:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.8622&rep=rep1&type=pdf>
(Utolsó megtekintés 2017.10.12.)

Goleman D. (2006) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* Bantam

Golnhofer E, Falus I., Nahalka I., Kotschy B., Lénárd S., Petriné Feyér J. , Réthy Endréné, Szivák J., Vámos Á. (2001). *A pedagógusok pedagógiája*: Tankönyvkiadó

Goodson I. (1997). The Life and Work of Teachers 135-152 In Biddle B. J., Good T. L. és Goodson I. F. (szerk.) *International Handbook of Teachers and Teaching, Part One* The Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Gordon Győri János – Oláhné Téglási Ilona (2015) „Egy jó tanárra mindenki emlékszik” – a tanári pálya népszerűsítésének módszerei egy nemzetközi vizsgálat tükrében In: Horváth H. Attila, Jakab György (szerk) *A tanárképzés jövőjéről*, harmadik kötet OFI

Greenhaus J. H., Collins K. M., Shaw J. D. (2003). The relation between work–family balance and quality of life *Journal of Vocational Behavior* 63 510–531 URL:
<https://www.polyu.edu.hk/mm/jason/doc/Greenhaus-Collins-Shaw%25202003%2520JVB.pdf>
(Utolsó megtekintés 2017.09.12.)

Hakim, C. (2006): Women, Careers, and Work-Life Preferences. *British Journal of Guidance and Counselling*, 279–294. URL:

- https://is.muni.cz/el/1423/jaro2011/SPP457/um/23632422/Hakim_2006.pdf (Utolsó megtekintés: 2017.09.28.)
- Hall, E. T. (1976) *Beyond Culture* Random House, Inc. USA
- Hanushek, E. Kain, J. F., Rivkin S. G. (1999) *Do higher salaries buy better teachers?* URL: https://www.utdallas.edu/research/tsp-erc/pdf/wp_hanushek_1999_higher_salaries.pdf.pdf (Utolsó megtekintés 2017.09.12.)
- Heise, D. R., Summers, G. F. (1970) *Attitude Measurement* Rand McNally, Chicago
- Hektner, J. M., Schmidt. J. A., Csikszentmihalyi, M.(2007). *Experience Sampling Method: Measuring the Quality of Everyday Life* Sage Education
- Hill, D., Hepworth, T., Hemmings, B., Braggett, E., Petts R., Wallace A. and Barton B. (1995). Career Development of Teacher Education Students: A Case Study: *Australian Journal of Career Development*, 4 (8),
- Hodge K. (2015) Workload forcing new teachers out of the profession *The Guardian* URL: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2015/jan/27/workload-new-teachers-work-life-balance> (Utolsó megtekintés 2017.08.02.)
- Horváth H. Attila Jakab György (szerk.) (2015) A tanárképzés jövőjéről *Pedagógusképzések OFI koordinációval* harmadik kötet Oktatókutató és Fejlesztő Intézet URL: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_tanarkepzes_jovojerol_3.pdf (Utolsó megtekintés 2017.02.02.)
- Houtman, Irene, Jettinghoff, Karin, Cedillo, Leonor (2007) Raising Awareness of Stress at Work in Developing Countries Protecting Workers' Health *Series No. 6* World Health Organisation
- Imre N., Nagy M. (2009) *Pedagógusok* URL:<http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/imre-nora-nagy-maria-7> (Utolsó megtekintés 2016.12.12.)
- Izsó Ildikó (2008) *Életkori jellemzők 6-12 éves korban* URL:<http://www.koloknet.hu/csalad/eletszakaszok/kisiskolas/eletkori-jellemzok-6-12-eves-korban/> (Utolsó megtekintés: 2017.05.21.)
- József I. (2011). *Fejlődépszichológia* TÁMOP 4.1.2 URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html (Utolsó megtekintés: 2017.02.02.)
- Keller M. (2007). Tanári kompetenciák alakulása a pályán *Pedagógusképzés*, 5 (34), 99-113
- Kocsis M., Sági M. (szerk.) (2012). *Pedagógusok a pályán* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Kotschy Beáta (szerk.) (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei* Eszterhézy Károly Főiskola, Eger
- Kovács É. (2006) *Narratív biográfiai elemzés* http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszett/mmi.elte.hu/szabadbolcseszett/index9bb1.html?option=com_tanelem&id_tanelem=840&tip=0 (Utolsó megtekintés: 2017.08.21.)

- Köcséné Sz. I. (2006) *Módszertan A tanári mesterség alapjai c. tárgyból*
http://pszk.nyme.hu/tamop412b/tanari_mesterseg_alapjai/index.html (Utolsó megtekintés: 2017.09.21.)
- Krippendorff K. (1995) *A tartalomelemzés módszertanának alapjai* Balassi Kiadó. Budapest
- Kucsera Csaba (2008). Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, 3. 92–108.
- Kvale, S. (1996) *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing* Sage Publications, Inc. USA
- Lachman, Margie E. (2004). Development in Midlife *Annual Review of Psychology* Vol. 55: 305-331.
- Levinson, D. J., with Levinson, J. D. (1996). *Seasons of a Woman's Life*: New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Lopez, O. S. (1995) *Classroom diversification: An alternative paradigm for research in educational productivity*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin
- Loughran J. (2010). A pedagogy of teacher Education International *Encyclopedia of education* (Third Edition), pages 587-591.
- Malach-Pines, Ayala and Yafe-YanaI, Oreniya (2001) Unconscious determinants of career choice and burnout: theoretical model and counseling strategy, *Journal of Employment Counseling*. Volume 38 Issue 4 (Dec 2001) pages 170-184.
- Maslach, C. (2003) *Burnout The Cost of Caring*, Malor Book Cambridge MA ISHK
- Maslach, C., Leiter, M. P. (1997) *The Truth about Burnout How Organisations Cause Personal Stress and What to do about it* San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers
- Máthé B. (2013) *A kiégésről röviden* URL:
<http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/index.html> (Utolsó megtekintés 2017.10.30.)
- McCrae, R. Costa, E.(1989). Reinterpreting the MyersBriggs Type Indicator from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 57, 17-40.
- Mitev A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve *Vezetéstudomány* XI.III. I. szám URL: <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/> (Utolsó megtekintés 2017.07.31.)
- N. Kollár K., Szabó É. (2004) *Pszichológia pedagógusoknak* Osiris Kiadó
 URL:http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch16.html (Utolsó megtekintés: 2017.07.25)
- Nagy M., Varga J. (2009). *Pedagógusok* <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/nagy-maria-varga-julia-7>
- Nagy B., Paksi V. (2014) *A munka és a magánélet összehangolásának kérdései a magasan képzett nők körében* URL: www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php (Utolsó megtekintés: 2017.08.03.)

- Nahalka István (2002) *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Ónody, Sarolta (2001) Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei, *Új pedagógiai Szemle* 2001 május – EPA –
URL:<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00049/2001-05-ta-Onody-Kiegesito.html> (Utolsó megtekintés 2016.02.19.)
- Paksi B., Veroszta Zs., Schmidt A., Magi A., Vörös A., Endrődi-Kovács V., Felvinczi K. (2015a) *Pedagógus-Pálya-Motiváció* Oktatási Hivatal, Budapest
- Paksi B., Veroszta Zs., Schmidt A., Magi A., Vörös A., Endrődi-Kovács V., Felvinczi K. (2015b) *Pedagógus-Pálya-Motiváció Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján II. kötet* Oktatási Hivatal, Budapest
- Paksi Borbála, Schmidt Andrea, Magi Anna, Eisinger Andrea, Felvinczi Katalin (2015). *Gyakorló pedagógusok pályamotivációi* Educatio URL:
<http://folyoiratok.ofi.hu/educatio/gyakorlo-pedagogusok-palyamotivacioi> (Utolsó megtekintés 2017.02.19.)
- Pauwlik Zsuzsa, Margitics Ferenc (2008) *Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája* Új Pedagógiai Szemle június–július URL: <http://ofi.hu/pauwlik-zsuzsa-margitics-ferenc-pedagogusjeloltek-erzelmi-intelligenciaja> (Utolsó megtekintés 2017.08.22.)
- Peabody, D, Goldberg, L. R. (1989). Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 552-567.
- Petróczi, Erzsébet (2007a) *Kiegészítő – elkerülhetetlen?* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó
- Petróczi, Erzsébet (2007b) *Amit a hallgatónak tudni illik a: kiegészítőről*, Szeged, SZEK – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981) *Burnout: From tedium to personal growth*. New York, NY: Free Press.
- Polónyi István (2017) Oktatáspolitikai kísérletek és kudarcok, Nemzetközi színvonalú oktatási rendszer létrehozása In: Jakab András, Urbán László (szerk) *Hegymenet Társadalmi és politikai kihívások Magyarországon* Osiris Kiadó, Budapest
- Pukánszky B. (2014) *A tanárképzés paradigmái és szerkezeti-tartalmi változásai Magyarországon*
URL: <http://www.pukanszky.hu/postbologna.pdf> (Utolsó megtekintés: 2017.06.03.)
- Richards L. (2009) *Handling Qualitative Data. A Practical Guide*. 2nd ed., London: SAGE
- Richardson V., (szerk.) (2001) *Handbook of Research on Teaching American Educational Research Association*
- Ritter A., Máthé B. (2015) The teacher from different aspects In: Falus I. (szerk.) *Felkészülés a pályára* Líceum Kiadó, Eger

- Sági M., Ercsei K. (szerk.) (2012) A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők: *Pedagógusok a pályán* http://dokumentumtar.ofi.hu/index_pedagogusok.html (Utolsó megtekintés: 2017.05.03.)
- Sántha K. (2007) Kvantitatív kritériumok a kvalitatív kutatásban *Iskolakultúra* 6-7. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00116/pdf/iskolakultura_EPA00011_2007_06_07_168-177.pdf (Utolsó megtekintés: 2017.09.23.)
- Sántha K. (2009) *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Seidman, I. (2002) *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer* Pedagógus Könyvek / Műszaki Könyvkiadó
- Smith, M., M. A. and Segal, R., M. A. (2011) *How to Reduce, Prevent and Cope with Stress* URL:http://www.helpguide.org/mental/stress_management_relief_coping.htm (Utolsó megtekintés: 2017.05.13.)
- Solt, O. (1998) Interjúzni muszáj Méltóságot mindenkinek. Összegyűjtött írások I. *Beszélő*, Budapest, 1998. p: 29–48.
- Steffy, B. E. ,Wolfe, M. P. (2001) *A Life Cycle Model for Career Teachers*: Kappa Delta Pi Record v38 n1 p16-19 Fall
- Steffy, B. E.,Wolfe, M. P. Pasch S. H., Enz B. J. (szerk.) (2002) *Life Cycle of the Career Teacher*: Corwin Press, Inc.,California
- Suddaby, R. (2006) From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, Vol. 49, No. 4, 633–642.
- Sultan N. (2017) *Counseling & Psychotherapy* URL: <https://hu.pinterest.com/pin/565412928194843605/> (Utolsó megtekintés: 2017.07.30.)
- Super D. (2012) *Developmental self-concept* URL: <https://www.careers.govt.nz/resources/career-practice/career-theory-models/supers-theory/> (Utolsó megtekintés: 2017.10.23.)
- Suplicz S. (2013) *A tanári minőség jegyei karakterrajzokban és esettanulmányokban* URL: <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0507SupliczSandor.pdf> (Utolsó megtekintés: 2017.10.03.)
- Suplicz S., Füzi B. (2015) *A mentorálás pedagógiája* Óbudai Egyetem URL: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_mentoralas_pedagogiaja/tananyag/JEGYZET-03-1.1._A_tanari_munka_minosege_.html (Utolsó megtekintés: 2017.05.31.)
- Szebedy T. (2005) *A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak*: URL:<http://www.ofi.hu/tudastar/szebedy-tas> (Utolsó megtekintés: 2017.05.03.)
- Szivák J. (2003) *A reflektív gondolkodás fejlesztése* Gondolat Kiadói Kör ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest

- Szivák, Judit (2014) *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok* Eötvös Kiadó, Budapest
- Tesch, R. (1990) *Qualitative research: analysis types and software tools* RoutledgeFalmer, London
- Tisher, R. P. (1990) One and a half decades of research on teacher education in Australia, In R.P, Tisher & M. F. Wideen (editors), *Research in Teacher Education International Perspectives*: London The Falmer Press.
- Tókos K. (2009) *Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője az „új arcú”, reflektív pedagógus* URL:<http://www.ofi.hu/tudastar/tokos-katalin-onismeret> (Utolsó megtekintés: 2016.08.03.)
- Trompenaars F., Hampden-Turner (1998) *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business* McGraw-Hill
- Turner, D. S. (1995) *Identifying exemplary secondary school teachers: The influence of career cycles and school environments on the defined roles of teachers perceived as exemplary*. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, Macquarie University
- Tuska, S. A. & Jenks, J. B. (1974) *Teacher personalities, A mirror of self* Vintage Press
- Uitto, M. (2011) *Storied Relationships, Students Recall their Teachers*. University of Oulu, Oulu
- Varga Júlia (2007) Kiből lesz ma tanár: A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54, július-augusztus, 609-627.
- Veroszta Zs. (2012) *A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata* URL: www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomso/2195 (Utolsó megtekintés: 2017.02.02.)
- Vicsek L. (2006) *Fókuszcsoporth. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás* Osiris.
- Vorkapić S. T. (2012) The Significance of Preschool Teacher's Personality in Early Childhood Education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of Personality, *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2): 28-37
- Walker R. J. (2013) *12 Characteristics of an Effective Teacher* Lulu Publishing, USA
- Zandvliet D., den Brok P. (2014) *Interpersonal Relationships in Education: From Theory to Practice*; Mainhard T. van Tartwijk J. (szerk.) Sense Publishers URL: <https://www.sensepublishers.com/> (Utolsó megtekintés: 2017.02.02.)
- Weblapok:
- http://eduline.hu/kozoktatasi/2018/1/2/Setenyi_Janos_oktataskutato_693CKM (Utolsó megtekintés: 2018.03.02.)
- <http://magyaridok.hu/belfold/retvari-pedagogushiany-nem-oroszagos-jelenseg-2260495/> (Utolsó megtekintés: 2017.10.05.)

National Center for Educational Statistics (2016)

<https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372> (Utolsó megtekintés: 2017.08.02.)

URL: <http://www.independent.co.uk/voices/teachers-crisis-education-leaving-profession-jobs-market-drove-who-would-be-one-a7591821.html> (Utolsó megtekintés: 2017.08.02)