

A kezdő pedagógus

„Az első és legfontosabb dolog: legyen bátorságunk elkezdeni.”

Clemenceau

Új címszó jelent meg a pedagóguskutatás nemzetközi szakirodalmában a hatvanas–hetvenes években: a kezdő pedagógus fogalma. Miközben ez az önállóvá vált tematika és metodikája új megközelítést és szemléletet jelentett a kutatásban Amerika- és Európaszerte, Magyarországon a mai napig hiányzik a szakmai köztudatból, a kutatások és publikációk témaköreiből. A kezdő pedagóguskutatás számos kapcsolódó diszciplína korszerű eredményeit ötvözve (kognitív pszichológia, kognitív pedagógia, döntés-kutatások, konstruktivizmus stb.) újszerű válaszokat fogalmaz meg a pedagógusképzés régóta megválaszolatlan kihívásaira, így a hazai elmélet és gyakorlat számára is fontos tájékozási területté kell válnon.

A pedagóguskutatás nagy állomásai: a pedagógus tulajdonságainak – személyiségének, majd a pedagógus tevékenységeinek – kutatása után, az elmúlt évtizedekben a szakma érdeklődésének középpontjába a pedagógusgondolkodás és -döntéshozatal került. Különösen a kognitív pszichológia, majd a kognitív pedagógia megjelenésével a kutatás egyik fontos iránya és egyben módszere a kezdő és a tapasztalt tanárok kognitív struktúrájának és e struktúra működésének összehasonlító elemzése lett. Ezzel párhuzamosan a szakma tanulásának, a pedagógussá válás folyamatának és a mesterség rutinjának a megválaszolatlan kérdései is a fenti irányba tereltek a kutatásokat, míg sajátosan új metodikával bíró, önálló kutatási területté nem fejlődött a kezdő, illetve a tapasztalt tanárok vizsgálata. A kutatások alapvető motívuma nem pusztán a tanárrá válás folyamatának új szempontú leírása, a „jó tanárrá” válás titkának megfejtése, hanem egyben a szakma tanulásának segítése is.

A pedagógussá válás problematikájával foglalkozó kutatások a kérdés komplexitásának megfelelően sokirányúak. Integrálják a pedagóguskutatás és a pedagógusképzés-kutatás területeit és módszertanát. Magukban foglalják az úgynevezett karrierkutatásokat, melyek elsősorban a pályaszocializáció kérdéseivel foglalkoznak. A pedagógusok pályaszocializációjával kapcsolatos vizsgálódások mind a pszichológia, mind a szociológia, mind pedig a pedagógia tudományterületein megjelennek.

A pszichológiai megközelítések elsősorban a pályaalkalmasság, a pályakép, a pályaidentifikáció és a pályafejlődés fogalmának, jelenségének tisztázása révén segítheti a pályakezdetes problematikájának kutatását.

D. Super elméletében a „pálya” képességek, személyiségjellemzők és érdeklődési körök struktúráját igényli, s a szakmai fejlődés a pályafutás során nem más, mint az egyén öndefiníciójának megvalósulása. (1) Az egyénnek annyiban lehet határozott elképzelése önmagáról (önmeghatározás), amennyiben azt bizonyos adekvát szerepekben, szituációkban, kapcsolatokban megéli, kipróbálja. Ha végiggondoljuk a pedagógusképzés jelenlegi formáját, minderre igen kevés szakszerű alkalom kínálkozik.

A pályaválasztás, pályakép kérdéseivel számos magyar szakember is foglalkozott a közelmúltban. *Rókusfalvy Pál* megkülönbözteti a pályaválasztás és a pályaeérettség fogalmát, mely elkülönítés egyrészt felhívja a figyelmet a jelöltek pályaválasztásának, a választás vizsgálatának jelentőségére, kiemeli a pályaeérettség formálásában, a képzésben eltöltött évek jelentőségét, és természetes magyarázatát adja a kezdés problematikájának (feltételezve, hogy éppen a kezdés éveire tehető a pályaeérettség kialakulásának időszaka). (2)

Egy másik vonatkozásban *Ritoókné* a pályaidentifikáció kérdését kutatva arra hívja fel a figyelmet, hogy a pályaidentitás csak olyan fejlődési folyamat eredménye lehet, mely során az egyén bejárhatja az elégedettség, az eredményesség, az önmegvalósítás útját. (3) Ezért is nagy jelentőségű tehát a pályakezdő szakasz, illetve annak segítése, hiszen a „beválás” túlzott eltolódása, a kezdeti kudarcokkal való egyedül maradás, nemcsak a pályaidentitás kialakulását gátolják, hanem korai pályaelhagyásokhoz is vezetnek.

Kapcsolódik mindehhez *Varga Magdolna* és *Ludányi Ágnes* kutatási eredménye, mely szerint a leendő tanárok előzetes pályaképe nem reális ön- és pályaismereten alapul, hanem főként konvencionális sztereotípiákat és a korábbi iskolás szereptalálkozások élményeit tartalmazza. (4)

Szilágyi Klára a jelöltek pályaképének és értékstruktúrájának összehasonlítását végezte el. (5) Megállapítja, hogy a hallgatók értékválasztásai kevésbé differenciáltak, és nincs összhang a választott értékek köre, valamint a pályakép között.

A szociológiai megközelítések más típusú problémákat említenek a pályakezdéssel kapcsolatban.

Salamon Zoltán és *Széphalmi Ágnes* empirikus vizsgálata a pedagógusok életmódjáról és tevékenységéről kimutatta a pedagógus pálya tekintélyének, a pedagógusok közérzetének, életminőségének fokozatos romlását, ezzel kapcsolatban a másodállás kényszerének problematikáját, s azt a tényt, hogy a fiatalok sokkal rosszabbnak élik meg iskolájuk légkörét és szakmai helyzetét, mint idősebb kollégáik. (6) A beilleszkedés nehézségének egyik problémaköre tehát szorosan kapcsolódik a társadalmi változásokhoz.

Egy másik problémakört jelent a pedagógus pálya szakmaisága, intézményes szakmai szocializációja. *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás* című munkájában *Ritoókné* végigtekint a pedagógus pálya intézményes szocializációs mechanizmusait, és súlyos kérdéseket fogalmaz meg annak minden fontos pontján:

- milyen típusúak, és mennyire eredményesek a szelekciós eljárások: a kiválasztás és a beléptetés követelményei;
- mennyire színvonalas, eredményes és használható a képzésben nyújtott elméleti és gyakorlati tudás, milyen a kettő viszonya;
- a szocializációs folyamatokban milyen szerepet kap a szankcionálás, milyen eredményes formális és informális szankciókkal él a képzés;
- a „jótállás”, vagyis a pálya elindítása, a beválás folyamata miként alakul? (7)

Az alapvetően hagyományos normákkal dolgozó szakmák esetében sem könnyű a szakmához fűződő társadalmi elvárások tanulása, kezelése a beillesztő társadalmi közeg segítségével nélkül.

A fent említett, jórészt a szakmán kívülről érkező új elvárások azonban még nagyon nehezen fordíthatók le a pedagógia nyelvére, s nehezen értelmezhetők a szakma egésze számára. Ilyen módon a kezdő pedagógusok egyrészt „előnyben” vannak, hiszen ezzel az alapvetően új szemlélettel találkoznak talán már a képzés során, másrésztől azonban ebben az értelemben nem számíthatnak a tapasztaltabb környezet szerephagyományainak átvételére.

Napjainkban különösen nehezen definiálhatóak a szakma új kihívásai a kezdő pedagógusok körében. Gondoljunk ezzel kapcsolatban – Nagy Mária tanulmánya nyomán (8) – a minőség (munkaerő-piaci versenyhelyzet, tantervi változások stb.), a hatékonyság (mérhetőség, összehasonlíthatóság, piaci kihívások stb.) és az elszámoltathatóság (fogyasztói választási szabadság, szülői részvétel erősödése) kihívásaira. Az alapvetően hagyományos normákkal dolgozó szakmák esetében sem könnyű a szakmához fűződő társadalmi elvárások tanulása, kezelése a beillesztő társadalmi közeg segítségével nélkül. A fent említett, jó részt a szakmán kívülről érkező új elvárások azonban még nagyon nehezen fordíthatók le a pedagógia nyelvére, s nehezen értelmezhetők a szakma egésze számára. Ilyen módon a kezdő pedagógusok egyrészt „előnyben” vannak, hiszen ezzel az alapvetően új szemlélettel találkozhatnak talán már a képzés során, másrésztől azonban ebben az értelemben nem számíthatnak a tapasztaltabb környezet szerephagyományainak átvételére.

A fentieket átgondolva, rendkívül kifejező egy német publicista megfogalmazása: „Valószínűleg kevés szakma létezik, amellyel szemben a társadalom olyan ellentmondásos követelményeket támaszt, mint a tanároké. Röviden: a tanárnak az a feladata, hogy az élsportolók és a mozgáskorlátozottak vándorcapatát ködben, úttalan utakon észak–dél irányában vezesse úgy, hogy mindenki a legjobb hangulatban, s lehetőleg egyszerre érkezzen meg három különböző célba.”

Végezetül önálló kérdéskörként kell kezelnünk a beiktatási gyakorlat, a beilleszkedés sajátosságait, hiszen több aspektusból is bizonyítottuk annak meghatározó jelentőségét. *Óvári Agnes* 1986-ban 193 általános és középiskolában vizsgálta a kezdő pedagógusok helyzetét, segítségét. (9) A kikérdezett igazgatók szerint a pályakezdők 80%-ának pedagógiai és 78%-ának pszichológiai felkészültsége kevés, hiányos, ugyanakkor a meglátogatott iskolák 57%-ában a pályakezdők szinte semmilyen segítséget nem kaptak, 11%-uk óráját soha nem látogatták, s a szakmai órabitárlatokból pedagógiai téren 42%-uk, pszichológiai téren 85%-uk semmi hasznosíthatót nem kapott.

Az említett vizsgálatok azonos irányba mutató képzési konzekvenciákat fogalmaznak meg, s felhívják a figyelmet arra is, hogy a problémák egy részének feloldása csak a fogadó közegben volna lehetséges. Ilyen módon a pályakezdés éveit közvetve a képzés részének kellene tekinteni.

A téma jellege sajátosan új megközelítést kívánt, így a kutatásokban kidolgozásra került a pedagógiai gondolkodás megismerésére alkalmas új módszeregyüttes. A korábbi, főként reprezentatív mintákkal dolgozó kutatások helyét átvették a pár fős mintát megismerő, a pedagógiai gondolkodás mélyebb elemzését biztosító módszertani eljárások („rendezett fa”, „fogalmi térkép”, „támogatott felidézés, naplóelemzés stb.).

A legfontosabb kezdő tanári problémák

Simon Veenman 1984-ben nyolcvanhárom, a kezdő tanári problémákkal foglalkozó adig megjelent empirikus kutatási beszámolót dolgozott fel. (10) Minden egyes tanulmányból a tizenöt legsúlyosabb problémát választotta ki, s ez alapján készített összesített rangsort. Az ő munkássága nyomán került a szakmai köztudatba a „reality shock” – a pályakezdés kritikusan problématerhelt szakaszának leírása, a „tünetek azonosítása, meghatározó jelentősége a pálya további alakulásában. Későbbi kutatások egész sora irányult a „gyakorlati sokk” vizsgálatára. *Bents* és *Rippel* a jelenséget három fő okra vezette vissza: a szakma sajátosságaira, a szorosan vett oktatási problémákra és a tantestületre. (11) A feltételek tekintetében a megkérdezettek a szakmai cselekvés szabadságfokára, a szakmai autonómia ellentmondásos lehetőségeire és kompetenciáira utaltak. A tanítással kapcsolatban elsősorban fegyelmzési gondokról számoltak be, s arról a jelenségről, hogy a kezdeti nehézségek után a felvállalt demokratikus attitűdöt gyakran az autoritás irányában történő elmozdulás követi: „Olyan hivatásról van szó, melynek szerkezetében fontos ismertetőjegy

a nagymértékű kognitív disszonanciák kibírása és feldolgozása.” Mindez egyrészt azt a feszültséggel terhes pszichés állapotot jelenti, melyet az okoz, hogy a kezdő tanár ellentmondást tapasztal saját attitűdjei, gondolatai és az eredményesnek vélt cselekvés között. Jelenti továbbá a szűk értelemben vett tanítási tevékenység kapcsán annak a személyes és szakmai elvárásnak a lehetetlenségét, hogy a csoportos tanulás feltételei között minden tanulónak optimális körülményeket kell teremteni az egyéni fejlődéshez.

A gyakorlati sokk harmadik okáról, a beiktatási gyakorlat nehézségei kapcsán már korábban is szóltunk. Gyakorlatilag arról van szó, hogy a pályakezdők minden érdemi tantestületi segítség nélkül magukra hagyva kell, hogy megbirkózzanak problémáikkal és azok feldolgozásával.

Hasonló eredményekről számol be *Blase* és *Huberman* is, akiknek vizsgálatában a megkerdezettek több mint egyharmada saját pályakezdését krízisekkel élte meg, s majdnem fele az első esztendő t félelemmel, pszichikai és fizikai kimerültséggel jellemezte. (12) Más kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a legalapvetőbb problémát a szakmai énkép

kialakulatlansága, a pályakép idealizmusa, a valódi tapasztalatok, s azok tudatos feldolgozásának hiánya jelenti. Mint láttuk tehát, a gyakorlati sokk jelensége mögött változtatandó feltételek (tanárképzés, segítő tantestületi környezet) és a pályafejlődés természetesnek ítéltető okai egyaránt szerepet játszanak.

A másik ok a döntések alapjául szolgáló kognitív struktúra kiépítettsége, differenciáltsága, vagy ellenkezőleg: differenciálatlansága. A rutinos tanár pályája során felhalmozott tapasztalatai révén olyan kategóriákkal, kognitív sémákkal rendelkezik, melyekben rengeteg információt egyesít és szelektál nap mint nap, s mely sémákat az adott pedagógiai helyzetre alkalmazva, viszonylag nagy megbízhatósággal hoz gyors döntést, hiszen kipróbáltan jó, vagy kipróbáltan rossz alternatívákból kell kiválasztania az éppen szükségeset.

A folyamat főszereplője azonban maga a pályakezdő marad, s fontos kutatási feladat lenne választ keresni arra, hogy a kezdeti problémák mint kihívások vajon miért nem serkentenek konstruktív megoldásokra, s vajon többségében miért eredményeznek inkább individuális „túlélési” stratégiákat, amelyek nagy része nem a problémák okainak feltárásához és kezeléséhez vezet. Ezek közül a legjellegzetesebbek a szerepek közötti konfliktusok (a kognitív disszonancia) elfojtására, a szubjektív okozati, „felmentő” magyarázatok előtérbe kerülésére, konzervatív, „átvett” oktatási stratégiák használata,

valamint a korai kiégés jelenségére vagy a pályaelhagyásra vonatkoznak. A probléma konstruktív, eredményes „kezelése” nem hárítható csupán a pályakezdőre – jelentős tanárképzési és tanár-továbbképzési konzekvenciákat sürget.

1992-ben *M. Young* és *J. Beverly* a kezdő tanárok aggodalmait vizsgálva szintén összeállított egy problémamarangsort és ismét rámutatott az első tanítási év magas bizonytalanság-érzésére a pedagógusok tanári kompetenciájával kapcsolatban. (13) Érdemes az említett két problémamarangsort együtt látni, szemügyre venni, és máris nyilvánvalóvá válik Veenman megállapításának igaza, azaz a kezdéssel együtt járó gondok a hatvanas–hetvenes–nyolcvanas években mind Európában, mind pedig az USA-ban egyaránt következetesen azonosak. (14)

Az egyes problémákon túl az említett szerzők és számtalan egyéb publikáció alapján a kezdő tanárookra váró nehézségek alábbi fő tartalmi kategóriái állapíthatók meg:

- a tanulócsoportokat alkotó tanulók eltérő személyiségével, képességeivel kapcsolatos tervezési, szervezési, módszertani problémák;
- a fegyelmezéssel kapcsolatos kérdések;

- a módszertani felkészültség, a sokszínű módszertani kultúra, illetve az adaptációs készség hiánya;
- a beilleszkedés nehézségei, személyes és szakmai kapcsolatok a szervezetben (iskolavezetéssel, kollégákkal, szülőkkel);
- a túlterhelés (adminisztráció, osztálylétszámok) valós és a rutintalan szervezésből fakadó nehézségei;
- tanácskérés–tanácsadás, s reális ön- és tevékenységértékelés nehézségei.

A problémák leírása nyomán megindultak az okokat feltáró kutatások, melyek alapvetően azonos módszertani megközelítéssel éltek, ti. a legjellemzőbb pedagógiai tevékenységek végrehajtását és a mögöttes gondolkodási struktúrát hasonlították össze kezdő és tapasztalt pedagógusok körében.

A kezdő és tapasztalt tanár tevékenységében, gondolkodásában megfigyelt alapvető különbségek

Tervezés

A tapasztalt tanárok általában hosszú távú oktatási célkitűzéseikből vezetnek le az adott tanóra célját, s óravázlataikat képesek az adott óra történéseinek megfelelően rugalmasan kezelni. A tervezésnél lényegesen több szempontot vesznek figyelembe kezdő társaiknál, a tervezést gyakorlati pedagógiai tapasztalataikra hagyatkozva végzik – elsősorban a tanulók képességeinek és előzetes tudásának figyelembevételével. Terveik gazdagabbak, több elemet tartalmaznak, képesek a tervezésben szereplő szempontok integrációjára, és kevésbé befolyásolják őket azok az előzetes információk, melyeket másoktól kapnak a tanulókról. A tanulókat és az adott feladatokat már a tervezés során „tipikus és atipikus” kategóriákba sorolják, egyeztetik az előzetes információkat a létező sémák és az adott tanóra között, így válik tervezésük gyorsabbá és hatékonyabbá. Általános párhuzamos tervezést végeznek, vagyis átgondolják a tanári és a tanulói tevékenységeket is. Munkájukat nemcsak a feladatok nagyobb számú tervezése jellemzi, hanem az instrukciók logikai elemekre való bontása is.

Bár a kezdő pedagógus számára a fent mondottak nagy része problematikus, de különösen jellemző a rövid távú célok tervezése, a „napról napra élés” mozaikos tervezési mechanizmusa (vagyis hogy csak a következő óra tervezését gondolják át), és komoly gondot okoz nekik az óra időbeosztásának meghatározása, illetve az eredeti tervtől való eltérés. Tervezés közben sokkal kevesebb szempontot vesznek figyelembe. A tanulók előzetes tudásának és az egyéni képességeik közti különbségeknek a megismerése (pontosabban ennek hiánya) és felhasználása a tervezés során továbbszűkíti ezt a szempontrendszeret. Az instrukciók logikai elemekre bontása szinte teljesen hiányzik munkájukból.

A hangosan gondolkodás módszerének segítségével kutatók magnetofonra rögzítették kezdő és tapasztalt pedagógusok tervezés közben felmerülő gondolatait. A tervezés szempontrendszerében a kezdők a tananyag jellegét, a tananyag mennyiségét, az óra időbeosztását és a tanulócsoporthoz képesti képességeit említették, a tapasztaltabb pedagógusok ezeken kívül olyan kérdéseket is átgondoltak, mint a módszerválasztás, az eszközválasztás, a szervezési módok, valamint a tanulócsoporthoz előzetes tudása, a differenciálás és az önálló tanulói tevékenység. Sok esetben ezeket részletesen indokolták, vagyis tudatosan, a hosszú távú célok elérésére használták fel.

Észlelés – információfeldolgozás

A tapasztalt pedagógus a megosztott figyelemmel egyszerre több történés észlelésére képes, az információkat a kidolgozott kognitív sémák segítségével azonnal szelektálja a „fontos/nem fontos”, illetve a „reagálást igényel/nem igényel” döntések mentén. Ezek segítségével gyors az információfeldolgozás, s mivel a tanár a valódi problémára figyel fel, azonnal lehetővé válik részéről a megfelelő reagálás is.

A kezdő tanár nem képes egyszerre észlelni a komplex osztálytermi környezet történéseit, s kialakulatlan kognitív struktúrája miatt nála az információfeldolgozás folyamata meglehetősen lassú. Nincs tapasztalata a lényeges és lényegtelen információ, probléma megkülönböztetésében, így azokat egyenként mérlegeli. Jellemző, önmaguk által is megfogalmazott jelenség, hogy a tanórán leköti figyelmüket a rendhagyó tanulói viselkedés, de szinte semmit nem tudnak a csendesebb, „átlagos” diákokról. Gyakran fizikailag is az „okos” tanuló felé fordulnak, elveszítve ezáltal az osztály többi részével a kapcsolatot. A megosztott figyelem, a tanulócsoporthoz egészen folyamatos figyelése, a metakommunikatív jelzések kódolása (monitoring) fokozatosan alakul csak ki a rutin megszerzésével, bár mindez azon pedagógiai képességek közé tartozik, melyek fejlesztését a képzés során (gyakorlati képzés) tudatosan lehetne alakítani. A tapasztalatlanság bizonytalanságából fakadóan a kezdő tanár nem képes egyszerre önmagát, a gyereket és az egész osztályt figyelni, figyelmének középpontjában önkéntelenül saját maga áll.

Interaktív tevékenység

Az interaktív szakasz sémáját körülbelül a 3–5. tanítási évtől a következők jellemzik: a tanulókról való ismeretek kifinomult kezelése, a tanulók viselkedésének és tanulásának szüntelen figyelése, a jelzések viszonylag pontos azonosítása és az ezen alapuló vezetési-oktatási stratégia.

Idetartozik még a kidolgozott, érthető és pontos instrukciók, továbbá az integrációra lehetővé adó tartalmak és a tanulók előzetes tudásszintjének adaptív felhasználása is. Jellemző továbbá az új információk szemléletes, többirányú kötése a diákok előzetes ismereteihez, készségeihez.

A fentiekkel szemben a kezdő tanár tevékenységét az interaktív szakaszban alapvetően befolyásolja a tanulók diagnosztikus ismeretének hiánya, önmaga viselkedésének, eredményességének állandó kontrollja (awareness), a fegyelmezési nehézségek zavaró hatása és általában egy kialakult oktatási stratégia segítő hátterének nélkülözése.

Döntési folyamatok, kognitív struktúrák

A kezdő és a tapasztalt pedagógus döntései közti különbségeket alapvetően két okra vezethetjük vissza.

Az egyik, hogy a tapasztalt tanár döntései a preaktív, az interaktív és a posztaktív szakaszban szerves kapcsolatban állnak egymással, jól működő visszacsatolási és értékelési mechanizmusok révén. Ez teszi lehetővé az oktatási-nevelési folyamat jellegét és nem utolsósorban a tanári következetesség működését. Kezdő tanároknál ez a kapcsolat esetleges és nem tudatos értelmezési folyamatok eredménye. Egy-egy lezárult oktatási folyamat végén, a következő szakasz tervezésekor nem építik be tudatosan az előző szakasz értékelésének eredményeit, elsősorban a kudarként megélt problémákon rágódnak.

A másik ok a döntések alapjául szolgáló kognitív struktúra kiépítettsége, differenciáltsága, vagy ellenkezőleg: differenciálatlansága. A rutinos tanár pályája során felhalmozott tapasztalatai révén olyan kategóriákkal, kognitív sémákkal rendelkezik, melyekben rengeteg információt egyesít és szelektál nap mint nap, s mely sémákat az adott pedagógiai helyzetre alkalmazva, viszonylag nagy megbízhatósággal hoz gyors döntést, hiszen kipróbáltan jó, vagy kipróbáltan rossz alternatívákból kell kiválasztania az éppen szükségeset.

Saját tanórájuk értékelésekor (támogatott felidézés módszerével készült felvételek tanulása alapján) a kezdők gyakran használják a siker/kudarcszubsjektív, sok esetben önmaguk számára is meghatározatlan értékelési kategóriáit. Különösen érzékenyen reagálnak a fegyelmezési nehézségekre. Ezzel szemben a tapasztaltabb tanárok értékelő gondolataiban tárgyilagosabb, „szakmaibb” szempontok szerepelnek, mint például a szaktárgymódszertani problémái, a megértéssel, a differenciálással kapcsolatos kérdések.

Mivel a pedagógiai tudás kognitív szervezettsége minden tevékenységre transzfer hatással van, s a kognitív struktúra változása maga után vonja a mindennapi gyakorlat változását is, némely kutatók a kognitív struktúrát azonosítják a pedagógiai tudással. E struktúra változása pedig a tapasztalatokon és a tudatos vagy nem tudatos reflektív gondolkodáson, gyakorlaton alapul.

Tanári attitűd

A végzős hallgatók körében végzett legtöbb vizsgálat arról számol be, hogy a tanárjelöltek demokratikus és idealisztikus elvekkel és attitűdökkel kezdik a pályát, de ezek az elvek nem tudatos mérlegelés vagy választás eredményei, mint ahogyan a kezdés sok esetben nyomasztóan erős felelősségtudata sem definiált. Később ez a diákközpontú, demokratikus vezetési stílus a külső nyomás és belső mérlegelés nyomán általában konzervatív irányba tolódik el, és tudatossá válik. A pedagógus pályával kapcsolatos elkötelezettség tartalma és minősége alapvetően megváltozik azoknál a tanároknál, akiknek saját gyermekük is van.

A kezdő pedagógusok problémáinak elemzéséből, illetve a kezdő és tapasztalt tanárok összehasonlításából származó eredmények alapján tehát megállapíthatjuk, hogy:

- a kezdés „sokkja” nemcsak általános és természetes jelensége a pályakezdésnek, hanem szükséges állomása a pályafejlődésnek, hiszen a problémákkal való szembesülés, a megoldási módok keresése fontos érzelmi, intellektuális energiákat mozgósít a szakma tanulásához;
- a pedagógusképzés kompetenciája igen korlátozott a jelenlegi formájában, méghozzá nem elsősorban a mesterség tanulása, hanem a pályakép alakulása, fejlesztése tekintetében. A hallgatók a képzés éve alatt kevés értékelő jelzést kapnak, jellemző az önértékelő helyzetek és technikák hiánya, ami a munkába álláskor a tanúsított viselkedés védelmét, nem pedig kritikai elemzését vonja maga után;
- a tanítás tanulása nem lezárul, hanem sokkal inkább megkezdődik a munkába állással, ezért ennek a szakasznak óriási jelentősége van a pedagógussá válás folyamatában, miközben sem az iskolán belül, sem más külső, szervezett formában nincs támogatottsága;
- a kezdő és a tapasztalt tanárok munkája közötti különbség egyik legalapvetőbb oka a reflektív gondolkodás kialakulatlanságában kereshető. A valódi nehézségeket nem maga a tanítási vagy nevelési probléma jelenti, hanem hogy a kezdő nem képes a probléma megfelelő behatárolására, annak több szempontú elemzésére, a tapasztalatok alapján szelektált, optimális alternatíva képzésére, s a következményekben való gondolkodásra. Tehát nem rendelkezik a megoldáshoz szükséges legfontosabb kompetenciákkal, a tevékenységről való önelemző gondolkodás képességével.

Az önértékelés, reflektív gondolkodás szerepe

A reflektivitás gondolköré már Dewey-nál megjelenik, aki a reflexiót (észrevétel) gondolkodási formának tekinti, amely a konkrét tapasztalatból születik és problémamegoldáshoz vezet. A reflektív gondolkodás során – állítja Dewey – a lehetséges cselekvés gondolati úton tesztelődik, így a „zavaros” szituáció világos helyzetté változhat. (15)

D. Schön a reflektálást egyfajta kísérletként jellemzi, amelyben a reflexió szerepe nem más, mint hogy lehetővé tegye a párbeszédet a reflektáló és a problémás szituáció között. (16) Hangsúlyozza a problémahelyzet és a probléma minőségének fontosságát, azt állítva, hogy az igazi reflektivitást csak az a problémahelyzet hívja elő, mely érzelmileg hat az egyénre. A kognitív lélektan előfutáraként is értelmezhető az a megállapítása, hogy a „szakértőt” az különbözteti meg a laikustól, ahogyan elméleti és gyakorlati tudását felhasználva *keretbe foglalja* a problémát (kognitív struktúrák, sémák). A reflexiót olyan gondol-

kodásmódként határozza meg, mely magában foglalja azt a képességünket, hogy ésszerűen válasszunk és választásunkért felelősséget vállaljunk.

A nyolcvanas években az Amerikai Egyesült Államokban szinte tudományos mozgalommá vált a reflektív gondolkodás, gyakorlat és tanárképzés lehetőségeinek kutatása. A reflektivitás meghatározása több újszerű értelmezéssel egészült ki. Előtérbe került a reflexió kollegiális természete, hiszen leggyakrabban a kollégák közötti megbeszélések adnak lehetőségeket a reflektív gondolkodásra, más reflexiók, új viszonyítási pontok megismerésére. Ezzel összefüggésben a reflektivitást sokan olyan eszközként definiálták, mely lehetőséget (néha kényszert) ad az új gondolkodási, szituációmegítélési technikák kifejlesztésére, a rutintól való elrugaszkodásra. Bizonyítottá vált, hogy a komplex reflektáló gondolkodási minták megjelenését elősegítik a beszélgetés dialógusai. E felismerések nyomán megkezdődött a reflektív tanárképzés kimunkálása, melyben alapvető szerepet kapott a reflektív beszélgetés, a probléma átgondolt lebontásának és megoldásának módszere tréningek formájában és mentori kapcsolatokban egyaránt.

A reflektív gondolkodás egységes és kizárólagos meghatározása, leírása a mai napig is várat magára. A szakirodalom több típusát írja le, elsősorban a reflektív gondolkodás célját szem előtt tartva:

- a reflektivitás mint irányító eszköz, melynek segítségével a tanárok olyan módszereket utánoznak, amelyeket valamilyen külső tekintély jónak tart (kutatók, publikációk, elméletek);
- a reflektivitás mint informáló eszköz, mikor is kipróbáltak eredményes tanítási elméletek, módszerek közötti tudatos választás történik az adott helyzetre;
- a reflektivitás mint a gondolkodás formálója, a tapasztalatok szervezése és újjászervezése egy adott helyzet értelmezése kapcsán.

A pályakezdéssel járó nehézségek egyik fontos oka tehát a képzés reflektív elemzéseinek és a szakmai környezet reflektív dialógusainak hiánya, ami olyan eszköztelenséget okoz a felmerülő problémákkal szemben, amely szükségszerűen a már említett védekező, defenzív stratégiák kialakulásához vezet.

„A pedagógus pályára készülő hallgatók nincsenek önismeretre szocializálva” – állítja *Galicza János és Schödl Livia* a *Pedagógusok gubancai* című munkájukban –, miközben a szakma sajátos helyzetéből adódóan a tanár mindennap ki van téve a gyerekek, a szülők, a kollégák és nem utolsósorban saját maga általi folyamatos megmértetésnek. (17)

A tanárképzés jelenlegi rendszerében igen kevés értékelő jelzést kapnak a hallgatók önmagukról, a pedagógiai képességeik alakulásáról. A képzés ilyen értelmű egyoldalúsága, a gyakorló tanítások aszimmetrikus szerephelyzetei, az önértékelő helyzetek és technikák hiánya sokkal inkább a kialakult viselkedés védelmét, esetleg a bizonytalanság növekedését motiválja a pályakezdés során, mint a saját személyünkre, tevékenységünkre való tudatos odafigyelést, elemzést és fejlesztést. Sajátosan paradox helyzetben vannak tehát a tapasztalatokkal még nem bíró pedagógusok, akik a beilleszkedés, a szakmatanulás legnehezebb szakaszában, olykor minden külső segítség nélkül, de számtalan külső visszajelzés és belső konfliktus (szakmai és személyes egyaránt) kereszttüzében néznek szembe önmagukkal, egyik pillanatról a másikra most már felelős tanárként.

Mivel lehetetlen a hallgatókat minden elképzelhető helyzetnek, problémának kitenni a képzés során, ezért eszközöket kellene rendelkezésükre bocsátani a számukra új helyzetek megoldására. Olyan eszközöket, amelyek segítik őket a problémák felismerésében, elemzésében, a megoldási módok kiválasztásában és alkalmazásában, ezáltal aktív, segítő részeseivé válnak személyes és szakmai fejlődésüknek. Az egyik legfontosabb ilyen eszköz a pedagógus munkájában a reflektív gondolkodás és gyakorlati kifejlesztése. A reflektivitásnak alapvetően két irányát különböztethetjük meg: a tanulók, a tanulócsoport történéseire, illetve a tanár saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló reflexiókat:

- a reflexió eszközével élnek a tanárok, amikor saját maguk között megbeszélve, kollegiális keretek között el tudják dönteni, hogy a problémás esetek milyen megoldása a legcélravezetőbb;
- a reflektálás során a tanárok tudatosan választanak különböző tanítási elméletek között, s olyan módszereket alkalmaznak, amelyek tapasztalati úton eredményesnek bizonyultak.;
- a reflektív gondolkodás segítségével új helyzetmegelési és -megoldási technikákat fejleszthetnek ki, és így a tanítást mint egészet, és annak komplex környezetét új megvilágításba helyezhetik, hatékonyabban irányíthatják.

Miután a kutatók felismerték és empirikus kutatások sorával bizonyították a reflektív gondolkodás szerepét a tanárrá válás folyamatában, ez irányban is megindultak a kezdő és tapasztalt tanárokat összehasonlító vizsgálatok. A kutatások legjelentősebb megállapításait az alábbiakban foglaljuk össze:

- a reflektív gondolkodás már a képzés során szűrőként funkcionál, mivel a hallgatók saját, előzetes elképzelései és tapasztalatai határozzák meg, hogy mit fogadnak el, mit tartanak fontosnak és mit vallanak majd magukénak a képzés alatt tanultakból, ezért a tanárképzésben az előzetes tapasztalatok elemzéséből, értékeléséből kiindulva kell fejleszteni az elméleti tudást éppúgy, mint a tanítási stratégiákat;
- a tanításról, illetve a saját pedagógiai célokról, személyes meggyőződésekről szóló, végzés utáni elképzelések nem eléggé definiáltak, tudatosak, általában megalapozatlan liberalizmus jellemzi azokat;

– az első tanítási évet az aggodalom és a bizonytalanságérzés magas szintje jellemzi, melynek alakulásában meghatározó szerepe van az első munkahelynek. Az elhanyagoló, „szabadjára engedő” munkahelyi környezet, az alacsony támogatottság esetén az elemző gondolkodás fejlődése nem biztosított, sokan elhagyják a pályát, míg az iskola támogató-segítő, odafigyelő szakmai környezete nem pusztán a reflektív gyakorlat kialakulását könnyíti meg, hanem a pálya további éveiben is megtartó erejű lesz;

- a kezdő tanár általában ritkábban él az önelemzés gyakorlatával, ezért a következő tervező szakaszt nem befolyásolják érdemben az ellenőrzés-értékelés reflexiói;

– míg a tapasztalt tanárok a problémahelyzetek elemzésekor eredményesen használják a „tipikus és atipikus” kategóriákat, jól ítélik meg a probléma „fontos és kevésbé fontos” összetevőit, valamint az elemzést okkereséssel kezdik, addig a kezdők pusztán csak leírják magát a történést, s valójában magukra és nem a tanulóra reflektálnak, gyakori náluk az önfelmentő „háritás”. Jól szemlélteti a jelenséget egy interjúrészlet, mely az egyik kezdő irodalomtanár órája után készült: „...sajnos, az óra elég unalmas, monoton és lassú volt, de ez

A tanárképzés jelenlegi rendszerében igen kevés értékelő jelzést kapnak a hallgatók önmagukról, a pedagógiai képességeik alakulásáról. A képzés ilyen értelmű egyoldalúsága, a gyakorló tanítások aszimmetrikus szerephelyezetei, az önértékelő helyzetek és technikák hiánya sokkal inkább a kialakult viselkedés védelmét, esetleg a bizonytalanság növekedését motiválja a pályakezdés során, mint a saját személyiünkre, tevékenységünkre való tudatos odafigyelést, elemzést és fejlesztést. Sajátosan paradox helyzetben vannak tehát a tapasztalatokkal még nem bíró pedagógusok, akik a beilleszkedés, a szakmatanulás legnehezebb szakaszában, olykor minden külső segítség nélkül, de számtalan külső visszajelzés és belső konfliktus (szakmai és személyes egyaránt) keresztüztüében néznek szembe önmagukkal, egyik pillanatról a másikra most már felelős tanárként.

amiatt alakult így, mert a gyerekek nem válaszoltak a kérdésekre, passzívok voltak, így kénytelen voltam végig én beszélni...”;

– a reflektív gyakorlat az évek során spontán módon is fejlődik, de a képzés, illetve a pályakezdés éve alatt megfelelő technikákkal fejleszthető, tanulható képesség.

A konstruktivizmus egyre népszerűbb kutatási eredményei a reflektív gondolkodás jelentőségének egy másik mozzanatára is felhívták a szakma figyelmét. A pedagógusjelöltek, a kezdő pedagógusok pedagógiai előfeltevéseiről (hitek és meggyőződések rendszere, az angolban: „beliefs”) keveset tudunk, de azt biztosan, hogy a képzés ismeretanyaga nem alakítja, nem befolyásolja azokat. Elsősorban kiben-kiben a saját iskolás tapasztalatai élnek tovább olyan mély és szilárd meggyőződésként, melynek csupán a felszínét érinti minden szerkesztés nélkül a képzés. Ezért is oly gyakori az a jelenség, hogy a pontosan elsajátított és megfogalmazott pedagógiai elveket a jelöltek a gyakorlatban sokszor egyáltalán nem alkalmazzák. Az elmélet és gyakorlat közt fennálló – oly sokat emlegetett – szakadék fölött híd szerepére lehetne alkalmas a reflektív gondolkodás, s az azt fejlesztő tanárképzés.

Következtetések

A kezdő pedagóguskutatások eredményei alapján jól körvonalazható következtetések fogalmazhatók meg a pedagógusképzés, a továbbképzés, a kutatás és természetesen a gyakorlat számára.

A tanárképzés évtizedek óta megújuló, de valójában azonos problémákkal küszködő szervezete és tartalma elsősorban két irányban mozdulhatna el. Egyrészt a jelöltek pedagógiai előfeltevéseinek megismerése és az erre épülő ismeretátadási technikák alkalmazása révén; másrészt mivel a reflektív gondolkodás szerepe a fenti folyamatban bizonyítottan jelentős, a hallgatók önelemző képességének és gyakorlatának fejlesztése, a reflektív tanárképzés kimunkálása is a közeljövő halaszthatatlan feladatai közé tartozik. Amerikában és Európa számos egyetemén léteznek kipróbált, reflektív gondolkodást fejlesztő kurzusok, melyek meggyőzően bizonyítják az önelemző gondolkodás fejleszthetőségét és katalizátor szerepét a pályatanulás folyamatában.

Számos kutatás említi a pályakezdés problémáival kapcsolatban az iskolai szervezet szakmai és személyes segítő környezetének jelentőségét és ennek gyakori hiányát. Az iskolák „beiktatási” gyakorlata meglehetősen alacsony színvonalú, általában a tanévet megelőző időszakra korlátozódik, egyfajta „familiarizáció” formájában. A tanév megkezdése után a kezdő pedagógusok sok helyen elenyésző segítséget kapnak: nincsenek számukra külön megbeszélések, nincs kijelölve segítő kolléga, nincs lehetőségük az órák kölcsönös elemzésére, látogatására.

A szakmai és személyes problémák feldolgozása, több szempontú megközelítése, alternatív megoldási utak keresése olyan alapvető jelentőségű a lelki egészség megőrzése érdekében, hogy ha az iskolai szervezet nem is teremt rá lehetőséget, meg kell szervezni a segítség külső, szervezett formáit. Ma már számos európai országban léteznek jól működő, kifejezetten a kezdő tanárok segítségét célzó „mentor” programok, melyek lényeges elemét képezi a tutor jellegű tanácsadó kapcsolat, a tervezett és rendszeres iskolai óralátogatások és azt követő elemzések, valamint a csoport és a mentor folyamatos segítő visszajelzései, tehát összességében az önelemzés technikáinak és gyakorlatának fejlesztése, segítése.

A további kutatások számára megfogalmazható irányok a fentiekből következnek, s a felsorolt fenti célok megvalósítását kell támogassák. Szükséges volna tehát többet tudnunk a pedagógiai előítéletek keletkezéséről, alakulásáról és alakíthatóságáról. Kutatás tárgyává kell tenni a pedagógiai tudás konstrukciójának, valamint a reflektív gondolkodás kialakulásának és fejlődésének folyamatát, és természetesen mindezek képzési és továbbképzési lehetőségeit, módszertanát.

Melléklet

A kezdő tanári problémák összefoglaló rangsora:

- | | |
|---|---|
| 1. fegyelmezés; | 1. minden tanulóból kihozni a „maximumot”; |
| 2. a tanulók motiválása; | 2. az egyes tanulónak megfelelő tanítási módok megtalálása; |
| 3. az individuális különbségek kezelése; | 3. megfelelő időbeosztás megvalósítása; |
| 4. a tanulói tudás megismerése; | 4. a tanulók motiválása; |
| 5. az osztály munkájának szervezése; | 5. a tanulási problémák diagnosztizálása; |
| 6. a választható tanmenetek, segédletek hiánya; | 6. igazodás a különböző képességű tanulókhoz; |
| 7. az osztály munkájának szervezése; | 7. az ellenőrzési formák megfelelő használata; |
| 8. az egyéni tanulói problémák kezelése; | 8. magas osztálylétszámok; |
| 9. óraterhek; | 9. a tanulókhoz igazodó óravázlatok készítése; |
| 10. kapcsolat a kollégákkal; | 10. fegyelmezés; |
| 11. óratervezés; | 11. a kollégák megítélése. (19) |
| 12. különböző oktatási módszerek hatékony alkalmazása; | |
| 13. az iskolai szervezet működési szabályainak szerepeinek megismerése; | |
| 14. az eltérő képességű tanulók megfelelő oktatása; | |
| 16. a tananyag különböző rétegeinek kiválasztása; | |
| 16. adminisztratív terhek; | |
| 16. kapcsolat az iskolavezetéssel; | |
| 18. korszerű oktatási eszközök hiánya; | |
| 19. a lassan haladók oktatása; | |
| 20. a különböző kultúrák irányából érkező tanulók oktatása-nevelése; | |
| 21. a tantervi utasítások használata; | |
| 22. a szabadidő hiánya; | |
| 23. a tanácsadás hiánya; | |
| 24. a magas osztálylétszámok. (18) | |

Jegyzet

- (1) SUPER, D.: *Career development: Self-concept theory*. New York 1968.
- (2) RÓKUSFALVY PÁL: *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Tankönyvkiadó, Bp. 1982.
- (3) RITOÓK PÁLNÉ: *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Bp. 1986.
- (4) VARGA MAGDOLNA–LUDÁNYI ÁGNES: *Pályalélektan*. Bp. 1994.
- (5) SZILÁGYI KLÁRA: *Pedagógusnak készülni. = Pályalélektani tanulmányok*. Szeged 1991.
- (6) SALAMON ZOLTÁN–SZÉPHALMI ÁGNES: *Pedagógus életmód és tevékenység*. Bp. 1988.
- (7) RITOÓK PÁLNÉ: *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*, i. m.
- (8) NAGY MÁRIA: *Tanári szakma és professzionalizálódás*. OKI, Bp. 1994.
- (9) ÓVÁRI ÁGNES: *Az iskolaigazgató és a pályakezdő tanár*. Oktatásügyi Kutatások, II. OKI, Bp. 1986.
- (10) VEENMAN, S.: *Perceived Problems of Beginning Teachers*. Review of Educational Research, 1984. 2. sz., 143–178. old.
- (11) =VENTER GYÖRGY–BUER, JÜRGEN VAN: *Tanárnak lenni*. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza 1996.
- (12) =Uo.
- (13) YOUNG, M.–BEVERLY, J.: *Regularly and alternatively credentialed beginning teachers*. = Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1992, 20–24. old.
- (14) VEENMAN, S.: *Perceived Problems...*, i. m.
- (15) DEWEY: *Democracy and education*. Random House, New York 1925.
- (16) SCHÖN, D.: *The reflective practitioner*. London 1983.
- (17) GALICZA JÁNOS–SCHÖDL LÍVIA: *Pedagógusok gubancjai*. PSZM–Korona Kiadó, Bp. 1993.
- (18) VEENMAN, S.: *Perceived Problems...*, i. m.
- (19) YOUNG, M.–BEVERLY, J.: *Regularly and alternatively...*, i. m.

További irodalom

- CALDERHEAD, J.: *Images of teaching*. Teaching and Teacher Education, 1991. 1. sz., 1–8. old.