

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskola  
Dr. Bábosik István DSc.

## DOKTORI DISSZERTÁCIÓ TÉZISEI

Köcséné Szabó Ildikó

A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés  
során és a pályára lépés első éveiben

Témavezető: Dr. Falus Iván DSc.

Budapest, 2009

## Bevezetés

Az utóbbi évek hazai és nemzetközi kutatásai alapján elmondható, hogy a tanárjelöltek és kezdő tanárok hasonló problémákkal küzdenek meg a tanításuk kezdetén, és ezek a problémák függetlenek attól, hogy milyen minősítésekkel végezték el tanulmányaikat. Milyen okok, mechanizmusok eredményezik ezt a jelenséget? Hogyan tudna a tanárképzés eredményesebben felkészíteni a pályára? A jelen kognitív pszichológián és konstruktívizmuson nyugvó hazai és nemzetközi pedagóguskutatásai a problémát arról az oldalról közelítik, hogy milyen *gondolkodás* irányítja a gyakorló tanárok mindennapi munkáját, és ez a gondolkodás hogyan, milyen forrásokból alakul ki, miként változik. A kutatások fókuszában olyan ún. *kognitív struktúrák* állnak, amelyek tartósan fennálló, nehezen változó képződmények.

Új kategóriák jelentek meg az értelmezési keretben, amelyet a szakirodalom igen változatosan nevez hiteknek (beliefs), nézeteknek, nézetrendszereknek, személyes, implicit elméleteknek, előfeltevéseknek, gyakorlati filozófiáknak, naiv elméleteknek. (A felsorolás a teljesség igénye nélküli.) E kognitív struktúrák fontossága abban rejlik, hogy mind az elmélet elsajátítására, mind annak a gyakorlatban való hasznosítására jelentős hatásúak, és befolyásolják a szakember tevékenységét. A tanári nézetek feltárására, természetére, változtatási lehetőségeire, a tanárrá válás folyamatában, így a tanárképzésben betöltött szerepére az utóbbi években jelentős figyelem fordult. Ezek a tényezők ugyanis nagymértékben befolyásolják, hogy mi zajlik le a pályakezdőben a pályaadaptáció időszakában, milyen sikeres lesz a beválás.

## A kutatás célja

*A kutatás célja* a tanárjelöltek tanárról alkotott nézeteinek tartalmi feltárása, és változásuk követése a képzés során, és a pályára lépés első éveiben. A célkitűzésből adódó *kérdések a következők:*

- Milyen tartalmi kategóriákban írhatók le a tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei?
- Milyen súllyal bírnak az egyes tartalmak?
- Milyen összefüggések vannak az egyes tartalmi kategóriák között?
- Milyen változásokon mennek keresztül a nézetek a képzés során, és a kezdő tanári évek szakaszában?

*Indoklása:*

- A korábbi kutatások és rendelkezésre álló elméletek eredményeit elfogadva állítható, hogy minél jobban illeszkednek a nézetek a pálya valós elvárásaihoz, annál biztosabb a pályán a beválás, sikereesebbek a kezdő évek.
- A képzésbe belépő hallgatók már rendelkeznek implicit nézetekkel a tanárról, amelyek korábbi tapasztalataikból származnak.
- A nézetek szűrőként funkcionálnak a képzés tartalmaival szemben. Ha ellentétesek azzal, elvetik az új információt, ezáltal csökken a képzés hatékonysága, nehezebb a pályakezdés.
- A képzés célja, hogy a jelölteket a lehető legalaposabban készítse fel a tanári munkára. Ehhez reflektálnia kell a belépő nézetekre, különösen azokra a területekre, amelyek a hallgatók szerint a legnagyobb nehézséget okozzák.

## A kutatás módszerei

Mivel kutatásomban a hallgatók nézeteinek feltárását tűztem ki célul, *kvalitatív kutatási metodikát* alkalmaztam, a vizsgálat *leíró, feltáró jellegű*. A tanárrá válás folyamat jellege miatt *folyamatkövetést* végeztem. Az első adatfelvétel 2001-ben, az utolsó 2007-ben történt, így a vizsgálat viszonylag hosszú időt fog át. Kutatási eszközként *strukturált interjút, narratívát és félig strukturált interjút* választottam. Az *adatfelvétel a képzés fő elméleti és gyakorlati csomópontjaihoz* igazodott.

A kutatás időpontjai, mintája és eszközei

	minta elemszáma	eszköz
2001. február (IV. félév)	24 fő	strukturált interjú
2001. február (IV. félév)	1 fő	narratíva
2002. április-május (VI. félév)	24 fő	strukturált interjú
2002. december (VII. félév)	24 fő	strukturált interjú
2003. február 19.	1 fő	félig strukturált interjú
2007. június 1.	1 fő	félig strukturált interjú

A vizsgálatok kiterjedtek a *vélekedés szintre* és a *tevékenység szintjére, reflexiójára*. A strukturált interjúk készítésének idején a jelöltek még a tanítási gyakorlatok előtt álltak, így a pályáról általában és az elképzelés szintjén tudtak beszélni. A gyakorlatok után, és a tanórákat követően már konkrét tapasztalat alapján válaszoltak. Az első és második *interjú* ugyanannak a kérdéssornak az *ismétlése* volt. Az első interjú idejéből származik egy tanárjelöltől az „Így lettem tanárjelölt” c. írott *narratíva*, amely a pályaválasztás motivációit és körülményeit hivatott feltárni. A harmadik időpontban a tanítási gyakorlatot követte az adatfelvétel, és az első *tanítási tevékenységek reflexióját* tartalmazza. Az utolsó két *félig strukturált interjú* egy-egy tanítási óra megtekintése után készült azzal a hallgatóval, aki a IV. félévben a narratívát is írta. A második alkalommal arra is megkértem a gyakorló tanárt, hogy tekintsen vissza addigi pályájára.

A minta

A strukturált interjúhoz szakok szerint reprezentativitásra törekvő mintát választottam, a teljes hallgatói létszám tíz százalékát jelöltem ki. Ehhez a tanulmányi osztály adatbázisát használtam, és a lista alapján minden tizedik hallgatót választottam, összesen 46 főt. Az életút narratívájához és a filmfelvételekhez kértem ebből a csoportból néhány jelentkezőt, aki vállalja a további kutatást. Sajnos az idő előrehaladtával a csoport létszáma egyre csökkent, és végül 24 olyan hallgató maradt, akinek mindhárom interjú adatai a rendelkezésemre állnak, illetve egy hallgató a pálya kezdetének követésére. A lemorzsolódás okai a tanulmányokban való haladás különbözősége, vagy kimaradás, külföldi ösztöndíj, vagy más okból történt akadályoztatás. Így elmondható, hogy elérhetőségen alapuló kényelmi mintavételről van szó. (*Sántha*, 2005)

Az adatfelvétel körülményei és az adatok rögzítése

A strukturált interjúk felvételét jómagam végeztem, három kollégám segítségével. A követhetőség és későbbi azonosíthatóság miatt minden hallgató egy *azonosító kódot* kapott, amely az interjút készítő személy monogramjából, és az általa készített interjú sorszámából áll. A kódot az interjúív tetejére írtuk, majd a nálam lévő listán azonosítottam a valódi személy nevével és szakjával. A kérdező a teljes választ lejegyezte az interjúívre, ha szükséges volt a kérdés számával együtt pótlapra. Később az interjúkat magam írtam be a szövegszerkesztő programba. Az egy tanárral készült életút narratívát az első interjú idején

kértem. A félig strukturált interjúkat én vettem fel, majd a beszélgetés hanganyagát magam gépeltem a szövegszerkesztőbe.

Az adatelemzés folyamata

Az adatelemzés megkezdése előtt nem volt előzetesen felállított koncepcióm és elvárásom, az adatok értelmezését az egyes szövegek oldaláról indítottam. Az elemzés tehát *induktív úton történt*. (Krippendorff, 1995; Sántha, 2005) A szövegekkel először az adatfelvételkor találkoztam, másodsor pedig azok lejegyzésekor. Ezek azonban még csak hangulatok, benyomások lehetőségét nyújtották. A részletes elemzést a *Grounded theory* (Glaser, Strauss, 1967) módszerére építve végeztem. A szövegeket mondatról mondatra olvastam, és határoztam meg annak tartalmát. Minden egyes választ felosztottam szövegegységekre, majd egy csoportba rendeztem azokat, amelyek ugyanazt a jelentést hordozzák. Így az *adatok* (konkrét válaszok) lehetnek akár egy, vagy több összefüggő mondat, illetve lehet egy összetett mondat része is. Az egy tartalmat hordozó adatok *fogalmakat* képeznek, az egymással összefüggő fogalmak pedig *kategóriákat* alkotnak. (Gelencsér, 2003; Pandit, 2004) Az interjú újabb egységeinek, kérdéseinek elemzésével a fogalmak és kategóriák rendszere módosult, változott. *Más-más kérdésfeltevésnél más aspektusai jelentek meg az egyes fogalmaknak*. Ezek alapján a korábbi értelmezéseket ellenőriztem, ha szükséges volt, a fogalmak, kategóriák elnevezését hozzá igazítottam. Azokat tartom a *legmegbízhatóbb eredményeknek*, amelyek a *több oldalról és más-más időben feltett kérdéseknél egyaránt jelen vannak*.

## A kutatás eredményei

A kapott eredményeket egymással való összefüggéseik, szövevényes kapcsolataik miatt célszerűbbnek tartom a címtől eltérően *nézetrendszernek* nevezni. A témával foglalkozó irodalom is érzékelteti, hogy ha a tanárról, tanításról, tanulóról szóló tanári gondolkodást akarjuk megismerni, általában nem önálló kognitív elemekkel találjuk szemben magunkat, hanem kognitív struktúrákkal. Falus (2006) elméleti összefoglalása szerint csak néhány példát idézve, *Polak* szubjektív elméleteknek, *Goodman* gyakorlati tanulásfilozófiának, *Clark*, *Peterson*, *Fox* személyes elméleteknek, *Claxton* implicit elméleteknek, *Bullough* tanítási metaforáknak, *Kagan és Pajares* nézetrendszereknek nevezi az egy bizonyos fogalomra, jelenségre vonatkozó nézeteink, értékeink, eszméink összességét. Az általam feltárt adatok is ez irányba mutatnak, azzal a nagyon fontos kiegészítéssel, hogy a hallgatói nézetrendszerekhez tapadva jelentős érzelmi töltést is megfigyelhetünk. A fent idézett szerzők közül *Goodman* (1988, idézi *Falus*, 2006. 43.) megközelítésében találkozhatunk annak jelzésével, hogy a gyakorlati tanításfilozófiához érzelmi reakciók is tartoznak.

A szakirodalomban nem egyértelmű az elkülönítése a nézet és az attitűd fogalmának sem. Az attitűdnek inkább affektív, a nézetnek inkább kognitív jelentést tulajdonít a pszichológia. Valamely személyre, tárgyra, vagy problémára vonatkozó hosszan tartó érzelem az attitűd, a nézet pedig az attitűdtárggyal kapcsolatban vallott vélemény, információ, gondolat. Van a szociálpszichológiának egy olyan irányzata is, amely az attitűdöket három elemből álló konstrukciónak véli, és *háromemeletes attitűdmodellnek* nevezi. (*Rosenberg és Hovland*, 1960, idézi *Hewstone és tsai*, 1999) Ez alapján az attitűd egy affektív, egy kognitív és egy konatív elemből áll. Ennek megfelelően az érzelme-, a hiedelmek- és a viselkedés szóbeli megnyilatkozásai jellemzik az attitűd egyes összetevőit. A szerzők szerint, ha magas az attitűd affektív-kognitív konzisztenciája, úgy a struktúra stabilabb, értelemszerűen nagyobb a változással szembeni ellenállása. A kutatások számára azonban egyszerűbb és pontosabb mérési eljárásokat tesz lehetővé az egydimenziós modell, az attitűdök és hiedelmek szétválasztása. Ugyanakkor azt is megállapították, hogy a stabil attitűd komplexumok

alaján nagyobb a viselkedés megjósolhatósága, vagyis célszerű az affektív elemek vizsgálatával együtt a tárgyra vonatkozó komplex hiedelem rendszer figyelembe vétele is. Kutatásomra vonatkoztatva elmondható, hogy a válaszokban nehezen szétválasztható az attitűd és nézet, attitűd és magatartás, cselekvés fogalma. Az interjú, mint kutatási eszköz, és a kérdésekre kapott válaszok komplexebben közelítik a jelöltek tanári pályáról szóló elképzeléseit.

Kutatásom eredményeit az alábbiakban foglaltam össze.

1. A két időpontban felvett adatok tartalmában és összefüggésében *lényeges eltérést nem találtam*. Néhány olyan módosulás volt csupán, amely arra enged következtetni, hogy a válaszokban tükröződik a képzés szerkezete, láthatóvá válnak az aktuális feladatok. Így az énképről és a képzésről szóló válaszokból kiolvasható, hogy az első kérdezés idején még inkább a szaktárgyi ismeretekre esett a hangsúly, mint szükséges és részben már meglévő feltétel a tanári pályához. A második esetben nagy várakozással tekintettek a jelöltek a hospitálások, gyakorlat elé, és megnövekedett a tapasztalat fontosságának mértéke. A *vélekedés* alapú *interjúk* és a *tapasztalatra* épülő tanítási *reflexiók* sem mutatnak lényeges különbséget tartalmukban és nyelvi megfogalmazásaikban sem. Így feltételezhető, hogy a hallgatók tanárról alkotott nézetrendszere a képzés ideje alatt nem változott.

2. A tanárjelöltek elsősorban *hivatásként* értékelik a tanári pályát. A válaszokból annak több aspektusa is kirajzolódik: a szolgálatra való hajlam, készség; a tevékenység és a személyiség egysége; munkaidő és szabadidő határainak elmosódása; adni és kapni; altruizmus; felelősség; társadalmi hasznosság; a munka eredményének megtapasztalása és öröme.

3. A tanár *tudásához* alapvetőnek, ám nem elégségesnek vélik az adott *szaktudomány* ismereteit. A tudás összetevői közt a legnagyobb teret a gyakorlatban hasznosítható tudás alkotja, amelynek az adatok tanúsága szerint két fő vonulata a „tanítási tudás” és a „gyerekekkel való bántási tudás”.

A) A pontos szaktárgyi ismereteken túl szükséges, hogy azt *jól át is tudják adni*. Az ismeretátadáshoz, mint a tanítás lényegéhez a *jó magyarázatot* tartják az egyik kulcsfogalomnak. A tanítási tudás nehézségei közt szerepel a *tanulók közti különbségek* kezelése, amelyek az attitűdökből, képességekből vagy társadalmi eltérésekből erednek. A tanárnak továbbá jól kell tudnia *motiválni*. A tanóra sikerességében sok múlik azon, hogy a tanulók érdeklődését és figyelmét mennyire sikerült felkelteni, és óra végéig fenntartani. A jelöltek nézetei szerint ez főként a tanáron múlik.

A tanóra *célja* a kijelölt tananyag leadása és a feladatok elvégzése. Ehhez a tervezett időnek és ütemnek a megtartása szükséges. A jelöltek fontosnak tartják az *óra gördülékenységét*, folyamatosságát. Ez úgy érhető el, ha a tanulók figyelnek és ütemesen dolgoznak. A megértés, motiváció, magatartás problémái, az *előre nem tervezhető események* azonban kizökkentik az óra ritmusát, ami azzal fenyeget, hogy nem teljesülnek a kitűzött célok. A feszes óravezetés, több dologra történő párhuzamos figyelem, a folyamat irányításának biztos kézben tartása, az idővel való gazdálkodás *nehézséget jelent* a jelöltek számára. Ez megnyilvánul az interjú válaszaiban és a tanóra reflexióiban egyaránt.

B) A tanítás társas közege szempontjából fontosnak tartják a *biztonságos, oldott légkört*, amelynek megteremtője szintén a tanár. Ez a környezet segíti elő a hatékony munkát. A tanár-diák kapcsolatban kívánatos a minél kisebb személyes távolság, amely úgy érhető el, ha a tanár *nem hangsúlyozza a hierarchiabeli fölényét*, tekintélyét inkább tudásának és személyiségének köszönheti. A tanár közvetlenségének másik jele, hogy magánemberként

is *megszólítható* a tanórán, sőt az iskolán kívül is. A tanóra reflexiói alapján a hallgatók tanár-diák kapcsolatairól szóló nézetrendszere *nem mindenütt volt egybevágó* a mentorok elgondolásával. A tanulók viselkedésének hallgatók általi értelmezése sem mindig pontos. A partnerségre törekvés mellett, ha a tanulók motiváltságában vagy magatartásában probléma mutatkozik, a jelöltek viszonylag gyorsan szankcionálnának. Az interjúk válasza alapján a legnagyobb problémát a gyakorlati tudás másik nagy területe, a *tanulókkal való bánni tudás* jelenti. Ez egybecseng N. Kollár (2008) gyakorló tanárok közt végzett kutatásával, amelynek eredménye szerint ez a képzés egyik legfőbb hiányossága.

4. A tanár tudásának lényeges forrása a *tapasztalat*, elsősorban a *saját gyakorlat*. A képzés elemei közül is a gyakorlatorientált tárgyakat, a hospitálást és az iskolai gyakorlatokat tartják a leghasznosabbnak. Ám a döntő mégis a valódi körülmények között végzett munka, a saját bőrön érzett siker és kudarc. A hallgatók válaszaiból látható, hogy a pályán az elsődleges támasz a saját *kiegyensúlyozott személyiségük* és stabil magánéleti hátterük. Szakmai segítséget főként olyan tapasztaltabb kollégától várnának, akiben megbíznak. A tanári karról alkotott válaszokban azonban megnyilvánul a versengés jelensége is, amely inkább az egyéni érvényesülés, mint a segítségnyújtás irányába hat, így az első tantestület hathatós segítsége nem kiszámítható. Szívesen beszélnék meg problémáikat laikus családtaggal vagy barátal is.

5. Az egyes megközelítési módok és tartalmi kategóriák között több helyen is felbukkan, és egyben összeköti azokat az *egyensúly fogalma*. Ellentétpárokban fejeződik ki, vagy egymással összefüggő jelenségek két oldala közt kialakítandó *egyensúlyi állapot igénye* látható az adatokban. A hivatás egyik megközelítése szerint a tanár *ad és kap*; segít, támogató attitűddel, tudásért cserébe örömet a munkában és annak eredményességében. Az egyensúlyra törekvés áthatja a tanár tevékenységének egészét, összeköttetést jelent a tanítási tudás és a tanulókkal való bánni tudás között. Egyben úgy tűnik, ennek elérése jelenti a jelöltek számára a legnagyobb próbatételt.

A tanár a diákokkal szemben kevésbé hangsúlyozza *hierarchikus fölényét*, *segítő, támogató attitűddel* fordul feléjük, teret enged a tanulói önállóságnak. A tanórán *oldott*, félelemnélküli *léggör* kialakítására törekszik. Érződik a válaszból, hogy ezzel a közvetlen magatartással együtt igyekszik elérni és megtartani a tanulók *feladatorientált viselkedését*, ahol a diákok motiváltak és aktívak, nincs velük *magatartási* probléma. Eredménye a *gördülékeny*, folyamatos *órvezetés* és a hatékonyság. Ha bármely tényezőtől valami *előre nem tervezhető* esemény jön közbe, ez a törékeny, sok összetevős egyensúly megbomlik. A jelöltek és a kezdő válllára ez jelentős érzelmi terhet rak, és a hallgatók válasza ezekben a helyzetekben még rugalmatlan. A négy éve tanító tanár számára már nem kötődik hozzá annyi érzelem, van néhány saját eszköze a megoldáshoz. A vele készült beszélgetésből úgy tűnik, hogy a motiváció hiányából, és a magatartásból eredő problémák megoldására a *kapcsolati hierarchia* vezérlését, a távolság változtatását és annak eszközrendszerét használja a tanár. A cél, hogy vezetője, irányítója maradjon a folyamatnak. A gyakorló tanár már tudja, hogy az egyensúlyi állapot elérése nem egyszeri feladat, hanem folyamatosan az adott kontextushoz kell azt igazítani.

Ebben az egyensúlykereső közegben nagyon fontos a tanár kiegyensúlyozott személyisége és magánéleti stabilitása. További érzelmi terhelést jelent a munkaidő és magánszféra határainak bizonytalansága. A fent leírt összefüggésrendszer áthatja a hallgatók nézetrendszerét.

## További vizsgálandó területek

A kis elemszám miatt a fenti megállapítások korlátozottan kiterjeszthetők, így azok általánosítható igazolására további kutatások szükségesek. Ennek irányaira tett javaslataim a következők:

- Az elemzések alapján feltételezem, hogy a tanárjelöltek és kezdő tanárok számára a legfőbb nehézséget jelentő tényezők a *tanulók magatartása (a fegyelem megtartása), a motiváció, a tanulók közti különbségek és az előre nem tervezhető események*. Az előre nem tervezhető események fő forrásai a másik három tényezéből származnak, és a tanóra gördülékenységet akadályozzák.
- A hivatásból eredő felelősség és kötelezettségvállalás, a munkaidő-magánélet határainak elmosódása, a tanulókkal való bánni tudás nehézségei és az előre nem tervezhető események folyamatot befolyásoló hatása jelentős érzelmi terhet és stresszt jelentenek a jelöltek és a kezdő tanárok számára. Ezért tartják fontosnak, hogy a tanár személyisége kiegyensúlyozott, stabil legyen.
- Úgy tűnik, hogy a motiválatlanságból, a fegyelmetlenségből, magatartásból eredő problémák megoldására a *kapcsolati hierarchia* vezérlését, a személyes távolság változtatását és annak eszközrendszerét használja a tanár.
- Mivel a hallgatók munkájukat vélhetően a közoktatásban fogják végezni, amelyek működési rendje hatást gyakorol rájuk, kérdés, hogy a fent említett problémákra a *gyakorló tanárok* milyen megoldásokat alkalmaznak.

## Megfontolások a képzés számára

A kutatás eredményei a képzés számára is láthatóvá tették a megkérdezett hallgatók körének tanárról alkotott nézetrendszerét. Kiemelkedtek a *fő tartalmi csomópontok, és ezek összefüggései*. Megjelentek a *legnagyobb nehézséget* okozó tanári feladatok, és a munka azon tényezői, amelyek a *legnagyobb érzelmi terhelést és stresszforrást* jelentik. Ahhoz, hogy a kezdő tanárok minél felkészültebben és magabiztosabban induljanak el pályájukon, célszerű a képzésnek ezekre a problémákra figyelmet fordítani, és választ adni.

A kutatás eredményei alapján a hallgatók az elméleti ismereteikkel elégedettebbek, problémát főként a *gyakorlatban közvetlenül alkalmazható tudás* hiányosságai okoznak. Ezért a képzésben a leghasznosabbnak a gyakorlatorientált tárgyakat és a hospitálást, iskolai gyakorlatokat tartják. Az interjúkészítés óta a tanárképzés rendszere átalakult. A 15/2006 (IV.3.) OM rendelet alapján a mesterképzés ötödik szemesztere a közoktatásban töltendő iskolai gyakorlat. Ez a korábbi rendszerhez képest jelentős eredmény, és jó lehetőséget biztosít a tanári feladatok valós körülmények között történő gyakorlásához. További nagy előnye, hogy a tanárjelölt számára védelmet és segítséget jelent az erre kijelölt szakemberek támogatása; az iskolában a mentor és a képzőhelyen a blokkszeminárium vezetője. Ez a valós körülmények között végzett, ám szakemberek által támogatott időszak megkönnyítheti a pályakezdest, enyhítve annak sokkhatását, és megszüntetve azt az esetlegességet, hogy a kezdő milyen segítséget kap az első tantestületben.

Ezért kutatásom eredményeit elsősorban a jelöltet gyakorlata során kísérő *blokkszeminárium vezetőik és mentorok figyelmébe ajánlom, beleértve a mentorképzést is*.

- Segítsék a hallgatókat abban, hogy pontosan tudják *értelmezni a különböző pedagógiai helyzeteket*, értsék meg annak kiváló okait, összefüggéseit, folyamatát. Ennek segítségével biztosabbá tehető a jelöltek számára a tanulók viselkedésének oktatáson történő megfigyelése is.

- Segítsék őket abban, hogy minél *gazdagabb módszertárat és eszközrendszert* dolgozzanak ki maguknak a különböző eredetű problémák megoldására.
- Különös figyelemmel kísérjék azokat a területeket, amelyek a hallgatók számára a legnagyobb nehézséget okozzák: *a tanulók közti különbségek kezelése, a feladatorientált magatartás (motiváció, aktivitás), a tanulók magatartási problémái, a gördülékeny óravezetés és az előre nem tervezhető események.*
- Nagyon fontos, hogy a jelöltek megtanulják *megérteni az egyes szituációkban megjelenő érzelmeket és stresszt*, tudják oldani ennek feszültségeit, leválasztani az érzelmeket a problémáról.

Az érzelmi támogatás szerepe megjelent az Európai Unió „*Oktatás és képzés 2010*” munkaprogramjában is, mint a tanári bevezető szakasz (az oklevél megszerzését követő 1-3 év) egyik lényeges tartalma. (Stéger, 2009) A fenti ajánlások természetesen a képzés egészét is érintik. Segítséget nyújthat a hallgatók számára *legnagyobb problémát jelentő területék széleskörű elméleti alapozása*. Ám emellett fontos az is, hogy olyan munkaformákat alkalmazzunk a képzésben, és olyan feladatokat adjunk, amelyek rávilágítanak ezen elméletek és a gyakorlat összefüggéseire, lehetőséget biztosítsanak a *reflexió kialakulására*.

### **Megfontolás a közoktatás számára és további kutatásra**

A négy éve tanító tanár visszaemlékezései szerint ő is hasonló problémákkal küzdött pályája kezdetén, mint az interjúkban feltártak. Legfőbb nehézségeiben segítséget és támaszt talált a tantestületben. Bár a munka érzelmi terhei már kisebbek számára, később is történt olyan esemény (öngyilkosság), amelynek feldolgozásához segítségre volt szüksége. A gyakorló tanár munkájában is adódhatnak olyan problémák és helyzetek, amelyek megoldásához saját erőforrásai nem elegendők, vagy a saját nézőpontjából nem képes a munkájára reflektíven tekinteni. (Kimmel, 2006) Ezek megoldására alkalmasak lehetnének a tantestületen belüli *esetmegbeszélések*, illetve iskolai, vagy iskolán kívüli keretben *igénybe vehető szupervizori segítség*. Bár ennek indokoltságára nem vonatkoznak a jelen kutatás adatai, nincs megbízható tudásunk arról, hogy a gyakorló tanárok milyen problémákkal küzdenek, milyen megoldásokat dolgoztak ki, és miben várnak segítséget. Ezért feltétlenül érdemes lenne ennek feltárása, különösen azokban a kérdésekben, amelyek a jelöltek számára is nehézséget okoznak. Közvetve összefüggésben áll a közoktatás működési rendje, a tanárok begyakorolt magatartásformája azzal, hogy a kezdő tanár ennek hatásrendszerében hogyan formálja meg saját tanári identitását, szerepét. Ahogy azt kutatások is igazolják, (Falus, 2001.a) a négy éve tanító tanár elbeszéléséből is kiderül, hogy erősen támaszkodik a tantestület tanácsaira, igyekszik elsajátítani a tantestületben meglévő rendet. Ez részben előny, mert a kezdő nem marad magára, ám hátrány is lehet, mert átörökítheti a rendszer reflektálatlan, esetleg hibás működését.



## **Publikációk és előadások a kutatás témájában**

### **Publikációk:**

- Köcséné Szabó I. (2001): Tanárokat képez-e a tanárképző főiskola? (Pályaszocializációs vizsgálat a Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskolán) In : Boreczky Ágnes (szerk.): *Pedagógiai műhely : Beszélgetések : In honorem Vastagh Zoltán*. PTE Tanárképző Intézet, Pécs. 57-64.
- Köcséné Szabó I. (2002): A pedagógusok pedagógiája (könyvismertetés). *Iskolakultúra*, 2. sz. 109-112.
- Köcséné Szabó I. (2004): A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége. *Pedagógusképzés*. 2. sz. 45-54.
- Köcséné Szabó I. (2007): Milyen tanár leszek?-Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.

### **Előadások**

- Köcséné Szabó I. (2000): Tanárokat képez-e a tanárképző főiskola? Pedagogia szakosok 3. Konferenciája, Pécs, 2000. március 25.
- Köcséné Szabó I. (2003): Tanárjelöltek nézeteinek néhány jellegzetessége a képzés négy esztendeje alatt. III. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2003. október 9-11.
- Köcséné Szabó I. (2003): A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége. F fiatal Neveléstudományi Kutatók Napja, Veszprém, 2003. november 6.
- Köcséné Szabó I. (2003): A tanári gondolkodás kutatási lehetősége a pedagógus hallgatók körében. A Tudomány Napja, Szombathely, 2003. november 7.
- Köcséné Szabó I. (2004): A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei a tanári mintában és a tanári énképben. IV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2004. október 20-22.
- Köcséné Szabó I. (2004): A tanári minta szerepe a hallgatók tanárképzésében. A Tudomány Napja - BDF TMFK: Szombathely, 2004. november 19.
- Köcséné Szabó I. (2004): Hogyan gondolkodnak a tanárjelöltek a tanárról? Kutatás közben (felolvasóülés), Pécs, 2004. december 8.
- Köcséné Szabó I. (2005): Tanárrá válni. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6-8.
- Köcséné Szabó I. (2008): Tanárjelöltből-kezdő tanár. A Tanárképzés Napja-I., Veszprém, 2008 április 23.