

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

MÁTHÉ BORBÁLA

A pedagógus magánéleti körülményeinek és munkájának kölcsönhatása

PhD-értekezés

Témavezető: Dr. Falus Iván DSc

Eger, 2018

TARTALOMJEGYZÉK

I. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE.....	5
1. BEVEZETÉS.....	5
1.1. A kutatás célja és előzményei.....	5
1.2. A kutatás szerkezete.....	7
1.3. A pedagógushivatás.....	8
2. A PEDAGÓGUS MAGÁNÉLETE	42
2.1. Magánéleti és munkaboldogság.....	42
2.2. A pedagógus magánélete a kutatásokban	43
2.3. Segítő foglalkozások – magas szintű involválódás.....	44
2.4. Tanári szakmai és magánéleti háttér.....	45
3. KUTATÁSMETODOLÓGIAI ALAP	48
3.1. A kvalitatív adatkorpusz feldolgozásának eszközei	49
3.2. A MAXQDA12 szoftver munkafelületeinek és eszköztárának rövid bemutatása	49
4. ÖSSZEGZÉS.....	53
II. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS	56
1. A KVALITATÍV KUTATÁS	56
1.1. A kutatás fogalmi keretei.....	58
1.2. A kutatási probléma és a kutatási kérdések.....	59
1.3. Kutatásmetodológiai kérdések.....	60
2. PILOT KUTATÁSOK MÉRŐESZKÖZEI.....	62
2.1. Tanárképzésben résztvevő hallgatók a szakmáról	62
2.2. Az ideális tanár	62
2.3. Mit tudunk a kiégésről?	62
3. A KUTATÁS MÉRŐESZKÖZEI	63
3.1. Magánélet és munka	63
3.2. Pályaválasztási motiváció, magánélet és munka.....	63
3.3. Követő kérdőív.....	63
3.4. Tanárok magánéletének hatása az iskolában.....	63
3.5. A kutatás eszközrendszere	64
4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI	64
4.1. Pályaválasztási motiváció	64
4.2. Pedagógusképző intézmények hallgatóinak pályaválasztási indokai.....	68
4.3. Hallgatók véleménye a képzésről	71
4.4. Gyakornoki pályaszakaszban lévő tanárok pályaválasztási indokai	73
4.5. Mentortanárok pályaválasztási indokai	76

4.6. Összegzés: pályaválasztási indokok – három kohorsz	77
4.7. Pályán való elhelyezkedés esélye és pályaretenciós hajlam	81
5. TANÁRI TULAJDONSÁGOK A TANULÓK SZERINT	83
5.1. A jó tanár	83
5.2. A kevésbé kedvelt tanár	84
5.3. Összegzés.....	85
6. SZAKMAI ÉS MAGÁNÉLETI CÉLOK	88
6.1. Szakmai célok	88
6.2. Magánéleti célok	92
6.3. Összegzés.....	94
7. MAGÁNÉLET ÉS MUNKA KÖLCSONHATÁSA	94
8. KIÉGÉS	99
9. TANÁRINTERJÚK	101
9.1. Az interjúkutatás folyamata	102
9.2. A minta	103
9.3. A résztvevők megkeresése	103
9.4. Kapcsolatfelvétel	104
9.5. A felvett adatok jellemzői.....	105
9.6. Az interjúk struktúrája	106
9.7. Az interjúk készítésének és elemzésének folyamata.....	108
9.8. Adatredukció	109
9.9. Az interjúalanyok portréja	111
9.10. Az interjúk.....	113
9.11. Összegzés.....	122
10. LEZÁRÓ KÉRDŐÍV	135
11. A DIÁKOK VÉLEMÉNYE A TANÁROKRÓL – KÉRDŐÍV DIÁKOK SZÁMÁRA	137
12. Az EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE.....	138
13. KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK	142
13.1. Javaslatok	143
14. A KUTATÁS NEHÉZSÉGEI ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI LEHETŐSÉGEK.....	147
III. IRODALOMJEGYZÉK.....	148
IV. FÜGGELÉK.....	159
V. ÁBRAJEGYZÉK	182
VI. TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	184
VII. MELLÉKLETEK	185
1. melléklet <i>Tanárképzésben résztvevő hallgatók a szakmáról (kérdőív, részlet)</i>	185
2. melléklet <i>Az ideális tanár (kérdőív)</i>	186

3. melléklet	Mit tudunk a kiégésről? (kérdőív).....	186
4. melléklet	Magánélet és munka (kérdőív)	187
5. melléklet	Pályaválasztási motiváció, magánélet és munka kölcsönhatása (interjú)	188
6. melléklet	Interjút követő kérdőív	189
7. melléklet	Tanárok magánéletének hatása az iskolában (kérdőív)	190

I. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

1. BEVEZETÉS

1.1. 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, 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 és 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 emberi viselkedés sajátosságaival.

Az ember társas lényként való szocializációja oktatási keretek között az óvodában kezdődik meg. Meghatározódnak a normák, formálódik az önértékelés, kialakulnak a kapcsolatrendszerek. A lelkiileg egészséges és kiegyensúlyozott személyiség fejlődési és szociális megismerési folyamatában nem elhanyagolható a pedagógusok és a társak hatása (*N. Kollár, Szabó, 2004*). Jelen kutatás az említett hatást befolyásoló tényezőket vizsgálja a pedagógust helyezve a fókuszba. A 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 és ez a kölcsönhatás mennyiben befolyásolja a pedagógus munkáját. 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 jelenségek vizsgálándók, hanem a közvetetten ható összetevők is. Kutatásom leíró vizsgálat, a kutatás keretein belül a sokszereplős oktatási-nevelési folyamatból a tanár személyét helyezi a középpontba.

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, személyiségformáló erejűek és nevelési hatással bírnak a csoporton belüli társas kapcsolatok és a tanár-tanítvány között kialakult kapcsolat is. A tanár egész személyiségével, saját emberi példájával, egész életével vesz részt az oktató-nevelő folyamatban, hat a tanulóra és facilitálja a tanulási és megismerési folyamatokat, melyek a kognitív folyamatokon túl magukba foglalják a világról szóló és a szociális megismerés folyamatait, melyekbe a tanári példa hatása nem elhanyagolható jelentőségű (Telkes, 2002, Evers et al., 2004). A kettős formális és többszörösen informális vezetésű osztálytermi csoportokban a különböző feladatok közös teljesítése közben felvett csoportszerepe, a csoport rejtett szerkezetén belül kialakult kapcsolati háló befolyásolja a tagok közérzetét (Szabó, 2002b), ezen belül kialakult problémáit, azok értékelését és a megoldásra tett erőfeszítések meglétét vagy hiányát, pszichológiai fejlődését. Fontos eleme az osztálytermi csoportalakulásnak, hogy az egyik formális vezetője a csoportnak a tanár. A tanár pozitív vagy negatív ítélete és értékelése a hierarchikus viszonyból eredően fontos a csoportban az egyének számára, mindemellett a szociális megismerés folyamatában az ítéletalkotás történhet valós alapon, de feltételezett, vélt indokok alapján is (Szabó, 2002a).

A fentieket figyelembe véve egyértelmű, hogy az oktatási-nevelési folyamat fontos elemei a tanár személyisége és pszichés attribútumai. *„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.).

Jelen kutatás célja annak vizsgálata, hogy objektív és szubjektív tényezők hogyan és milyen mértékben befolyásolják a tanár munkáját. A tanár aktuális motiváltságának, magánéleti életeseményinek hatását az oktató-nevelő munkára, valamint 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. A tanár magánéletének a munkájára gyakorolt hatásának vizsgálata fontos, mert a tanulót az iskolában

életre szóló impulzusok érik, melyeknek hatása, sokszor csak hosszú évek elmúltával mutatható ki.

A munkahelyi stressz megterhelő hatása a magán és családi életre számos kutató által alaposan kutatott terület és népszerű kutatási téma (*Freudenberger, 1980, Farber, 1991, 1998, Bagdy 1997, 1999, 2010, Falus, 1998, 2004, 2006a, 2009, 2011, Nagy, (1998), Malach-Pines, Ayala and Yafe-Yanal, 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 változócsoporthoz (magánélet és iskolai munka) fordított irányban is vizsgálja. Az interperszonális kapcsolatokban és az olyan típusú foglalkozások esetében, amelyek interperszonális kapcsolatokon alapulnak, a résztvevők aktuális érzelmi állapota és tartós hangulata hatással van a végzett tevékenységre, ezért a tanár aktuális érzelmi állapota, vagy tartós hangulata befolyásolja a tanár viselkedését, az osztálytermi reakciót. (*Zajonc, 1991; Smith és Mackie, 2001, In N. Kollár, Szabó, 2004*). Ez a hangulat és érzelmi állapot általi befolyásoltság lehet pozitív vagy negatív irányú, valamint kihathat az oktatási-nevelési folyamat bármely szegmensére a fegyelmezéstől az értékelésig. A tanár tartósan negatív érzelmi és hangulati állapota befolyásolja a tanuló fejlődését, mivel az iskola teremti meg a felnőtté válás szubkörnyezetét (*Fodor, 2001*), így az iskolai környezet nem csak a tudáskonstruálás folyamatához biztosít színteret, hanem szereplőinek hatása van a tanuló szociális és pszichikus fejlődésére.

1.2. 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 pályája		
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 gyakorlók Eszköz 2: interjú Minta: 12 pedagógus

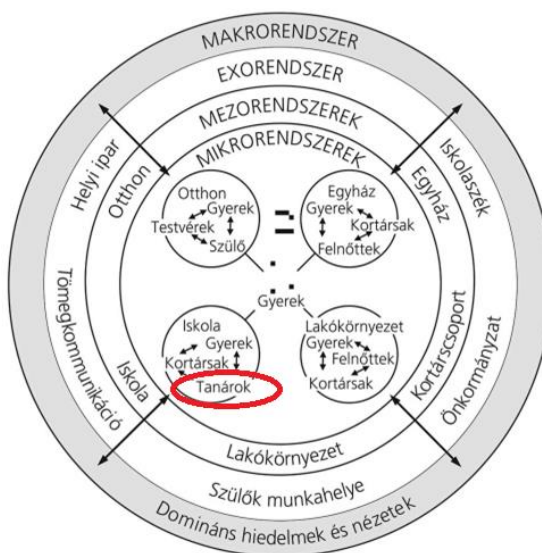
A pedagógus személye	• elvárt személyiségdimenziók • a jó tanár fogalma	Eszköz: kérdőív Minta 1: tanulók Minta 2: pedagógusképzésben résztvevő hallgatók
A pedagógus munkája	• a pedagógus pályaszakaszok • életszakaszok • a pálya veszélyei • magánélet és munka kölcsönhatása • magánéleti jellemzők megjelenése 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

1.3. A pedagógushivatás

1.3.1. A gyermek és az iskola világa

A felnövekvő gyermekekre sokféle tényező hat, amíg eléri a fiatal felnőttkort. A 1. ábra modellezi a gyerekekre ható mechanizmusokat. *Bronfenbrenner* ökológiai modellje (1. ábra) a gyerekekre 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 kognitív és szociális 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.

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, döntenek és a következő években kiderül, hogy döntésük helyes volt-e vagy sem.

Freud, Erikson, Piaget, Bruner és mások a fejlődéslélektan alapjait a szociális, érzelmi és kognitív fejlődés irányait, az ezekre ható tényezőket és a fejlődés szakaszait különböző nézőpontok szerint írják le. A közös pont az, hogy az egyéni fejlődést determinálja maga az egyén öröklött jellemzőivel és a környezet, a család, az intézményrendszer, amely kereteken belül az egyén a mindennapi életben boldogulni kényszerül. Az iskolában eltöltött éveknek fontos szerepe van az egyén életében. Az iskola, családon kívüli környezetet biztosítva, fogékony életkorban, hosszan tartó hatást gyakorol az emberi intellektusra, befolyásolja a személyiség fejlődését, kognitív és szociális ismeretszerzésének jellemzőit és folyamatát (*Bernáth, Solymosi, 1997 In Kardos*).

Az iskola katalizátorként működik a személyiség fejlődésében. Kisiskolás korban megkezdődik a baráti társas kapcsolatok kialakításának a folyamata, kialakul a versenyszellem, a kötelességtudat, az elismerés vágya. A gyermek megismeri a közösségi lét kritériumait és elvárásrendszerét, ezzel együtt alkalmazkodik a közösségben való létezés szabályaihoz (*Izsó, 2008*). Ebben az életszakaszban kerül kapcsolatba életének meghatározó felnőtt szereplőivel, a tanáraival. Az iskolások életében a társak mellett kiemelkedően fontos szerepet kap a tanító tanár személye. A személyiségfejlődés azon szakaszát, amely az iskolás évek alatt megy végbe az intézményi mikrokörnyezet jelentősen befolyásolja. Szakmai szempontból primér jelenségek, mint a tanárok szakmai felkészültsége, pedagógiai, metodológia tudása, nézetei népszerű kutatási területe a pedagógiai kutatásoknak. 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. A tanár munkája magányos foglalkozás, sok bizonytalansági tényezővel és magas elvárásokkal, így már a

munkakörnyezet is nagymértékben alakítja a tanár mentálhigiénés állapotát (Farber, 1991, Telkes, 2002).

1.3.2. A pedagógus

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

A foglalkozás a humán szolgáltató szféra része és jelentős társadalmi funkciót tölt be, közoktatási szinten a 6-18 éves populáció kognitív, erkölcsi, érzelmi és szociális nevelése terén. A pálya teljes embert igénylő hivatás, a pedagógus legfontosabb munkaeszköze saját személye. Hosszú az elvárt kritérium lista, amit kutatók felsorolnak, mint alapvető pedagógusjellemzőket: legyen szaktárgyában járatos, jól felkészült, támasszon elvárásokat önmagával és a tanulókkal szemben, attitűdje legyen pozitív, legyen kreatív, érzékeny, emberi, kedves és együttérző. 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, Falus, 2011, Kotschy, 2011, Antalné et al., 2013 Walke,r 2013, Suplicz és Fűzi, 2015 Nikitscher, 2016 és mások). Komplex feladat az említett elvárásoknak megfelelni, ezen felül a személyiségnek a környezethez való meghatározott viszonyulása, jellegzetes viselkedése, gondolati és érzelmi integrációja, nem statikus, hanem dinamikus, az életpálya folyamatában változó jelenség (Allport, 1955).

A tanár konstruktuma a kognitív attribútumokon túl leírható non-kognitív ismérvekkel, amelyek magukban foglalják a különféle intelligenciajellemzőket. „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, azonban probléma jelentkezhet, 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 pedagógusfoglalkozást (Fekete, 2000, Ónodi, 2011), azonban az ilyen jelölteket el

kell tanácsolni a pályáról. A kiegyensúlyozott pozitív tanári személyiség fontos, mert a szociális megismerés az emberi közösségen belül történik, amely közeget jellemez az ingerkonstancia hiánya. A csoport szereplőinek aktuális pszichés és hangulati állapota, jó vagy rossz kedve objektív mérőszámmal konstans jellemzőként nem írható le (Szabó 2002a, 2002b, N. Kollár, Szabó, 2004).

Az alkalmas személyiségjegyek mellett fontos a tanári pályát választók érzelmi intelligenciaszintje (EI), amely többek között alapvetően határozza meg az intra-, és interperszonális viszonyokat, az empátiára való képességet és a stresszkezelést, motiváló képességet és a proaktív viszonyulást. Az érzelmi intelligencia mérésére több módszer áll rendelkezésre: *Bar-On*, *Goleman*, *Mayer*, *Salovey* *Thorndike*, *Gardner*, *Sternberg* és *Caruso*¹ valamint mások is leírták a jelenséget és dolgoztak ki mérőeszközöket. Az érzelmi intelligencia modellek alapja intra-, és interperszonális közegben érzelem megnyilvánulások felismerésével, értelmezésével és az adaptivitás kompetenciájával írható le.

A *Salovey-Mayer* (1977) hármas modell alapján definiálható a pedagógusok esetében az érzelmi intelligencia gyakorlati megnyilvánulása, melyben fontos szerepet kap az egyén tudatos észlelése és kifejezése saját és környezete emocionális jellemzőinek és megnyilvánulásainak, valamint ezek szabályozása, adaptációja és alkalmazása a problémamegoldásban (Nagy, 2012). *Gardner* (2011) többszintű intelligenciarendszer egyénre jellemző változatával írja le a jelenséget, *Cooper* és *Sawaf* (1997) megalkotta az emocionális fittség kategóriát, *Bar-On* (2006) hangsúlyozza a nem kognitív kompetenciák fontosságát. Segítő foglalkozások esetében a magas EI skálaértékek alapvetően fontosak. *Heider* már a múlt század közepén megalkotott attribúciós modellje szerint az egyénnel történő események és a szituációk értelmezése és leírása szubjektív szűrőn át történik, bizonyos szabályok és feltételezések (diszpozicionális ok, vagy külső kényszer motiválta cselekvés) mentén (*Heider*, 1958). Az érzelmi intelligencia mutatók többek között tartalmazzák az aktív hangulatszabályozást valamint az egyéni és társas érzelmi állapotok detektálását, kontrollálását és megfelelő kezelését, a stresszhez való viszonyulást valamint az egyén alkalmazkodási kapacitását.

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

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

csak lehetőség, de semmire nem garancia. A magas EI értékek a következőket indikálják (Pauwlik, Margitics, 2009):

- érzéseink, érzelmeink felismerése, megértése és kifejezése;
- mások érzéseinek megértése, kapcsolatok kialakítása;
- érzelemkezelés, érzelmekontroll;
- változások kezelése, személyes és interperszonális problémamegoldás;
- pozitív érzelmek generálása, önmotiválás;

A Bar-On modell szerinti magas érzelmi intelligenciaértékek elvárható jellemzői (2. táblázat) a következők:

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

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

1.3.3. Pedagógus személyiség jellemzői

A fentiekből kiderül, hogy elvárt a magas EI érték, és az egyén személyiségtípusa is meghatározza, hogy alkalmas-e a pedagóguspályára. Bár öt személyiségtípus is sikerrel választhatja a tanári szakmát (Myers-Briggs teszt), mégis tény, hogy a skála két végén elhelyezkedő két ellentétes személyiségtípus is (extra- és introvertált), az egymásnak ellentmondó jegyekkel sikeresnek ítélik a pedagóguspályára (Suplicz, 2013). A karakterjellemzők (3. táblázat) 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 kell megfelelni.

Eysenck (1975) személyiségdimenziói a pszichoticizmus, a stabil és instabil, introvertált és extrovertált személyiségjegyek mentén fogalmazódtak meg (Vorkapić 2012). A Big Five modell² dimenziói útmutatást adnak az alapvető személyiség diszpozíciókról, és a 2. ábra szemlélteti az ellentétes pólusokat. Az öt vizsgált személyiségdimenzió a neuroticizmus, az extravertizáció, a nyitottság, a barátságosság és a lelkiismeretesség

Neuroticizmus	• Magas érték: szorongás, aggodás, ingadozó hangulat • Alacsony érték: higgadság, kiegyensúlyozottság
Extravertizáció	• Magas érték: pozitív érzelmi beállítottság, aszertivitás • Alacsony érték: visszahúzódo, tartózkodó
Nyitottság	• Magas érték: kíváncsiság, új befogadása, kreativitás • Alacsony érték: konzervatív, újtól való félelem
Barátságosság	• Magas érték: gondoskodó, segítőkész • Alacsony érték: önző, kételkedő, versengő
Lelkiismeretesség	• Közepesen magas érték: kellő kitartás, precizitás, rugalmasság és szabálytartás kellő egyensúlyban • Alacsony érték: felületesség, felelőtlenség, lustaság

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 2. ábrán szemléltetett személyiségdimenzióit. A 4. 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

² Norman W. alapján

		• végzettségük előtt már rendelkeztek tanítási tapasztalattal • több időt töltenek továbbképzésen
Extraverzió	• nyelvtudással rendelkezők • családban volt már pedagógus • több időt töltenek továbbképzésen	• idősebbek • régebben dolgoznak a pályán • intézményen kívüli szakmai kapcsolatok • intézményen belüli szakmai kapcsolatok
Nyitottság	• nők • 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 4. táblázat A pedagógusok személyisége Forrás: Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi (2005a 80. old.)

Pozitív dimenziók tekintetében elvárt a magas érték, negatív jellemzők csekély száma vagy teljes hiánya megfelelőnek tekinthető. A táblázat adatait összegezve látható, hogy jó eséllyel sikeresek és érzik jól magukat a pedagógusszakmában a nők, a pedagógus családi háttérrel rendelkezők, akik nem váltanak gyakran munkahelyet, fontos számukra a szakmai fejlődésük és legalább egy idegen nyelvet beszélnek. Az elvárt pedagógus személyiségprofil dimenzionális megközelítésére a Big Five modell megfogalmaz egyértelmű kategóriákat, de a pedagógusok személyiségének vizsgálata, a teljes profil figyelembevételével ritka (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi, 2015a).

A teljes profil megismerése lassú és nehezen kivitelezhető folyamat. Mint azt Hall (1976) 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 tanári hivatásra vonatkoztatott jéghegy modell (3. ábra) szemléletesen mutatja, hogy a felszínen megjelenő szakmai jellemzők és viselkedés alapján nem ítéhető meg sem a tanár hivatásszemélyisége sem a tanár személye. A tanári munka határfokát és a tanulóakra gyakorolt hatását alapvetően határozza meg az érzelmi-kapcsolati minták szintje, amely befolyásolja a tanár iskolában végzett munkája lényegét. Míg a felsőbb, könnyebben megismerhető két szint a szakmaiságot helyezi a fókuszba, a mélyebben, nehezebben megismerhető, ösztönös elemeket is tartalmazó lényegében a személyiséget jellemző réteg adja a tanárság egyik legnagyobb hatással bíró elemét. A morális, érzelmi és kulturális jellemzők jelen vannak minden tanári tevékenységben és a hatnak a tanuló kognitív, morális, szociális, érzelmi, stb. fejlődésére (Fűzi, 2015)

A tanár-diák-szülő viszonyban ugyanezek a felszíni és nehezebben detektálható rétegek léteznek a diákok és a szülők esetében is. Hosszú idő és tudatos megismerési folyamat eredménye lenne a jéghegy víz alatti 9/10-ének a megismerése, ami alapesetben 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.

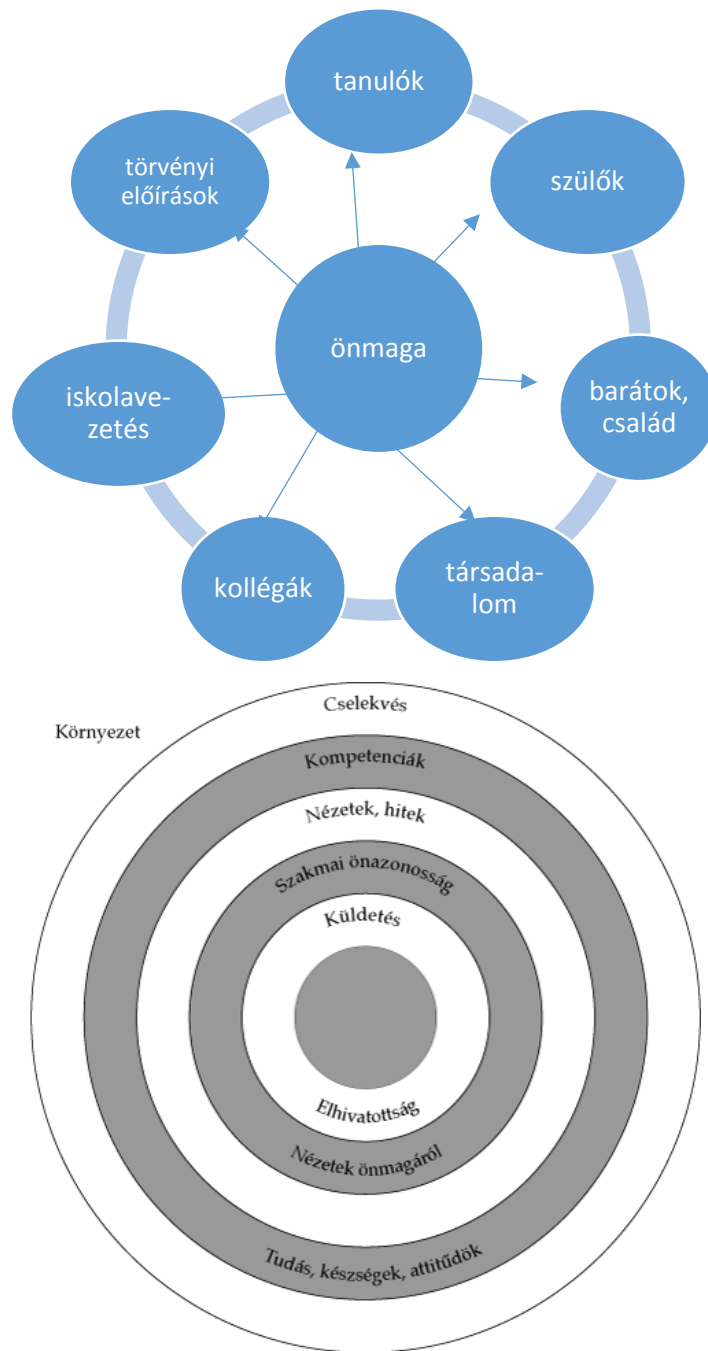
1.3.4. A „jó tanárság” fogalma

Általánosságban egy professzió megítélése olyan szerepekre épül, amelyek folyamatos változáson mennek keresztül a munkavégzés folyamatában (Hughes, 1958, Riska, 2001 In Formádi, 2011). 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, altruista személyiségjegyek) nehezen leírhatók és a társadalmi változásokkal paralel változnak. A jó tanár fogalma a kapcsolatrendszerben csoportonként mást jelent. A tanulók közösségként és egyedenként is más jellemzők mentén nevezik meg a jó tanár ismérveit. (Keller, 2007, Nikitscher, 2016) A tanítványokon kívül az iskolán belüli (kollégák, iskolavezetés) és iskolán kívüli csoportok (szülők, barátok), 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, nagy hozzáértéssel ítélni meg a tanári professziót és mondhat véleményt a tanárok munkájáról az iskolapadban eltöltött évek alapján. A tanárságról kialakult nézetek nehezen változnak.

A saját iskolai tapasztalatainkban megismert tanári viselkedésminták alapján általános véleményt megfogalmazni a tanárokkal, tanítással kapcsolatban torz képet ad (Páldi, 1990, Biddle, Good és Goodson, 1997). Az iskolában eltöltött 15000 tanóra (Berliner, 2005) alatt ugyan jó néhány tanárt ismer meg az egyén, de ez nem reprezentálja a világ tanárainak különféle körülmények között élő és dolgozó változatos közeget és közösséget. Ezen felül a tanároknak van osztálytermen kívüli életük, problémáik, megküzdési stratégiáik és nem kizárólag hivatásszemélyiségként léteznek. A pedagógusoknak sok negatív sztereotípiával kell megküzdeniük, pedig a tanárok is csak emberek és kíváncsian lenne, hogy változzon a fent vázolt tradicionális szemlélet (Biddle, Good, és Goodson, 1997).

Az iskolai évek hosszú távon befolyásolják a tanuló személyiségének alakulását. 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 természete, pillanatnyi hangulata. A pedagógus, emberi közegben dolgozik, ennek megfelelően a vele szemben támasztott elvárások magasak és sokrétűek és sok esetben egymásnak ellentmondóak. A sokszereplős folyamatban meg kell felelnie az említett különböző csoportok és saját maga elvárásainak. A 4. ábra szemlélteti annak a sokrétű rendszernek egy részét, akik felé egy pedagógus elszámolással tartozik, valamint mutatja a pedagógus pszichikus képződményeinek szintjeit:



4. ábra Tanári megfelelési tényezők és „A pszichikus képződmények szintjei” (Korthagen, 2004, In Falus, 2009, 80. old.)

A tanároknak meg kell felelnie az általános társadalmi és specifikus szakmai elvárásoknak. A pszichikus képződmények mélyülő koncentrikus körei mutatják a szakmai kompetenciákat magába foglaló elvárásrendszert (Falus, 2006b). A szakmai elvárásrendszert leírják pedagógiai kompetencialeírások, törvényi szabályozások, iskolai munkaköri leírások és befolyásolja az iskolai munkakörnyezet. A pedagógusmunka tekintetében a pedagógia munkához kötődő belső elvárások (saját munkateljesítménnyel való elégedettség, beállítottság és belső stimuláló tényezők) általában a pedagógusok saját munkájukkal való

megelégedettségét eredményezik, míg az elégedetlenség forrása általában a külső tényezőkből (társadalom, iskolavezetés) ered (Telkes, 2002).

Az iskola belső világában kooperációra van szükség az intézmény különböző alá-, mellé- és fölérendeltségi szinteken lévő szereplői között. Az iskola mikrokörnyezetének határmezsgyéjén lévő szülői csoport felé is megfeleléssel tartozik a pedagógus. A magánembernek, ahhoz, hogy boldog életet éljen és megfelelő elkötelezettséggel tudja végezni a munkáját meg kell felelnie saját elvárásainak. Az önmagával konfliktusban lévő személyiség nem tudja megfelelően végezni a munkáját (Csíkszentmihályi, 2001). Magánemberként a pedagógus is, mint bármely más szakmát űző egyén megfeleléssel tartozik a magánéleti mikrokörnyezete szereplői felé (család, barátok). Ezzel a kör be is zárul, mert a pedagógus magánélete sem magánügy többé, mivel példát mutat, utat jelöl, morális értékeket közvetít (Falus, 2001, Kósa, 2002, Telkes, 2002). A fentiek mutatják, hogy nem mindenki alkalmas a pedagóguspályára.

1.3.5. Pályaalkalmasság, tanárképzés

A megfelelő önismeret alapvetően fontos a helyes pályaválasztáshoz (Mező, 2015) és pályaalkalmasság megállapítására léteznek mérő módszerek (Super, Holland). A Super által kidolgozott munkaérték kérdőív alapvetően személyiségorientált itemeket tartalmaz, amely kitöltése során a válaszadó szembesül saját személyiségének a munkavégzés során megjelenő értékpreferenciáiról. A Super által megállapított szellemi értékek listája a következő (Páskuné, 2015):

- szellemi ösztönzés
- munkateljesítmény
- önérvényesítés
- anyagi ellenszolgáltatás
- altruizmus
- kreativitás
- társas kapcsolatok
- presztízs
- irányítás
- esztétikum
- változatosság
- függetlenség
- hierarchia
- biztonság
- fizikai környezet

A válaszok jellegzetesen közös csoportokba rendezhetők (Páskuné, 2015). A klaszterek alapján két csoportnak nem ajánlható a tanári hivatás. Az együtt választott, önálló munkavégzésre való hajlamot jelző munkaértékek a *függetlenség, önértékelés és a változatosság*, valamint a magas életkereseti hozamelvárásokat és karrierelvárásokat mutató munkaértékek klasztere: a *presztízs, vezetés és az anyagi ellenszolgáltatás*.

A pedagóguspályát megfelelő önértékelés alapján választó jelöltekben magas a szociális és közösségi érdeklődés. *Az ilyen érdeklődésű emberek fontosnak tartják, hogy mások számára hasznos, fontos, segítő- vagy szolgáltatótevékenységet végezzenek. Szívesen lépnek kapcsolatba másokkal, akár üzleti ügyben, akár segítőként. Szeretnek beszélgetést kezdeményezni, közreműködni mások szükségleteinek felismerésében, problémáik megoldásában. Olyan feladatokban érzik jól magukat, ahol társaságban, csapatban, munkacsoportban dolgozhatnak. Kedvelik az olyan munkákat, ahol személyes kontaktusra van szükség*” (Mező, 2015 64. old.).

A fentieket társadalmi kontextusba helyezve árnyaltabb képet kapunk a pedagógushivatásról. 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 oka a pedagógus pályaválasztási folyamatban, valamint a pályaretencióban megfigyelhető erős negatív önszelekciónak és kontraszelekciónak (Varga, 2007). Nem lehetséges megállapítani, hogy a képzésbe belépő pedagógusjelölt alkalmas-e a pályára és a jelöltnak a tanításra és önmagára vonatkozó tapasztalatok nélkül kell döntenie arról, hogy a képzés végeztével pedagógusként szeretne-e majd dolgozni és milyen szintű intézményben (Pukánszky, 2014).

A magas szintű közoktatás megteremtésének és fenntartásának biztosítéka az, hogy olyan pedagógusok kerüljenek a pályára és legyenek motiválva a pályánmaradásra, akik jó minőségű, lehetőleg heterogén pedagógusréteget alkotnak. Ennek egyik feltétele a megfelelő motivációs rendszer kialakítása. Amennyiben azok kerülnek a pályára, akik arra alkalmasak, a pedagógusszakma megújul. Pályaválasztási motivációt vizsgáló kutatásokban fontos pozitív intrinzik motivációs tényezőként jelennek meg a tanári példaképek és az iskolai évek alatt szerzett jó 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. A pedagóguspálya napjainkban nem tartozik a legkeresettebb szakmák közé. Azok az érettségizettek választják

nagy valószínűséggel a pedagógus pályát, akik úgy vélik, nem találnak megfelelő állást egyetemi vagy főiskolai diploma nélkül, ugyanakkor nem magasak az életkereseti hozam elvárásaik (Varga, 2007). Ezen felül a viszonylag alacsony felvételi pontszámok (Polónyi, 2017) nem teszik lehetővé, hogy a képzőintézmények a legjobban teljesítő érettségizetteket vegyék fel. Azt mindenki – szakma és társadalom – elismeri, hogy a pedagógus pályára való alkalmasságának megméréstetése fontos része lenne egy kompetens és motivált pedagógusréteg kialakulásának, de a pályalkalmasság mérésére nem született még meg egy egyértelműen hatékony, jó módszer (Dávid, 2011a). Tanárképző intézmények pontokba szedve fogalmazzák meg azt a szövevényes és magas szintű intézményi és társadalmi elvárásrendszert, 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”* (Suplicz, Fűzi, 2015).

A tanárképzésnek már említett állandó dilemmája, hogy hogyan lehet mérni a belépő hallgatók pályalkalmasságát. Egyetlen esetben, a Bolognai rendszerben nyílt csak lehetőség arra, hogy a hároméves alapképzés során a hallgató és a képzőintézmény számára is kiderüljön, ha nem is teljes mértékben, mennyire alkalmas a hallgató a pályára. Az osztott Bolognai típusú rendszerben működő tanárképzés idején a jelöltnek az alapképzés három éve alatt alkalma nyílt önmagát, pedagógiai nézeteit és saját pályaválasztási motivációit megismerni, esetleg más szakterületekkel megismerkedni és nem 18 évesen, még a középiskolában kellett döntenie arról, hogy pedagógus szeretne-e lenni (Pukánszky, 2014). 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. Az osztott képzési forma az alapszak elvégzése után, a magas szintű önreflexióra képes és jó önismerettel rendelkező hallgatókat képessé tehetette arra, hogy döntést hozzanak arról, milyen irányban szeretnék folytatni a tanulmányaikat. Az osztott képzés lehetőséget biztosított a hallgatóknak az önszelekcióra, bár arról nem találtam adatokat, hogy az osztott tanárképzésben, az alapképzés után a hallgatók milyen arányban folytatták a mesterképzésen a tanulmányaikat, és hogy a végzetek milyen arányban helyezkedtek el tanárként. Magyarországon 2006-tól 2013-ig működött a tanárképzés osztott rendszerben. Jelenleg a tanárképzés ismét osztatlan formában történik, tehát nincs meg az esély arra, hogy a pályára készülők 3 év után fel tudják mérni és dönthessenek, milyen irányban szeretnék tanulmányaikat folytatni. A helyzet reális bemutatásához még az is hozzátartozik, hogy

bármilyen pedagógusdiplomával rendelkezők sikerrel helyezkednek el oktatáson kívüli területeken vagy a versenyszférában.

Az osztott tanárképzés esetében a képzőintézmények 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 pályalkalmassági vizsgálat kritériumrendszerének felállítása nem egyszerű folyamat (Dávid, 2011a). A mesterszakra történő felvételi motivációs beszélgetésen a jelöltnek olyan 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; tanúságot kellett tennie kreatív szövegalkotási és empátias képességeiről (Estefánné, Sallai, 2011). Bár a felvételi elbeszélgetés alaposan megtervezett felépítésű és sokrétű feladatszerkezetű³ volt, nincs arra adat, hogy 30 perces motivációs beszélgetés mennyire volt alkalmas a jelölt alkalmasságának megállapítására. Természetesen az lenne az ideális állapot, ha már 18 éves korban, amikor a karrierválasztás aktuális kérdés, eldönthető lenne, hogy kiből lesz jó tanár. Ha akkor nem, az osztatlan tanárképzési rendszerben is, a képzési idő alatt lenni kell alternatív megoldásnak azok számára, akik mégsem a pedagóguspályát szeretnék választani. A pályaválasztás komplex folyamat, amely magas szintű érettséget feltételez az identitáskeresés időszakában és egész életútra kiható hatással lehet (Ritoók, 1986). Az osztatlan képzési rendszer nem csak abban nehezíti meg a pályaválasztók helyzetét, hogy fiatalon döntsenek arról, hogy pedagógusok szeretnének-e lenni, arról is 18 évesen, épp a serdülőkor végén kell dönteni, hogy a pályán belül milyen szintű intézményben kívánnak majd dolgozni (Pukánszky, 2014). A közoktatás minőségét javítja a pálya vonzóvá tétele a tehetséges fiatalok számára, valamint a tanárképzés kiváló minőségén túl a gyakorló pedagógusok szakmai fejlődésének motiválása és elősegítése (Csapó, Bodorkós, Bús, 2015).

³Néhány 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 kérdéskörében
- 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)

Kutatási eredmények valamint élettapasztalatok bizonyítják, hogy gazdasági és társadalmi szempontból is fontos, kik, milyen indokkal, motivációval és képzettséggel kerülnek a katedrára. „*Széleskörűen elfogadott álláspont lett az az elképzelés, miszerint a pedagógusok szerepe ma már kritikus kérdés az egész társadalom számára.*” (Gordon Győri, Oláhné, 2015 11. old.).

Az osztatlan képzésben kialakult helyzet paradigmák harcaként jellemezhető, az osztatlan képzés szakmaközpontú, akadémikum jellegű, míg az osztott képzés jellegénél fogva alkalmas az egyéniséget figyelő jelleg megvalósítására (Pukánszky, 2014). Nehezen indokolható a tanárképzésben megjelenő elnyomó tantárgy-tanítás központúság, ha figyelembe vesszük, hogy a tanár a személyiségevel milyen nagymértékben hat az oktatás folyamatára. A pszichológiai, önismereti, önreflexiós oktatási egységek integrált beillesztése lenne kívánatos. 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 a szaktárgyi tudáson túl a szakmai identitás, nézetek, önkép és elhivatottság (Falus, 2009) fejlesztése és alakítása, hogy olyan fiatalok szerezzenek pedagógusdiplomát, akik szakmailag felkészültek, ismerik és készek vállalni a tanári életpályát, valamint képesek arra, hogy pedagógusként „szocializálódjanak” (Bullough, 1997). Ez interaktív folyamat, amelyben a közösség formálja az egyént, de az egyénnek is közösségformáló ereje van. (Pravat, 1991 In Bullough, 1997).

1.3.6. Pályaválasztási motiváció, pályaretenció, pályaelhagyás

Sikeres pályaválasztás és pályáiv esetében korrelál a választott pálya által támasztott követelményrendszer és az egyéni képességek és személyiségjegyek rendszere (Ritoók, 2008 In: Páskuné 2015). E korreláció és harmónia nélkül kétséges a sikeres, gyümölcsöző pályafejlődés és a pályával való elégedettség kialakulása.

A pályaválasztás. pályaaorientáció jelenleg kettős szerepben jelenik meg a pedagógusképző intézményekben valamint a pedagógus továbbképzési rendszerben. Egy részről fontosak a pedagógus vagy pedagógusjelölt saját pályamotivációs indokai és személyes

rátermettsége. Ezen felül a köznevelési törvényben megfogalmazottak szerint nevelési cél a tanuló életpálya építésének a pedagógus által való támogatása, így pályája során aktívan kell közreműködni a tanulók pályaválasztási motivációinak felismerésében, valamint a pályaaorientáció segítésében. Jelenleg ehhez meg kell teremteni a tantárgyi kereteket és összeállítani a felkészítő anyagot (Páskuné, 2015).

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 pályaprofil egyszerűen megfogalmazva és nem szakemberek számára is áttekinthető módon tartalmazza a foglalkozásjellemzőket, a szakmához kapcsolódó elvárásrendszert és a vonatkozó összefüggések rendszerét. A korszerű pályaprofil tartalmazza a feladatok és tevékenységek, munkakapcsolatok, munkaeszközök, munkakörülmények, fizikai igénybevitel, megterhelés, egészségügyi követelmények és az elvárt képességek és személyiségtulajdonságok körét (Gál 2011b, Dávid 2011b).

A pedagógus pályaprofilban leírt jellemzők kevésbé vonzóak a fiatalok számára, mint más sikerszakmák esetében. A tanárok munkanapjuk nagy részében közönség előtt állnak, nincs kapcsolatuk sem a kollégákkal, sem a külvilággal. Gyerekek intellektuális, szociális és érzelmi fejlődésért felelnek. Ellentmondás, hogy a társadalom számára lapvetően fontos feladatot látnak el, ennek ellenére a szakma presztízse alacsony. Munkájukat a társadalom szükségesnek tartja, de nem értékeli, 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, Telkes, 2002, Berliner, 2005). A pályaperspektíva vonzóbbá tételére a döntéshozóknak nagyobb figyelmet kell fordítani, mert a tanári minőség a legfontosabb tényező a tanulói eredményességben (Csapó, Bodorkós, Bús, 2015). Hosszútávon az válik a társadalom hasznára, ha a legfogékonyabb korban, a kisgyermekből a fiatal felnőtté válás szakaszaiban olyan emberek irányítják a gyermek, majd kamasz kognitív, szociális és emocionális fejlődését, akik rátermettek, motiváltak és a társadalom szerepük fontosságának tudatában értékeli őket. Ezeket a gondolatokat sokan lejegyezték, de a rendszer drasztikus változása még nem következett be (Hanushek, Kain, Rivkin, 1999, Farber, 1999, Varga, 2007, Gordon Győri, Oláhne, 2015, Polónyi, 2017 és mások).

A társadalom nem ismeri, milyen professzionális elvárásrendszernek kell a pedagógusnak megfelelnie és nincs tisztában az elvárt kompetenciák sokaságával és azzal a ténnyel, hogy a szociális szakmák választását motiváló faktorok feltételezik „a társadalmi

szolidaritást és társadalmi felelősséget, valamint az altruista motivációt” (Nagy, 2009). A mai napig él a társadalomban a nézet, hogy tanárnak lenni viszonylag kis leterheltséggel járó szakma. A tanári munkavégzést hajlamos a társadalom nagyobb része a megtartott órák számával megítélni és sokan úgy vélik, hogy a tanároknak adott a hosszú nyári szabadság. Nem ismerik fel, 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.

Az egyes iskolák munkaköri leírásmintáiban feltűnő a kiemelkedően hosszú elvárásrendszer, aminek a jelöltnek meg kell felelnie. Nem vitás, hogy ilyen kvalitású kollégákat egy alacsony presztízsű pályára nehéz rekrutálni. A következőket egy magyarországi iskola tanáraival szemben támasztott elvárásrendszere tartalmazza: *„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

Tanárképzésben résztvevő hallgatók többféle pályaválasztási motivációs indokokat említenek, adva lehet egy mindig is tanárnak készülő fiatal, aki nagy lelkesedéssel kezdi pályafutását, vagy egy olyan, akit már többszörre nem vettek fel a jogi karra 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). Ezeken felül a pedagógusszakma nem átlagos professzió, mert magába foglal egy erősen altruista jelleget, amely feltételezi, hogy a

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/szolgaltatasok/hun/feor08/1/1411.html>

középpontban nem az „*egyéni szükséglet kielégülése*”, hanem „*a kliens jólétéhez való hozzájárulás áll*” (Nagy, 2009).

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 pedagóguspálya mellett döntsenek. Alapjaiban kell megváltoznia a társadalmi szemléletnek és a pedagóguspálya megítélésének ahhoz, hogy ne azok válasszák a szakmát, akiket körülményeik és a társadalmi nyomás erre terel és nem a pályára való alkalmasság, hanem az egyéb területeken való alkalmatlanság befolyásolja a pályaaorientációt. A „*szignifikánsan magasabb professzionalizációs szint*” (Gordon Győri, Oláhné, 2015 11. old.) eléréshez alapvető változásokon kell átesnie a képzésnek, a bemeneti és kimeneti követelményszintnek, az alkalmazási feltételeknek és a munkakörülményeknek. Ennek az állapotnak az eléréséhez nem elég a szakemberek elszigetelt véleménynyilvánítása, hanem tudatos és magas szintű szabályozásra, a körülmények pozitív irányba való megváltoztatására valamint eredményes társadalmi és „*pályamarketingre*” van szükség. Magasabb szintű anyagi elismeréssel, a tanítási folyamat megfelelő mértékű decentralizálásával, egy olyan pedagógusréteg kialakításának motiválásával, aki kompetens és megfelelően tud élni a nagyobb döntési szabadsággal a saját munkáját érintő ügyekben és hatékony, alternatív és kreatív megoldásokat keres és talál, tehát a független változók átalakításával kezdődhet el a pozitív irányú változás. Bár Farber (1999) szerint, 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 ítéltető sikeresnek, ha minden rájuk bízott gyermek legalább átlagos vagy inkább átlag feletti teljesítményt ér el. Ez valószínűleg így van, de egy professzionálisan kompetens és emberileg alkalmas pedagógusréteg megfelelően fogja kezelni ezeket a problémákat.

A tanárokkal szemben támasztott sokrétű elvárásrendszer 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 pályájukkal és milyen valószínűséggel maradnak a pályán. Az 5. 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 ⁶	28%
	figyelmezési problémák	25%
5 év múlva biztos nem tanárként fog dolgozni		25%
10 év múlva biztos nem tanárként fog dolgozni		53%

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

A brit friss diplomások közel kétharmada véli úgy, hogy nem marad a szakmában és, szinte minden indikátor az aránytalanul magas munkaterhelésre vonatkozik. 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 pedagógusréteg az egyik legnagyobb számban foglalkoztatott réteg. A köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusok száma Magyarországon a 2015-16-os tanévben 151 386 fő volt⁷ a 6. táblázatban látható eloszlásban.

Óvodai nevelés	31462
Általános iskolai nevelés és oktatás	74633
Szakiskolai és készségfejlesztő iskolai nevelés és oktatás	1583
Szakközépiskolai nevelés és oktatás	7382
Gimnáziumi nevelés és oktatás	18260
Szaggimnáziumi nevelés és oktatás	18066
Összesen:	151386
Teljes foglalkoztatottak száma ⁸	4450700

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

Magyarországon a teljes foglalkoztatáshoz képest a közoktatásban dolgozók⁹ aránya 3,4%. Az EU 28 országában 2013-ban a teljes foglalkoztatott réteg 5%-a volt pedagógus és a

⁶ csak 2% mondta, hogy egyáltalán nem dolgozik hétvégenként

⁷ Forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf>

⁸ Forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qlf008.html

⁹ Forrás: https://www.ksh.hu/stadat_eves_2_6

diplomások között ez a második legnagyobb réteg: az összes diplomás 26%-a¹⁰ pedagógus. Az USA-ban 2016-ban 3,1 millió teljes munkaidőben dolgozó tanárt alkalmaztak az általános és a középiskolákban,¹¹ ez 2,1%-a a teljes foglalkoztatottnak.

Az iskolák konzekvensen próbálnak képesített pedagógusokat alkalmazni, de a növekvő tanárhiány kisebb elvárásokat támaszt a leendő alkalmazottal szemben. 2017 harmadik negyedében Magyarországon az összes közoktatásban lévő álláshely 1,5%-a nem volt betöltve, ami 3850 szabad munkahelyet jelent. A pálya elhagyását motiváló indokok között szerepel az alacsony szintű anyagi megbecsülés (Varga, 2007), az elégtelen karrierkilátások, 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 (Smith, Segal, 2011).

1.3.7. A pálya és a nők

A fentieket figyelembe véve nem véletlen és bizonyos szempontból szükségszerű, hogy a pedagóguspálya, kontraszelektált és főleg az alsóbb iskolatípusokban elnőiesedett. 2015-ben a pedagógusok nemek szerinti országos megoszlása Magyarországon 76,3% és 23,7% volt a női tanárok javára, az összes iskolatípus átlagában. Az általános iskolákban a legmagasabb a nők aránya¹². Az óvodapedagógusok között és az alsó tagozatban a nők túlnyomó többségét a fiatalabb korosztállyal való foglalkozás esetében elvárt, a gondoskodásra inkább hajlamos női személyiségjellemzők szükségszerű megléte is indokolja. Az elnőiesedést indukálja, más részről a segítő tevékenység proszociális, altruista jellege is. 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 (Tuska, Jenks, 1974, Levinson, 1997 Bagdy, 1999). A magasabb szintű iskolatípusokban már nagyobb a férfi tanárok aránya, amelynek növelése kívánatos volna, mert alapvető ellentmondás fedezhető fel abban, hogy egy olyan fontos feladat elvégzésére, mint a jövő nemzedék oktatása-nevelése, személyiségének és szociális integrációjának fejlesztése, a társadalom olyan körülményeket biztosít, amelyek nem segítik elő egy kiváló heterogén tanárréteg kialakulását. *"Igazából akkor beszélhetünk majd komoly változásról, ha az erre a pályára jelentkező fiúk száma jelentősen növekedni kezd. Döntő fordulat lenne a*

¹⁰ Forrás: http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/sites/default/files/EUSP_AH_Teachers_0.pdf

¹¹ National Center for Educational statistics 2016

¹² Forrás: <https://data.oecd.org/eduresource/women-teachers.htm#indicator-chart>

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 pedagóguspálya a férfiak számára. A karrierépítési lehetőség majdnem teljes hiánya miatt a gyermekvállalás a diplomával rendelkező nők körében a pedagógushivatás esetében töri meg a legkevésbé a karrierutat, tehát azoknak a nőknek is ideális pályaválasztás, akik egyformán fontosnak tartják a családjukat és a munkájukat, ez jellemzően másodlagos kereső réteg (*Hakim, 2006*). A gyermekvállalás és a karrierépítés a fiatal felnőttkor szakaszában történik, diplomás nők esetében a karrierkezdés az egyetemi évekkel eltolódik, az optimális életszakasz a gyermekvállalásra egybeesik a karrierút indításával. 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 (*Kapitány, Spéder, 2012. In: Nagy, Paksi, 2014*). A nőknek a családban betöltött szerepük miatt a tradicionális társadalmi berendezkedésben a másodlagos kereső szerepe jut, ez mind munkavállalói és munkáltatói oldalról nehezen változtatható helyzet, hiszen a nő *„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 anyává válás gyakorlatilag behozhatatlan hátrány a karrierben”* (*Nagy, Paksi, 2014 172-173. old.*), ezzel szemben a családdal rendelkező diplomás nőknek a pedagóguspálya megvalósítható lehetőséget kínál a gyermekek születése után.

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. 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*). Társadalmi és kormányzati szinten fel kell ismerni, hogy az oktatás színvonala és a pálya presztízse akkor emelhető kellőképpen, ha olyan hallgatók pályamotivációs szintje lesz erős és kerülnek a képzésbe, majd a pályára, akik rátermettek és kompetensek (*Polónyi, 2017*).

Magyarországon a TÁMOP *Pedagógusképzés támogatása* című kiemelt uniós projekt keretében vizsgálták a tanári pályamotivációt. Megállapították, hogy kevesebb, a középiskolában jeles eredményt elérő diák jelentkezik pedagógusképző intézménybe, mint más felsőoktatási intézményekbe (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endródi-Kovács, Felvinczi, 2015a). A pályaválasztást befolyásoló háttértényezők közül kiemelkedik a nem kiváló tanulmányi eredmény és a jelentkező neme. A tanári szakmát választók 75%-a nő (a fentiekben már vázolt okok miatt) (Varga, 2007). Ha a fiatalnak nincsenek kiforrott elképzelései a pályaválasztással kapcsolatban, a tanárképző intézmények sokszínű kínálata jó ötletnek tűnhet arra, hogy időt nyerjen, amíg eldönti, mivel szeretne foglalkozni. Sok esetben az ilyen, kényszerű pályaválasztók, főleg nők, maradnak a tanári pályán. A társadalmi nyomás is a pedagógusszakma 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 anyaságot vállaló női munkavállalók a versenyszférában negatív munkáltatói szelekcióval kénytelenek szembesülni (*mommy track*) és eleve hátránnyal indulnak bármiféle vezetői pozíció megpályázása esetén (Nagy, Paksi, 2014). Mindezen felül a professzió elméletek egyik iránya az érdekérvényesítésért folyó harcban nem csak a különböző, hanem a hasonló professziókon belül is önérvényesítési konfliktusokat eredményez (Nagy, 2009)

1.3.8. 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. A pálya sokszínűségét érzékelteti néhány nemzetközi példa a hosszú tanári pályaalakmassági kompetencialistából 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 elsajátítása, elfogadása, az idő, a tér, az eszközök megfelelő szervezése, alakítása, a multimédia használata, a nyitott, kritikus szemléletmód
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.

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

A nemzetközi áttekintés (7. táblázat) a bizonyítéka, hogy a tevékenység holisztikus jellege miatt a tanári kompetenciák az iskolai keretek között végzett oktató-nevelő munkán túl a pedagógusoktól az élet szinte minden területén elvárt a megfelelő kompetenciákkal való rendelkezés, hiszen a jó iskolában nem elszigetelt tantárgyak oktatása, hanem az életre való nevelés folyik.

1.3.9. Munkakörnyezet

Az oktatási – nevelési folyamat sokszereplős jellege indokolja a tanárok felé felállított elvárások és köteleességek terjedelmes listáját. Az alapvető tanár – diák kapcsolat mellett meghatározó szerepet kapnak a kollégák és a szülők (Falus, 2011). Általában a különböző csoportok elváráskategóriái nem azonosak, tehát a pályán többszintű elvárásrendszernek kell megfelelni. A tanár legyen olyan átváltozóművész, aki mindenki felé azt az oldalt mutatja, amely az adott csoport által a legjobban elfogadható, vagy csak tegye a dolgát (Szebedy, 2005)? 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 (Nikitscher, 2016). A tanáriiban szükséges a megfelelő kollegiális viselkedés, beosztotként bizonyos fokú kezdeményezőkézség mellett, fontos, hogy az iskolavezetés által felállított szabályokat követni

képes, a szülőkkal konstruktívan szót érteni tudó kolléga kerüljön a tantestületbe (Telkes, 2002). A kritériumrendszer megfogalmazása nem biztosíték arra, hogy a megfelelő szakmai és pszichikus kompetenciákkal rendelkező egyén kerül a katedrára. Minden ember egyedi és különböző, a személyisége nem statikus, fejlődik, a korral változik, a különböző életszakaszokban különféle helyzeteket különféle módon kezelünk, és változó kihívásokkal nézünk szembe. A magas szakmai és társadalmi elvárásoknak nehéz olyannak megfelelni, aki kényszerből választotta a szakmát és az is irreális elvárás, hogy a tanári reakció mindig megfelelő és pozitív, a teljesítményszint állandóan magas legyen. Ugyanakkor az is lehetséges, hogy pont az a tanár ábrándul 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. A kutatások által feltárt munkaboldogság lényeges elemei a következők:

- „visszajelzés a munkáról, teljesítményről (pl. Sirota, Mischkind, és Meltzer, 2005)
- a munka felett érzett kontroll, autonómia (pl. Reis és Mtsai, 2000)
- a munkaterhelés mértéke (pl. Davies, 2007)
- a tanulók viselkedése (pl. Tuettemann és Punch, 1992)
- érzelmi munka (pl. Kinman, Hindler és Walsh (2004)
- énhatékonyság-érzet (pl. Judge és Bono, 2001)
- a vezetőtől, kollégáktól, szülőktől kapott támogatás (pl. Sturmfels, 2006)
- pozitív munkahelyi kapcsolatok (pl. Dutton, 2003; Dutton és Ragins, 2007)
- a munka elismerése és jutalmazása (pl. Butt and Retallick, 2002)” (Nikitscher, 2016)

A munkahelyi elégedettség fenti meghatározó elemei nem támasztanak irreális elvárásokat a humán munkakörnyezettel kapcsolatban, de árnyalják a feltételeket a professzió interszónális jellegéből adódó jellemzők. Varga (2007) idéz kutatási eredményeket, melyek bizonyítják, hogy az oktatási-nevelési folyamatban nem a tárgyi jellemzők (Hanushek 1986, 2003, Vignoles és szerzőtársai 2000, Wössmann–West, 2002), hanem a tanár személye és az általa végzett munka minősége növeli az eredményességet (Hanushek–Kain–Rivkin, 1998, Tamura 2001). Az említett kutatási eredmények külföldi példák is mutatják, hogy a múlt század közepétől már nem a legtehetségesebb jelöltek választják a pedagóguspályát (Murnane–Olsen 1990, Hanushek 2003, Dolton 1990, Chevalier et al., 2001, Wolter–Denzler, 2003), pedig még a technikai fejlődés és digitalizáció tanári szerep átalakító hatása mellett sem elhanyagolható, hanem egyre nagyobb a tanári tevékenység társadalmi fontossága (Varga, 2007, Jármaj, 2018).

1.3.10. A tanári életpálya szakaszai

A pályafejlődés és pályaaorientáció kialakulás többféle módon mehet végbe. Aránylag egyszerű modell az egyenes vonalú pályafejlődés, mely esetben viszonylag korai életkorban kialakul az érdeklődés valamely hivatás iránt, azt az extrakurrikuláris tevékenységek is erősítik, majd a későbbiekben ez az érdeklődés elmélyül. Más esetekben a pályaaorientációra hatással lehet többek között a környezet, vagy a negatív tanulási kedv (*Ritoók, 1986*). Az életpálya kiválasztása nehéz feladat, a serdülőkori krízisek éppen múltó időszakában, arra a kérdésre, pedig 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 évekkkel fejlődik, változik. Az amerikai *Betty Steffy* és *Michael Wolfe* a tanári életpályát hat szakaszra osztotta, kezdve a gyakornoki időszakkal. A szakaszolás és a szakaszok elnevezése a magyar terminológiában kicsit különböznek az amerikai szakirodalomban használt megnevezésektől. A 8. táblázat szemlélteti a tanári pályaszakaszok eltérő megnevezését és a szakaszolás vezető elveit (*Burden 1982, Steffy, Wolfe 2002, Berliner 2005, Köcséné 2006, Falis et al 2011, Dávid 2011b, valamint az Oktatási Hivatal*). Alapkritérium 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 (*Erikson, 1968, Super, 2002*).

Oktatási Hivatal		Steffy, Wolfe (2002)	Berliner (2005) és Köcséné (2006)	TÁMOP 4.1.2-08/1/B pályázat 13. alprojektje (<i>Falus et al (2011) Dávid (2011b)</i>)	Erikson (1968) Super (2012) életszakaszok	
minimum eltöltött idő / követelmény	gyakornok	novice / kezdő	újonc	1. szint diplomás tanár;	intimitás vagy elszigetelődés 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	fiatal felnőttkor 2-3 éve a pályán 3-5+ 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		intimitás vagy elszigetelődés

15 éve a pályán)					középső felnőttkor	fenntartás szakasza
legalább 14 év szakmai gyakorlat	mester-pedagógus	expert / mester	jártas v. intuitív	4. szint kiváló tanár	12-15 éve a pályán	alkotóképesség vagy stagnálás
tudományos fokozat	kutatótanár	distingui-shed / szakértő	szakértő	5. szint mestertanár	minőségi kritériumok	
mindenkori nyugdíj-korhatár	az életpálya befejező szakasza	emeritus / nyugalmazott			késői felnőttkor	hanyatlás szakasza integritás vagy kétségbeesés

8. 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), Erikson (1985) Super (2012) alapján

A pályaszakaszok némiképpen eltérő megnevezései is sugallják, hogy az egyén és a pálya fejlődése is egymásra épülő folyamat. A szakmai fejlődés minden pályaszakasza 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). A nehézségekre például munkahelyváltásban vagy költözésben adnak. Indirekt módon ez azt jelzi, hogy a tanár életkörülményei jelentős hatással vannak a munkavégzésére.

A szakaszolás minden esetben a kezdő tanárral kezdődik és a nyugalomba vonulás az utolsó stáció. A pályaszakaszok egymásra épülése parallel történik az életszakaszok egymásra épülésével. Ha elfogadjuk, hogy a különböző életszakaszok közötti váltás krízis és konfliktushelyzeteket teremt (Erikson, 1997), feltételezhető, hogy ezek a krízisek differenciálódnak, majd integrálódnak a pályafejlődés különböző szakaszváltásaival, mivel a fejlődéslélektani krízishelyzetek a társas interakciók folyamatában jelennek meg. Mind a

pályafejlődés, mind az egyén pszichoszociális fejlődése hatással van és alakítja a személyiséget és a hivatásszemélyiséget. Az évek múltával a pályakezdő a fiatal felnőttkorból tapasztalt tanárként lép a középső felnőttkorba majd a késő felnőttkorban készül az aktív dolgozó éveinek lezárására. Ezek a korszakok a tanári életpályán és az egyén pszichoszociális fejlődésében is eltérő jellemzőkkel írhatók le.

A szakma elsajátításával indul az egyén karrierútja. A tanári mesterség elsajátításának idejét különböző országokban 2,5 és 4,5 pályán eltöltött évhez kötik (*Berliner 2005, 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 (például kiégés), amikor a pályán eltöltött idő rontja a tanár teljesítményét (*Freundenberger, 1980, Maslach, 2003*). *Berliner* számszerűsíti a tanár által az osztályteremben eltöltött órák számát (9. táblázat):

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

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

A mesterség gyakorlatban való elsajátításának 5-7 éve után közel két évtizedig jellemző a tapasztalatok folyamatos megszerzése mellett közel azonos szintű teljesítmény nyújtása.



Figure 1 Average Standardized Test Score Gain by Teacher Experience (N = 5,997)
SOURCE: From Lopez (1995).

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 teljesítménytesztek eredményei kismértékben csökkenő tendenciát mutattak (Berliner, 2000).

1.3.11. Kiegészés¹³

A tünetegyüttest *Freudenberg* német születésű amerikai pszichológus a 70-es években írta le és nevezte el kiegészésnek, mert egy kiégett ház képe jellemezheti legjobban a jelenséget, ami kívülről épnek tűnik, belül azonban romhalmaz (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 hajlamosíthatnak a kiegészésre (*Pines, Aronson, Kafry*, 1981 In *Ónody*, 2001), tehát megállapítható, hogy az altruista személyiség nagyobb valószínűséggel orientálódik a segítő foglalkozások felé (*Bagdy* 1999) és ki van téve a kiegész veszélyének. A pályára motivált kóros segítők esetében ez fokozottan igaz, *Schmidtbauer* írta le először és nevezte el helper szindrómának a tünetegyüttest, 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). A fentiek jelzik, hogy a

¹³ A Kiegészés c. fejezet a szerző A kiegészésről röviden cikke alapján íródott. (2013)

pedagógusokat több körülmény is hajlamosítja a kiégésre. Ezek egyrészt a személyiségjellemzők, amelyek valószínűsítik a pedagóguspálya választását, másrészt a pálya sajátosságai.

Az előző fejezetekben már hangsúlyt kapott és kutatási eredményekkel alátámasztást nyert, 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, eltérő típusú krízishelyzetekkel kell megbirkóznia, és aktuális pszichés állapota függ a mindenkori napi szinten változó körülményektől, problémáktól, örömeiktől. Az életkorral a személyiség változik és a személyiség változását befolyásoló tényezők a különböző életesemények, mind a magánélet mind a munkavégzés területén. A segítő foglalkozások esetében az involválódás nagy lelki megterhelést jelent. Különböző életszakaszokban a segítő foglalkozást űző maga is különböző emocionális szakaszokon megy át és a személyiség épségének megőrzése érdekében fontos, hogy megfelelően működjenek a kontrollfunkciók és hatékony legyen a feszültségkezelés. Amikor a kontrollfunkciók nem működnek megfelelően és a feszültségkezelés nehezzé válik (Maslach, 2003), a munkahelyi stressz negatív hatása felerősödik (Hamann, Gordon, 2000, Telkes, 2002, Evers et al, 2004, Houtman, Jettinghoff, Cedillo, 2007) az egészséges pszichével rendelkező segítő foglalkozású egyén is személyiségkárosító, emocionális és pszichés romboló hatásnak van kitéve. Ez fokozottan igaz a szindrómás segítő esetében, aki, lehet rejtett narcisztikus személyiség (Bagdy, 1999), aki a munkával töltött évek és az életkor teltével fokozottan ki van téve negatív pszichikus változásoknak. A munkahelyi *flow* (Csíkszentmihályi, 2001) élmény teljes ellentéte a *burnout* jelenség. A munkavégzés nem örömforrás többé, a hatékony megküzdési stratégiák nem működnek, és kialakul a „(...) *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, 1980).

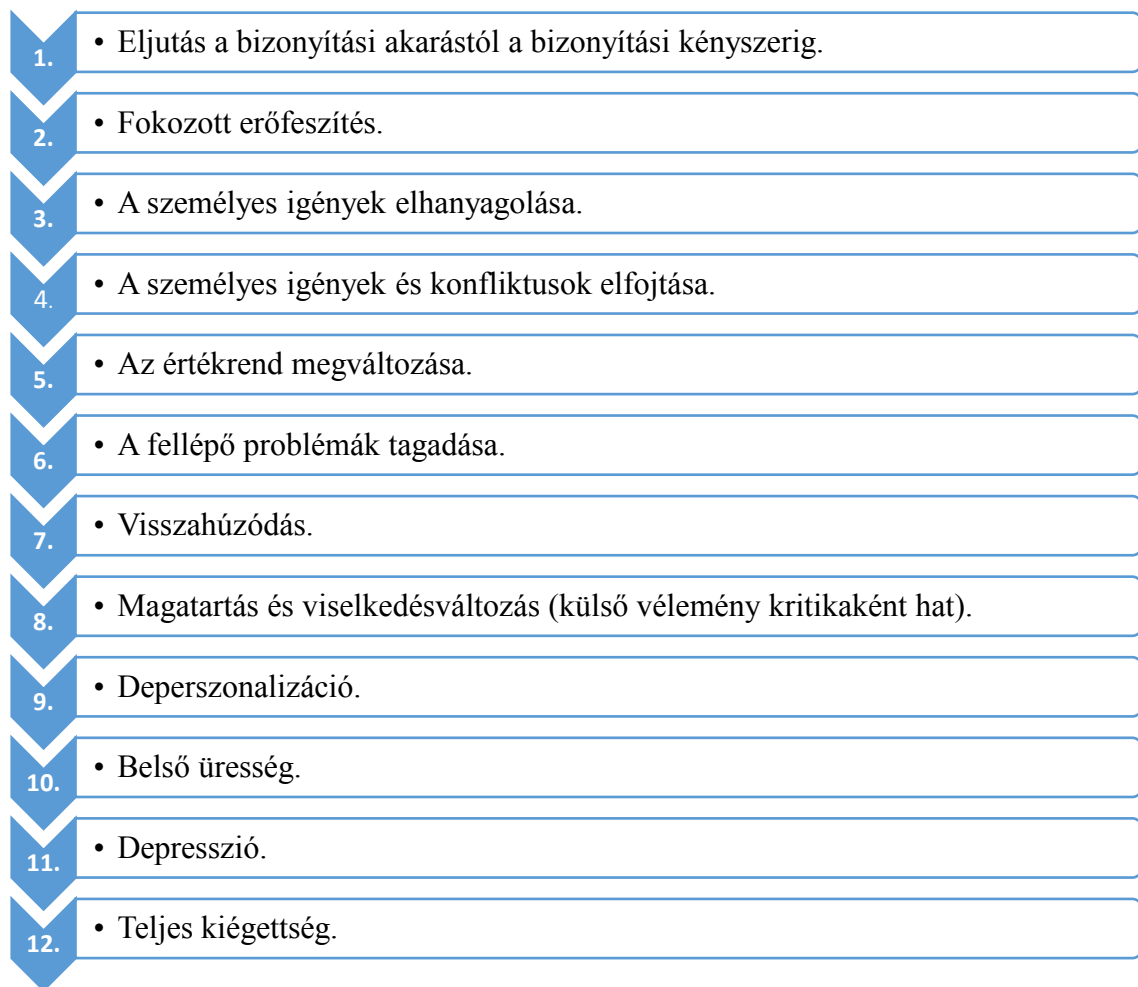
A sokféle külső és belső megfelelési kényszer, az idealisztikus pályamotiváció vagy a pálya kényszer miatti választása, a magas társadalmi elvárások, ugyanakkor a társadalmi megbecsülés hiánya gyengíti a pedagógusok ellenállóképességét a kiégés veszélyeivel szemben (Ónody, 2001, Telkes, 2002, Paksi et al., 2005a). Az egyéni hajlam és jellemzők, valamint a pályajellemzők mellett a gazdaság állapota is kihatással van a lelki krízisek kialakulására. Gazdasági recesszióban a társadalom lelki egészsége jobb, mint fellendülés idején, mert csak recesszió idején lehet személyes problémákat külső tényezőkből eredeztetni. Gazdasági

fellendülés esetében erősödik a társadalom depresszióra való hajlama. Ennélfogva korunkban a gazdasági világválságot követően nagyobb teret nyernek a lelki betegségek. Több lelki problémával küzdő embert termel ki a jóléti társadalom, mint azok a vidékek, ahol a mai napig meg kell küzdeni az életben maradásért (WHO, 2007).

A pedagógusok kiégésének kockázati tényezői maga a munkavégzés, a munka és intézményi környezet (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi, 2005a). 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 pálya sajátosságaihoz tartozó kiégés kialakulására hajlamosító tényezők közül a szakirodalom (Pines, Aronson, Kafry, 1981, Fekete, 2000, Ónody, 2001, Telkes, 2002, Maslach, 2003, Paksi et al., 2005a) a növekvő stresszt helyezi az első helyre. Ehhez adódik a nem megfelelő vezetési stílus, a rossz munkahelyi légkör, a pozitív visszacsatolás hiánya, a túlzott kihívások, a nagy munkaterhelés, a mindenáron megfelelni akarás, szakadék az egyéni kompetenciák és a feladatok között, a rutin unalma. A kialakult helyzetért szinte bármely tényező okolható a hierarchiában magasan álló vezetéstől a kollégákon át a rászoruló személyig, akinek elkötelezetten, minden energiát bevetve próbál segíteni. Az okok megkeresésével azonos fontosságú a megoldások keresése.

A kiégés okozta krízishelyzet fokozatosan alakul ki, tetten érhető a különböző fázisokban. Freudenberger a kiégés 12 stációját írja le, amelyek lelki és fizikai betegségi tünetekben mutatkoznak meg. A tünetek a következők (6. ábra):



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

Nem csak a kiégés magasabb fokait meg tapasztalók, hanem már a kezdeti stációban lévők sem tudják úgy végezni a munkájukat, hogy az ne legyen negatív hatással a munkafolyamatban lévő szereplőkre (Pines, Aronson, Kafry, 1981, Maslach, 2003, Nagy, 2009). Az is tény, hogy nem mindenki válik a kiégés áldozatává. Ugyanazt a feladatot valaki könnyedén elvégzi, míg más kudarcot vall. A megfelelő önértékeléssel és önbizalommal rendelkező emberek azok, akik nem félnek magasabb célokat kitűzni maguk elé, megkísérlik azokat megvalósítani, azonban nem esnek kétségbe akkor sem, ha esetenként kudarcot vallanak (Bandura, 1997 In Brown, 2012). Fontos tényező, hogy a kiégés elsősorban mégsem az egyéni jellemzők miatt kialakulható probléma, bizonyos személyiségjegyek ugyan hajlamosítanak, de a munkakörnyezet (vezetés, kollégák és mások) szerepe kiemelkedően fontos tényező a kiégés kialakulásában.

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 kérdőív négy összetevőre koncentrál:

- „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 hajlamosító faktorok ellenére nem lehet kijelenteni, hogy a kiégés foglalkozás vagy életkorfüggő, a kialakult helyzetet kell vizsgálni a megoldás keresése közben. A kiégésre hajlamosító munkahelyi faktorok figyelmen kívül hagyása a veszélyeztetett számára tragikus következményekkel járhat. A dolgozók kiégését megelőzendő helyes 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 munkakörnyezetben megfelelő a munkaterhelés, a választási lehetőség biztosítva van a munkavállaló számára, aki nem elszenvedője, hanem ura a helyzetnek. A kiégéssel ellentétes munkahelyi *flow* (Csíkszentmihályi, 2001) segíti a könnyedén végzett hasznos munkát és fontos a pozitív önértékelés és visszacsatolás a mikrokörnyezettől (vezetés, kollégák, diákok). A megfelelő munkavégzés egyik alapja, hogy tanár érzi, támogató közösséghez tartozik, munkahelyén igazságos, korrekt bánásmódban részesül. Ezek a tényezők segítik elő, hogy az egyén harmóniában éljen a munkájával (Brown, 2012). Ez optimális munkakörülményeket és elégedett dolgozókat feltételez, aminek elérése érdekében a munkahelynek és a munkavállalónak közös erőfeszítéssel együtt kell működnie (Freunderberger, 1974, Maslach, Leiter, 1997, Farber, 1999, Bagdy, 2010).

Maslach a kiégés első fázisát a kimerültséggel jellemzi, ez a szervezet reakciója a stresszre. A további fázisok a cinizmus – a munkához és a kollégákhoz való negatív, sokszor ellenséges hozzáállás – majd a romló teljesítmény. Egyrésről az egyén már nem biztos önmagában, a munkájában adódó feladatok elvégzésének képességében, kialakul a negatív önértékelés (*mea culpa*), amelyet cinizmussal próbál a külvilág felé leplezni. 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-Pines, Yafe-Yanai, 2001, Maslach, 2003, Pillay, Goddard, Wills 2005, Toker, Biron, 2012). Maslach (2003) által leírt

interjúrészeket képszerűen ábrázolják a kiégés jelenséget a különböző szakmákban. A munkaszerep elvárásainak megfelelően megváltozott személyiség, üresség vagy az érzelmi elhatárolódás a tanulóktól, kliensektől, ápolottaktól. A fentiek mutatják, hogy a kiégés-jelenség sokrétű, a megfelelő munkavégzést teszi lehetetlenné. Munkahelyi, de magánéleti faktorok is okozhatnak kiégést. Olyan szakmákban, amelyeknek alapja az emberi interakció fokozottan káros és lehetséges veszélyforrás a kiégett dolgozó.

1.3.12. Tanári kiégés

A pedagógus professzió belül Magyarországon és világszerte is magas a kiégett dolgozók aránya. „Összességében a hazai gyakorló pedagógusok 5-8 százaléka aktuálisan kiégettnek tekinthető” (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi, 2005a 67. old.) és a tanítással eltöltött idővel egyenes arányban nő a kiégett aránya, az ötödik év után a tanárok 25%-át érinti. Az okok nagy részben a növekvő stressz és a csökkenő motiváció, amely elindítja a dehumanizálódás folyamatát (Hitendra, Richards, Lynn, 2005, Barth, 1990, In Antalka, 2011), ilyen esetben magas rizikófaktor a károkozás veszélye, mivel magas szintű interperszonális kapcsolatot igénylő foglalkozások esetében fontos a résztvevők lelki egészsége, mert a munkavégzés alapja a közöttük kialakult kapcsolat. Az oktatás-nevelés folyamatában a tanároknak magas szintű és sokrétű elvárásoknak kell megfelelniük, többek között értéket közvetítenek. A kiégés bármelyik fázisában levő tanár érzelmi kimerültséggel küzd (Peterson et al., 2008) nem tud az elvárásoknak megfelelni, mintát adni és értéket közvetíteni. A tanári kiégés problémája elsődleges fontosságúként kezelendő, mivel az iskolai ingerek és hatások a tanulói psziché fejlődésére gyakorolt hatása az iskolai évek alatt nehezen kimutatható és mérhető. Amerikai példa azt feltételezi, hogy odafigyeléssel, megfelelő anyagi feltételek megteremtésével és az igazgatói hatáskör változtatásával lehetne megoldást találni, ha a tanári testület bármelyik tagja a kiégés jeleit mutatja (Maslach, 2003). Magyarországon az iskola világa erősen szabályozott, egyedi esetek kezelésére nem alkalmas a rendszer, túlterheltség esetén nem vehető fel új kolléga, nem csökkenthetők az adminisztrációs terhek és a munkafeltételek sem változtathatók aktuális egyéni szükségletek szerint. A kiégés problémájának felismerésére vagy nem alkalmas a közösség, vagy amennyiben felismeri a problémát nincs szabályozott útja a helyzet kezelésének. A *Pedagógus-Pálya-Motiváció* kötetben táblázatos formában mutatják be az alkotók a kockázati csoportokat és jellemzőket (10. táblázat):

	Nagyobb kockázatú csoportok	Kisebb kockázatú csoportok
Érzelmi kimerültség alszála	• 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 alszála	• 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 alszála	• Férfiak • Akik családjukban több gyermeket nevelnek	• Akik hosszabb ideje vannak a pedagóguspályán

	• 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
--	--	---

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

A különböző alskálákon különféle jellemzők jelennek meg. Például hajlamosít kiégésre a nyelvtudás hiánya, a magasabb szintű diploma és annak rosszabb átlaga. Azok a tényezők, amelyek nem hajlamosítanak kiégésre, többnyire tartalmaznak szakmán és iskolán kívüli tevékenységet, tapasztalatokat, baráti és szakmai kapcsolatokat. 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 és legfőképpen a tanítványoknak.

2. A PEDAGÓGUS MAGÁNÉLETE

2.1. Magánéleti és munkaboldogság

„A jóllét, az életminőség, a humán tőke mind a személyiség szubjektív dimenziójának kifejeződései. A háttérben a szakmai önkitaljesedés, a munkaöröm, motiváció, optimizmus, szakmai elégedettség sorakoznak fel, egy olyan érzelmi spektrummal, amellyel az egyén ezeket átéli, megéli.” (Jármay, 2018 115. old.). A 21. században a jóléti társadalmakban felértékelődött a boldogság értéke, kutatók értelmezése szerint a boldogság a „szubjektív

jóléttel”, az „aktivitási szinttel” (Freedman, 1978, Diener, 1984, Csíkszentmihályi, 1990, Myers, 1992, In Kun et al., 2016) „a célokkal” (pl.: Emmons, 1986, Omodei & Wearing, 1990, In Kun et al., 2016), „az életeseményekkel” (pl. Headey & Wearing, 1989, In Kun et al., 2016), „a különböző diszpozicionális jellemzőkkel” (pl.: Costa & McCrae, 1980, In Kun et al., 2016), de „gazdasági jellemzőkkel” is (pl. Juster & Stafford, In 1985Kun et al., 2016) írható le. Kutatások (Caprara, Barbaranelli, Steca, Malone, 2006, Briner, Dewberry, 2007, Bricheno, Brown, Lubansky, 2009, Roffey, 2012, In: Kun et al. 2016) bizonyították, hogy a tanárok érzelmi jólléte, pozitív szemlélete, személyes jólléte, magánéleti és munkaboldogsága pozitív hatással van a tanulók érzelmi jóllétén túl a tanulók teljesítményére is. A kutatási eredmények ellentétes nézőpontból való vizsgálata feltételezi, hogy a tanár rossz hangulata, a negatív magánéleti és munkahelyi élmények hatása negatív hatással van a tanulók érzelmi biztonságára, romlik a tanulók teljesítménye is. Tehát azon megállapítás, hogy a lelki jóllét hatással van a munkatranszformációra (Wright, Cropanzano, 2000, Jármay, 2011) ellentéte is vélelmezhetően igaz, a lelki problémák negatívan befolyásolják a munkatranszformációt. A negatív élet és munkahelyi körülmények és a növekvő magánéleti és munkahelyi stressz oka lehet depresszió kialakulásának (Lachman, 2004, Hakanen et al., 2008), amely állapot befolyásolja a magánéleti életvezetést és a munkavégzést is. Az életszférák kölcsönösen hatnak egymásra, az egyik szférában elért siker elősegíti a sikerességet más szférákban is, és ez igaz a felmerülő nehézségekre, problémákra is (Super, 1980). A problémahelyzetek által életre hívott megküzdési, stratégiák egyénenként és élethelyzetenként is változóak, a megküzdés az egészséges ego konfliktuskezelési módja. Ezen felül negatív megküzdési stratégiaként írják le a fragmentációt, és a projekciót, amely esetekben a külvilág is akaratlanul involválódik az egyén megküzdési stratégiájába (Oláh, 2005).

2.2. A pedagógus magánélete a kutatásokban

Az érzelemszichológia megállapítja, hogy az érzelmek nem kontrollálhatók, fizikai tüneteket okozhatnak, a hangulatot, a cselekvést, és a szituációs reakciókat is befolyásolják (Gendolla, 2000, Frijda, 2013). Mindez igaz a tanárra is, aki az oktató-nevelő tevékenység holisztikus jellege miatt egész személyiségén keresztül, az aktuális pszichés és hangulati háttérjellelmzőkkel vesz részt a konkrét osztálytermi munkában. Iskolakutatások során Goodson (1997) és más kutatók (Hargreaves, Hester & Mellor, 1975 In Goodson, 1997) megjegyezték, hogy különböző szakmai témákban megnyilatkozó tanárok válaszaikban gyakran említene nem szakmai vonatkozású, magánéleti jellemzőket, tapasztalatokat is és a tanárinterjúkban az interjúalanyok gyakran tettek saját életükre vonatkozó, nem szakmai, privát megjegyzéseket. Ezeket nevezi az angol nyelvű szakirodalom „autobiographical comments”-nek. A tény, hogy a tanárok magánéleti megjegyzéseket is relevánsnak találják szakmai témák megbeszélésekor

nem meglepő, az viszont igen, hogy a kutatók szinte kivétel nélkül kihagyják ezeket az elemeket a kutatásból, mert túl személyes, túlságosan egyéni sajátosságokkal bír, „soft” adatoknak minősítik őket, amelyeknek nincs helye tudományos kutatásban. A kutatók a személyes megjegyzéseket lényegében irreleváns, excentrikus információnak tekintik, és nem foglalkoznak a személyes vonatkozású megjegyzések nyújtotta adatokkal (Goodson, 1997).

A pedagógiai kutatásokban ennek a nézőpontnak nincs létjogosultsága, mivel a magánéletei említések nem elterelik a fókusz a kutatások fő témájáról, hanem árnyalják, mélyítik az adatokat. A tanár egész személyiségevel, magánéleti hátterével vesz részt a munkájában, például egy matematikai tanegység új oktatási módszerének sikere is csak az oktató személyének szűrőjén keresztül érvényesül. A történetek egzakt vizsgálata valóban nehezen kvantifikálható, de figyelmen kívül sem hagyhatóak mivel az emberek történeteket élnek meg, amelyeknek vagy ők maguk vagy mások a szereplői. Ezek a történetek megmutatják, a világ megtapasztalásának jellemzőit és a narratívakutatás, tartalomelemzés eszközével kutathatók. Holisztikus természete miatt a narratívaelemzésnek több tudományágban van szerepe (Connelly, 1990, Kovács, 2006). A narratíva sokféle típusú adatot tartalmaz, ennek fényében társadalomtudományi és pedagógiai kutatásokban alaposan mérlegelni kell, hogy melyeket ítél a kutató nem kutatásba illő adatoknak. A soft adatoknak tartott személyes megjegyzések adják meg az interperszonális kapcsolatokon alapuló foglalkozások esetében az olyan háttérjellemzőket, mint többek között a pszichés állapot, a hangulat, a motivációs szint, stb. Nem a tanár nyilatkozik meg, ha a kutató nem mérlegeli a személyes megjegyzéseket, és mechanikusan szelektál az adatok között. A tanár aktuális érzelmi állapota és motivációja jelentős szerepet játszik abban, hogy hogyan végzi a munkáját illetve mit és hogyan nyilatkozik szakmai kérdésekben, hogyan viszonyul a hivatásához (Goodson, 1977, Wright, Cropanzano, 2000). *„Az érzelmi beállítottság adja a tevékenység hajtóerejét. A tisztán akarati motiváción alapuló tevékenységet az emocionális és szükségleti törekvések hiányában kimerülés, a színesebb és vonzóbb témára való átfordulás valószínűsége fenyegeti”* (Csirszka, 1985, In Jármay, 2016 115. old.).

2.3. Segítő foglalkozások – magas szintű involválódás

A magas szintű interperszonális interakciót igénylő szakmák esetében a magánéleti jellemzők nem hagyhatók figyelmen kívül és fontos szerepük van abban, hogy milyen kapcsolat alakul ki segítő és az alany között (Goodson, 1997). Különböző életszakaszokban különböző kihívásoknak kell megfelelni mind a magánéletben, mind munkában. Ha a szakmai és magánéleti én összhangban van, esély 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 irányban is végbemehet. 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. A személyiség változik, a napi hangulatunk változik, megélünk nehezebb és boldogabb életperiódusokat, így nem állíthatjuk azt, hogy minden nap ugyanaz az ember megy be osztályterembe. A kérdés az, hogy ez milyen mértékben hat a tanár mindennapi munkájára. Önbecsülés, értékpreferencia, szakmai és magánéleti sikerek vagy kudarcok fontos tényezők az életben való boldogulás sikeréhez. Különösen releváns faktort jelent ez a bizonyos fokú involválódást magába foglaló foglalkozások esetében, mivel az interperszonális kapcsolatban a résztvevők kölcsönösen hatnak egymásra és nehéz az éles határvonal meghúzása magánélet és munka között, pedagógusnak lenni mind a tanár, mind a tanítványok szempontjából *életet formáló hivatás* (*Antalka, 2011*).

2.4. Tanári szakmai és magánéleti háttér

Az 1990-es évek végén kutatási fókuszba került a tanár személye Magyarországon. *Nagy Mária* és munkatársai 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*), amelyek 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. A korai felnőttkor, az életben való elindulás szakaszának jellemzője a vállalkozókészség, ebben az életszakaszban történik a baráti kör kialakítása, a munka világába való belépés, az otthon és családalapítás. A középkorra jellemző a megállapodás, az állandóság, az elmélkedés és az élet értelmének keresése. Az időskorba való átmeneti szakaszt a társadalmi felelősségvállalás és a példamutatás vágya jellemzi (*Carver, Scheier 2006, Armstrong, 2008, Erikson, 1997*).

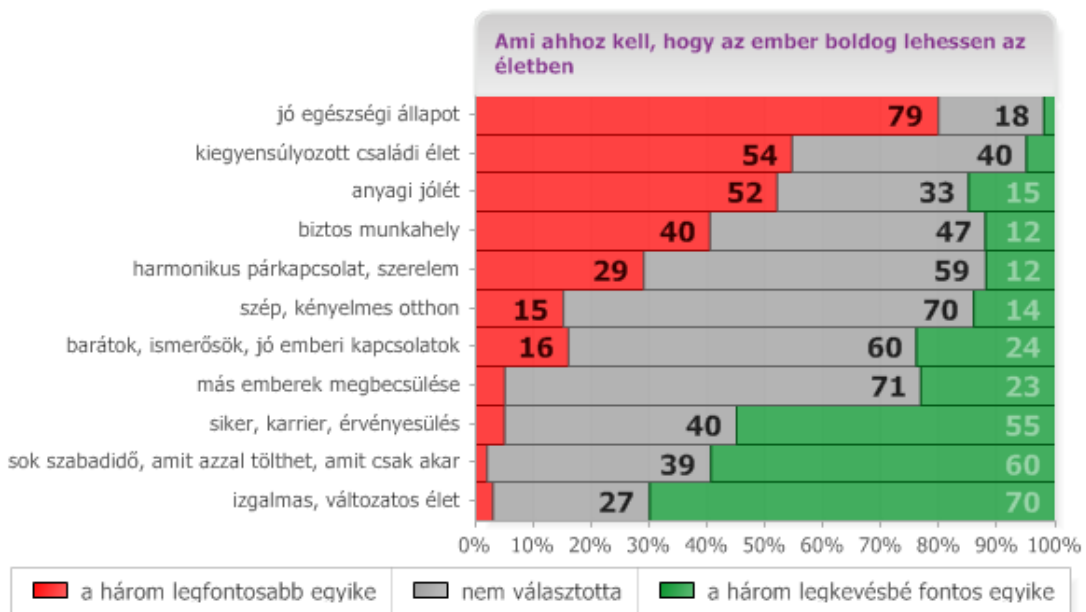
Páskuné (2015) alapján az élet és pályafejlődés folyamatában az egymásra épülő szakaszokat a különböző életfeladatok mellett normatív válságok jellemzik. A pályaválasztás kora, az exploráció szakaszára esik (15-24 éves kor). Kialakul bizonyos szakmák felé a preferencia és amennyiben az egyén képességei összhangban vannak a választott szakma elvárásaival a fiatal

megkezd a képzést, majd megtalálja első munkahelyét. Diszkrepancia áll fenn, amennyiben az egyén képességei nem felelnek meg a választott szakma követelményeivel és a pályaválasztó kompromisszumra kényszerül. Sikeres és sikertelen pályaválasztás esetében is a fiatal felnőttkor magánéleti válsága a kapunyitási és az elköteleződési krízis.

A fiatal felnőttkorból a középkorba való átmenet szakaszát jellemezheti az útkeresés, amennyiben nem megfelelő volt a pályaválasztás. valamint nem alakult ki a választott szakma iránti elköteleződés. Amennyiben az alany rátalál arra a munkára, amelyet egy életen keresztül szívesen végez, megjelenik a karrierúton való előrehaladás reménye, szakmai valamint magánéleti szociális háló építése. Fontos a családi támogató háttér megléte. A életszakasz jellemzője az életközépi válság.

Középkorból a nyugdíjas korba való megérkezés szakaszát jellemzik a korlátok és a fiatal kollégák által kikényszerített versenyszituációk. Optimális esetben megvalósul a fiatal kollégák mentorálása, segítése, amely segít a pozitív szakmai önértékelés fenntartásában. A nyugdíjas éveket jellemezheti újfaja tevékenységek keresése, vagy ennek az ellentéte az inaktivitásból eredő válság (*Páskuné, 2015*).

A különböző életszakaszok krízishelyzetei általánosnak tekinthetők, de egyénenként különböző intenzitással jelennek meg. Jól dolgozni csak a szubjektív jóllét és a lelki egészség magas szintjén lévő egyén tud. Ez nem jelenti azt, hogy a lelkileg egészséges embereknek az életében nincsenek problémák vagy boldogtalan szakaszok, hanem azt, hogy rendelkeznek a megfelelő eszközökkel 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 örömforrásnak (*7. ábra*), 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. Következésképpen a hangsúlyos stresszorok nagy részben az élet e négy területéről fakadnak.



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

A kiegyensúlyozott élet szférái és azok néhány alkotóeleme a következők:

- anyagi biztonság, a felelős költség és az átgondolt anyagi tervezés
- egészség és a fizikai aktivitás képesség
- a lelki egészség és annak megőrzése
- megfelelő stresszkezelés
- intellektuális kíváncsiság, kreativitás
- aktív társadalmi érdeklődés
- megfelelő személyes és tágabb környezet
- társadalmi felelősségvállalás
- család, barátok, támogató környezet
- etikus magatartás, morális értékek, hitek
- megfelelő munkaterhelés, támogató kollegiális és vezetői hozzáállás
- szabadidő (Sultan, 2017)

A felsorolás csak leszűkített tartományokat tartalmaz, de így is jól szemlélteti az életterületek, a lelki egészség és kiegyensúlyozott életvezetés sokszínűségét. Ezen felül az élet különböző szférái nemzeti, regionális és réteg (pl.: szakmai) szinteken is kulturális különbségekkel jellemezhetők. A pedagógusként való „szocializálódásra” (Bullough, 1997) a kulturális dimenziók is hatással vannak. A saját nemzeti, helyi és réteg kultúra áthatja az egyén gondolkodását, cselekedeteit, reakcióját, véleményét, értékrendjét, viselkedését és problémamegoldó magatartását¹⁴. A tanári szerepmódel elvárásainak megfelelés *Trompenaars*

¹⁴ „kultúra” definíciók kivonata (Aldridge, Bakos, Trompenaars, Hall, Haviland, Hofstede, Schein)

(1998) hét kulturális dimenziójából kettőben lehetők fel jelen disszertáció kutatási problémájára legegyszerűbben vonatkoztatható formában:

- neutrális és affektív dimenzió
- specifikus és diffúz dimenzió

A neutrális versus affektív dimenzió az érzelmek kimutatásának a fokát jelöli, míg a specifikus versus diffúz dimenzió az involválódás mértékét jelzi és az élet különböző szegmenseinek (pl.: magánélet és munka) egymástól való elhatárolódására vagy egybemosódására vonatkoznak. Az említett dimenziójellemzők a különböző professziók esetében még azonos nemzeti kultúrán belül is változóak és a dimenziójellemzők hatásai az interperszonális kapcsolatokon alapuló foglalkozások esetében felértékelődnek.

A kultúra és a személyiségkomponensek befolyásolják azokat a tényezőket, amelyek az egyén boldogságát alakítják. Célorientált egyéneknek (*Snyder, 1991*) rizikó kedvelőknek vagy kerülőknek, az individuális vagy a kollektív kulturális környezet tagjainak, a magas vagy alacsony önbecsülési szinttel rendelkezőknek vagy vallást aktívan gyakorlóknak más jelenti a boldogságot (*Diener, Inglehart, Tay, 2013*). Betegség, családi vagy munkahelyi krízis, anyagi válság, haláleset, kudarcélmények negatívan befolyásolják az egyén boldogságát. *Schwarz et al., (1987 In Diener et al., 2013)* kísérlettel bizonyították, hogy az említett negatív életeseményeken kívül egy sportverseny eredménye is okozhat tartós rossz hangulatot, továbbá, hogy a kellemes környezetben töltött az egyén az élettel való megelégedését kutató kérdőívre adott válaszok több pozitívumot tartalmaztak, mint az ugyanerre a kérdőívre kellemetlen környezetben adott válaszok.

3. KUTATÁSMETODOLÓGIAI ALAP

A sokáig egyeduralkodó kvantitatív paradigma mellett társadalomtudományi kutatásokban a kvalitatív paradigma létjogosultságának térhódításában mérföldkövet jelent a *Glaser és Strauss (1967)* által megalkotott alapozott elmélet, angolul *grounded theory*, kutatási módszer, amely a kvalitatív kutatásokban átláthatóvá tette az elméletalkotás lépéseit (*Vicsek, 2006 In Kucsera, 2008, Mitev, 2012*). A *grounded theory* kutatási módszer esetében 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 és azt feltételezi, hogy a kutató megpróbál elvonatkoztatni az olyan elméleti feltevésektől, amelyek a tárgyban korábban szerzett

ismereteiken alapul (Fleischmidt, 2006). A *grounded theory*¹⁵ 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. Az extrém elvárás, hogy a kutató legyen „tabula rasa” és így kezdjen neki a felvett adatok feldolgozásának nem megvalósítható körülmény (Mitev, 2012). A kutatási kérdések előzetes megfogalmazása és azok módosítása a kutatás során feltételezi az adott kutatási területhez tartozó alapos háttérismeretet (Fischer, Otnes, 2006, Strauss, Corbin, 1998, In Mitev, 2012). A *grounded theory* kutatásmetodológiai elvei alapján végzett kutatás strukturált, előre megtervezett, kutatási kérdésekkel megalapozott, az adatfeldolgozás során állandó összehasonlítást feltételez és a kutatót az adott témával kapcsolatban rendelkezésre álló ismeretanyag és az adatfeldolgozás folyamata segíti az elméletalkotásban. E feltételek nélkül a kutatás csak bizonyos jelenségek leírására lehetne jó (Glaser, Strauss, 1967, Suddaby, 2006, Kucsera, 2008, Sántha, 2009, Mitev, 2012).

3.1. A kvalitatív adatkörpusz feldolgozásának eszközei

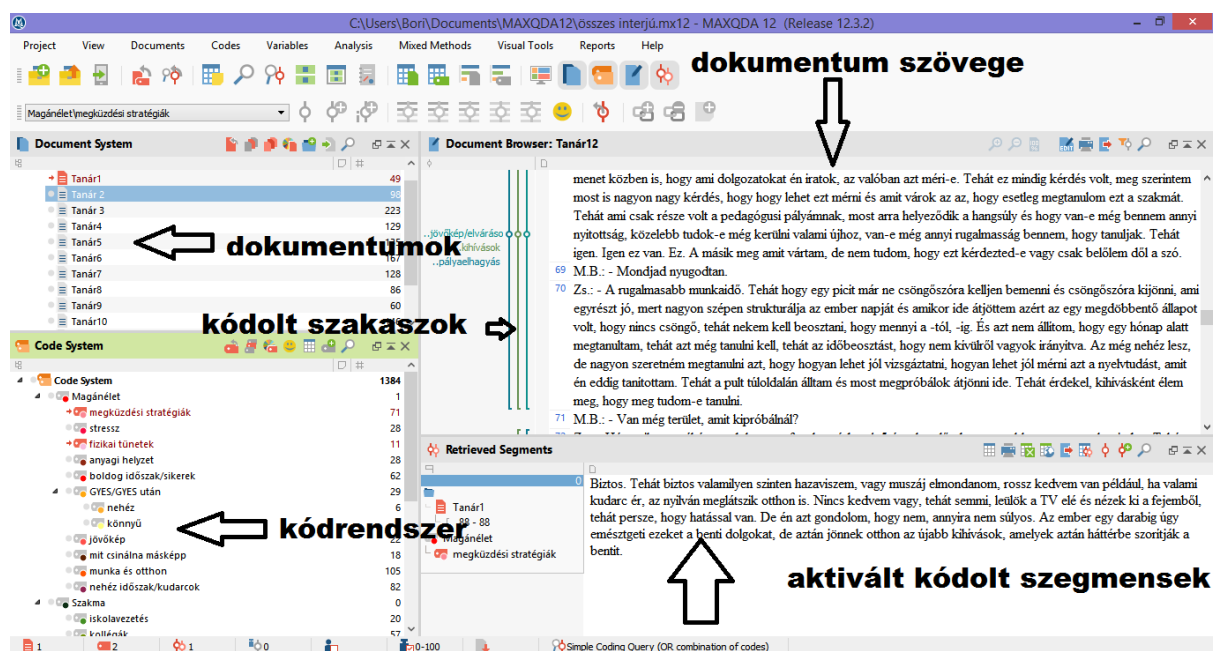
Szöveges adatok feldolgozására, a tartalomelemzés alkalmas módszer, amely része lehet a kvantitatív, a kvalitatív vagy a vegyes típusú adatfeldolgozásnak is (Krippendorff, 1995, Richards, 2009, Sántha, 2014). A számítógépes tartalomelemző programok megjelenésével az időigényes és mechanikus cédulázás helyett szoftverek segítik a kutatót az adatredukció, az összefüggések meglátása és ábrázolása, a tartalomban való keresés, vagy a kódolás megbízhatósági mutatójának kiszámításához. A következőkben a német MAXQDA12 szövegelemző szoftver alapfunkciónak a működését fogom bemutatni.

3.2. A MAXQDA12 szoftver munkafelületeinek és eszköztárának rövid bemutatása

Az empirikus adatelemzés részletes leírása előtt szeretném bemutatni a kvalitatív tartalomelemzésre használt szoftver eszközeinek egy részét, amelyek az elemzés munkáját segítették. A MAXQDA12 szoftver¹⁶ eszközök széles skáláját biztosítja kvalitatív adatkörpusz elemzésére. A szoftver projekt alapon működik, egy-egy projekten belül több dokumentummal lehet dolgozni. A program munkafelülete a következő (8. ábra):

¹⁵ Azért használom az angol elnevezést, mert a magyar fordításában a kutatók nem egységes néven nevezik, említik megalapozott elméletnek, lehorgonyozott elméletnek és grounded theory-nak is (Mitev, 2012, Kucsera, 2008).

¹⁶ Forrás: Sántha (2009), Sántha (2013) MAXQDA12 kezelési útmutató, saját tapasztalatok



8. ábra A MAXQDA szoftver munkafelülete Forrás: MAXQDA12

A munkafelület négyes osztású. Az eszközező sáv alatt balra fent található 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 szövegfórmátumot tud kezelni (PDF, doc, docx, rtf). A szövegek importálhatók, bemásolhatók vagy beírhatók és szerkeszthetők. 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 szövegszegmensek.

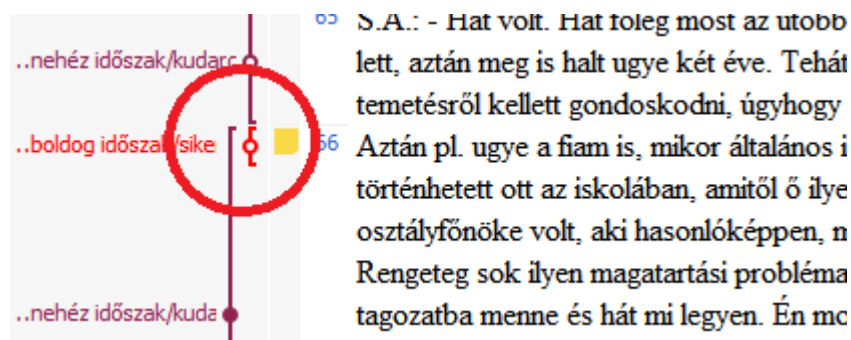
A program automatikusan menti a változtatásokat. Egyetlen hiányosságot fedezhet fel a szoftver használat közben: a 12-es verzióba sem lett beépítve visszavonó gomb. A program kezelése egyszerű, a különböző funkciók több úton érhetők el.

A tartalomelemzés első lépése a dokumentum importálása, majd a kódrendszer kialakítása. A szoftver többféle kódolási lehetőséget kínál, automatikus keresőfunkcióval rá lehet keresni szavakra, szókapcsolatokra. In-vivo kódolás választásánál a megjelölt elem lesz a kód neve, kézi kódolás esetében a kutató készíti el a hierarchikus kódrendszert, nevezi meg a kódokat és rendeli az egyes szavakat vagy szövegrészeket bizonyos kódokhoz. A MAXQDA12 szoftver jól kezeli az induktív kódolási metódust, a kódolási folyamat során kódok törölhetők,

átnevezhetők, új kódok egyszerűen létrehozhatók, a kódrendszer struktúrája szabadon változtatható. A rendszer az új parancsnak megfelelően megváltoztatja a már bekódolt részek kódolását. A kódok sorrendje is változtatható a kódolás folyamán. A kódrendszer más projektbe exportálható.

A kódolás folyamata egyszerű, a dokumentum szövegében ki kell jelölni a kódolni kívánt szövegrészt és az egérrel a kijelölt szövegrészre kell húzni a megfelelő kódot.

A szövegrészek mellett láthatóak a különböző színű kódok. A kódokra kattintva megjelenik az adott kódhoz rendelt szöveg. A szövegrészekhez emlékeztetőket is lehet rendelni (9. ábra), amit a kódolt egység mellett kis jegyzetlap ikon jelez:

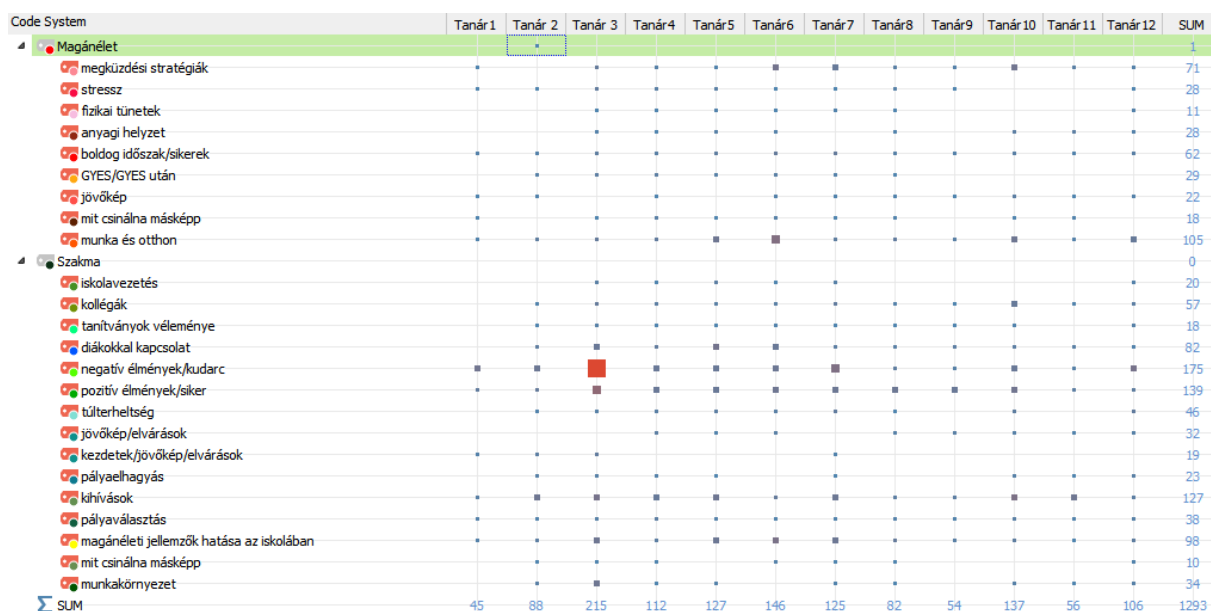


9. ábra Kódok és emlékeztető ikon a kódolt szöveg mellett Forrás: MAXQDA12

Az ikonra való kattintással megjelentethető az adott részhez fűzött kutatói megjegyzés. A kódolás végeztével a szövegek kódolt egységei és a kódok különféle vizuális elemekkel megjelentethetők és elemezhetők. Minden vizuális elem táblázatként és Excel formába exportálható. Megjeleníthető a színes kódolt egységek dokumentum portréja (14. ábra). A szoftver kezelni tudja az egymást átfedő kódokat is és különböző vizuális elemekből választhat a kutató.

A dokumentum portréjában színek jelölik a különböző kódolt szegmenseket. Az illusztráció mutatja, hogy két szín árnyalatait választva (zöldek és pirosak) jól elkülöníthetők a két kategóriára vonatkozó szövegszegmensek. A vizuális ábrázoláson első pillantásra szembetűnő, hogy melyik kategória kódolt szegmensei vannak többségben a szövegkorpuszban.

Azonos projekten belül a rendszer megjelenteti a kódok gyakoriságát vizuális elemekkel (a négyzetek nagysága jelzi az előfordulás gyakoriságát) de ugyanez megjelentethető számadatokkal is (10. ábra). A vízszintes tengelyen találhatók a dokumentumok, a vertikális tengelyen látható a kódfa.



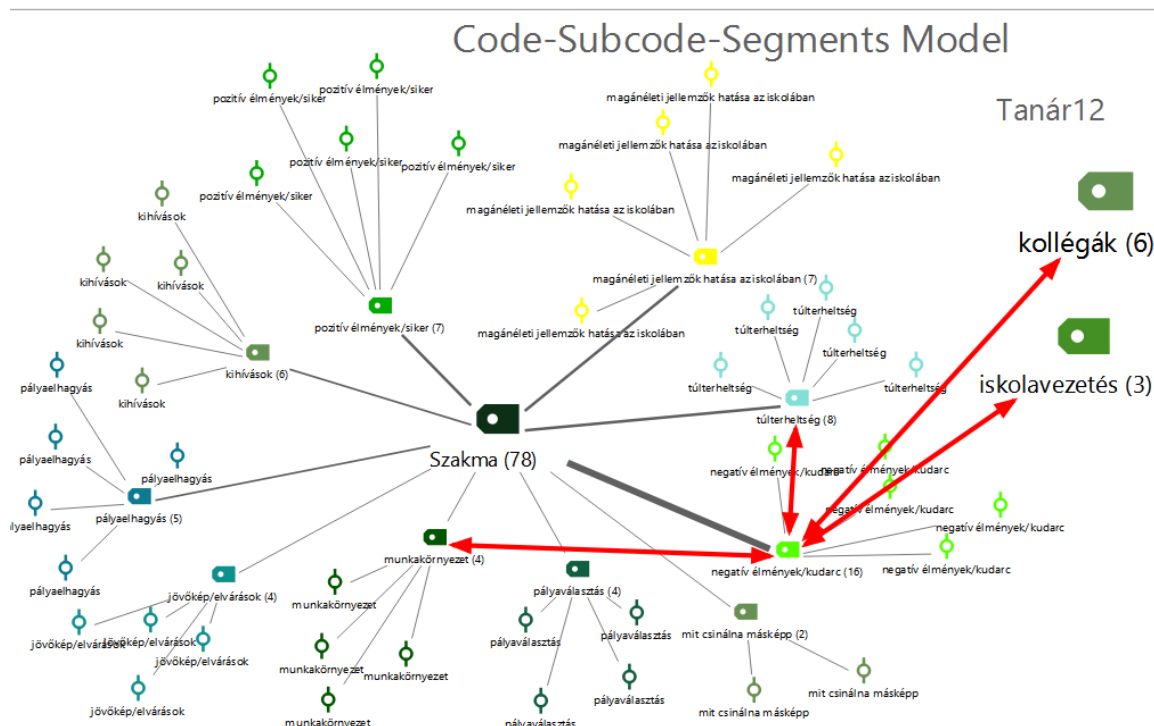
10. ábra Kód mátrix vizuális elemekkel Forrás: MAXQDA12

Az egymást átfedő kódok is megjeleníthetők mind vizuális elemekkel, mind számadatokkal (11. ábra). A táblázat függőleges és vízszintes tengelyén is a kódsorok láthatók és a táblázat a kódátfedések gyakoriságát mutatja. Jelen elemzett projektben 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.



11. ábra Kódátfedések vizuális ábrázolásának részlete Forrás: MAXQDA12

A kutatót grafikus elemek segítik a szöveg mélyrétegeiben rejlő összefüggések feltárására egy dokumentumon belül, vagy különböző dokumentumok összehasonlításával (12. ábra).



12. ábra Kód és alkód összefüggéseinek gondolati térképe Forrás: MAXQDA12

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

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 szófelhőt is készíthetünk, a táblázatban a szavak hossza, megjelenésének gyakorisága és a szövegen belüli százalékos aránya is követhető. A leggyakrabban előforduló szavakból a program szófelhőt készít. A nagyobb betűmérettel nyomtatott szavak gyakrabban fordultak elő a szövegben.

4. ÖSSZEGZÉS

A pedagógushivatás a segítő foglalkozások körébe tartozik. A jövő nemzedékét segíti a tudáskonstruálásban és többek között készíti fel a társadalmi szocializációra és a sikeres életvezetésre. Mivel a tanár szerepe társadalmilag fontos, az egész a társadalom érdeke, hogy olyan pedagógusok 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 gyermeklélekben, 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 tanár-diák kapcsolat fontossága nem vitatott, a támogató légkör és a jó kapcsolat kiépítésének és fenntartásának mikéntje számos kutatás témáját fogja szolgálatni a jövőben (Zandvliet, den Brok, 2014).

A pedagógus feladata 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 az oktatás és nevelés minőségét befolyásoló tényező a pedagógusok pályaválasztási motivációja és a kiváló tanárok pályán maradási szándéka. Bár a tanár személyisége és a pályaalakmasság is népszerű kutatási témák, a pedagógiai kutatások, a pedagógusképzés és a továbbképzési rendszer is előtérbe helyezi a szakmaiságot, a pedagógiai felkészültséget és az oktatásmetodológiai kérdéseket. Mivel az oktatás és nevelés minőségére hatással van a pedagógus egész személyisége, jelen kutatás erre fókuszál. Az empirikus szakaszban a szakirodalmi áttekintés következő fókuszpontjai kerültek vizsgálatra:

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

Társadalmi kutatások esetében a kutatási kérdések megfogalmazásában a kvalitatív adatok felvételében és az elemzés során az elméletalkotás fázisáig való eljutásban a *grounded theory* módszertani elvei segítik a kutatót a kutatás szisztematikus, logikus és tudományos igényeknek megfelelő lebonyolításában.

Kvalitatív kutatás esetében fontos, és sokak által támadott kérdés az objektivitás. A kvantitatív paradigma számszerűsíthető adategyüttessel 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 átértelmezése, 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 kvantitatív paradigmában a kutató folyamatos önreflexiója és a problémák időről-időre való felülvizsgálata biztosítja az objektivitást és a hermeneutikus kör koncentrikus felépítése okán megerősíti és alkalom adtán visszacsatolással elősegíti a kutatást (Sántha, 2009).

Bizonyos kutatói nézetek hiányolják a kvantitatív kutatás számszerűségét a kvalitatív kutatási módszerekben. Kompromisszumot kínál a kvalitatív-kvantitatív paradigma pluralisztikus együttélése (Szabolcs, 2001). Társadalomtudományi kutatásokban a kutatások fókuszpontjai sok esetben nem objektív adatok, inkább szubjektív véleményeket, attitűdöket, érzelmeket vizsgál a kutatás, ilyenkor jellemzően szövegadatok elemzésére kerül sor, amelynek egyik releváns módszere a tartalomelemzés. A szövegkorpusz elemzésére a kutatónak számítóképes szoftverek állnak a rendelkezésre, amelyek egyszerűsítik a kódolási folyamatot és annak végeztével, vizuális eszközökkel ábrázolják a szöveg mélyösszefüggéseit. A fentieket figyelembe véve végeztem el empirikus kutatásom, amelynek egységeit és eredményeit a következő fejezetekben mutatom be.

II. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS

1. A KVALITATÍV KUTATÁS

Kutatásom a pedagógus személyével kapcsolatos vizsgálatokra összpontosít, a pályaválasztástól, a pályán elért sikereken és kudarcon 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, hivatásszemélyiségükről, magánemberi létükről. A tanár személye, óravezetési stílusa, motiváltsága, motiváló ereje, értékelési mintái, embersége, stb. közvetlen és hosszú távú hatással vannak a tanulókra. Mindezeket figyelembe véve a vizsgált minta az oktatási-nevelési folyamat két kulcsszereplőjét, pedagógusokat, diákokat és volt diákokat foglal magába.

Empirikus kutatási eszközökkel a szakirodalom elemzésekor felvetett témaköröket vizsgáltam meg. Kutatásom egységei az elméleti áttekintés kereteit követik és a fókuszpontok a szakirodalmi összefoglalásban érintett problémakörökkel azonosak. A könnyebb áttekinthetőség érdekében táblázatos formába rendeztem a módszereket, amelyekkel a kutatási probléma által felvetett kutatási kérdésekre kerestem a válaszokat. A kutatás folyamatában eltérő időpontokban két módszerrel mértem négy populációt. A felvett adatok elemzésének kutatási módszere tartalomelemzés a MAXQDA12 szövegelemző szoftver segítségével. Az elemzett kvalitatív adatkorpusz (11. táblázat) részét képezik saját fejlesztésű mérőeszközön szerzett szöveges adatok, amelyek 4 csoportban 3 kohorszon lettek mérve. A kvalitatív adatkorpusz részét képezi még 12 tanárinterjú teljes szövege.

A pedagógus magánéleti körülményeinek és munkájának kölcsönhatása – minta és vizsgálati eszközök							
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 pályavesztélyei: TANÁROK Mit tudunk a kiégésről?	Interjúk: PEDAGÓGUS kollégákkal	Kérdőív: DIÁKOK véleménye
	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 félleg strukturált interjú	
						N=9 35 kérdés online kitöltés	
A tanári kvalitások feltérképezése	+	+	+	+	-	+	+
Pályaválasztási motiváció	-	+	+	+	+	+	-
A tanárképzés mennyire készít fel a pályára	-	+	-	-	-	-	-
A pedagógus képzés feladata	-	+	-	-	-	-	-
A munka hatása a magánéletre	-	-	+	+	+	+	-
A magánélet hatása az iskolai munkára	-	-	+	+	+	+	+

11. táblázat A pedagógusok munkájának és magánéletének kölcsönhatásának vizsgálata 2 módszerrel 4 populáción mérve. A táblázatban a + jelek jelölik azt, hogy a felsorolt eszközök mérik-e az adott területet.

1.1. A kutatás fogalmi keretei

A kutatási eredmények bemutatása előtt következzen a kutatás fogalmi kereteinek a tisztázása. A kutatási problémában megfogalmazottak szerint a kutatás szembeállítja a magánélet és a pedagógusmunka konstruktumait. Az egyes alapfogalmakat a következő értelmezések alapján használom a disszertációban:

Magánélet – az értelmező szótár megfogalmazását alapul véve az élet nem hivatalos, közéleti vagy kenyérkereső, többnyire nem a nyilvánosság előtt zajló része.¹⁷

Munkavégzés – bármilyen szintű és típusú intézményben folytatott oktatási és/vagy nevelési tevékenység.

Pedagógus – bármilyen szintű és típusú intézményben oktató és/vagy nevelő munkát jelenleg, vagy valamikor a múltban végző, szakirányú végzettséggel rendelkező, vagy nem rendelkező személy. A *tanár* és a *pedagógus* szavakat szinonimaként használom.

Stresszfaktor – kellemes vagy kellemetlen események, kudarc- és sikerélmények, amelyek arra készítetik a szervezetet, hogy mentálisan érzelmileg és fizikálisan mozgósítson minden erőforrást.¹⁸

Érzelmek – agyi, vegetatív és viselkedéses válaszok összehangolt, viszonylag rövid epizódjai, amelyek serkentik az organizmus válaszát egy külső vagy belső jelentős eseményre (Csépe, Győri, Ragó, 2011).

Hangulat – „diffúz affektív állapot, amely az érzelemnél gyakran kisebb intenzitású, ám hosszabb ideig tart; rendszerint nem kapcsolódik koherens mintázatba szerveződő érzelmkifejezésekkel, és néha nyilvánvaló ok nélkül jelenik meg” (Csépe, Győri, Ragó, 2011).

Affektív stílus – „viszonylag stabil diszpozíciók, amelyek arra indítják a személyt, hogy adott tárgyakat, személyeket, jelenségeket bizonyos érzelmi minőségek szerint és/vagy affektív dimenziók mentén észleljen és válaszoljon rájuk” (Csépe, Győri, Ragó, 2011).

*Pozitív és negatív érzelmi állapot*¹⁹ – „A negatív affektivitás alatt a negatív érzelmi állapotok – többek között a levertség, a rosszkedv, a düh, az elégedetlenség, az idegesség, az undor –

¹⁷Forrás: <http://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/szotar.php?szo=MAG%C3%81N%C3%89LET&offset=2&kezdobetu=M>

¹⁸ Forrás: www.psychologytoday.com

¹⁹ Forrás: (érzelmek, hangulat, affektív stílus, pozitív és negatív érzelmi állapot) Csépe, Győri, Ragó https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_altalanos_pszichologia_3/ch20s02.html

megtapasztalására vonatkozó tartós, vonásjellegű tendenciát értjük (Watson et al., 1988). A pozitív affektivitás alatt a pozitív érzelmek, a pozitív bevonódás, a lelkesedés, az aktivitás megtapasztalására való tartós, vonásjellegű tendenciát értjük (Watson et al., 1988). Watson és munkatársai (1999) szerint a pozitív affektivitás a megközelítés, a negatív affektivitás a visszavonulás alapvető viselkedéses tendenciájával van kapcsolatban. Ráadásul a kutatások azt is feltárták, hogy az érzelmi állapotok ilyen vonásjellegű tendenciái jól elkülöníthető kapcsolatot mutatnak a személyiség leírására használt két személyiségdimenzióval: a pozitív affektivitás az extravertióval, a negatív affektivitás a neuroticizmussal (Watson et al., 1999). Fontos észrevennünk, hogy ezek a tartós affektivitási dimenziók nem egy kontinuumon helyezkednek el, hanem egymásra merőlegesek, ami a két dimenzió függetlenségét jelenti” (Csépe, Győri, Ragó, 2011).

Kód és kategória– A fogalmakat az adatredukció során a szinonimaként használom.

1.2. 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 a 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 nem elhanyagolható mértékű. Különösen igaz ez a tantermi szituációra, ahol a tanár elsődlegesen megfogalmazott céljainak egyike a hatásgyakorlás és az olyan támogató tantermi légkör és tanár-diák viszony megteremtése, amely szignifikánsan facilitálja a tudáskonstruálás, a felnőtté válás és az értékrend kialakításának folyamatát.

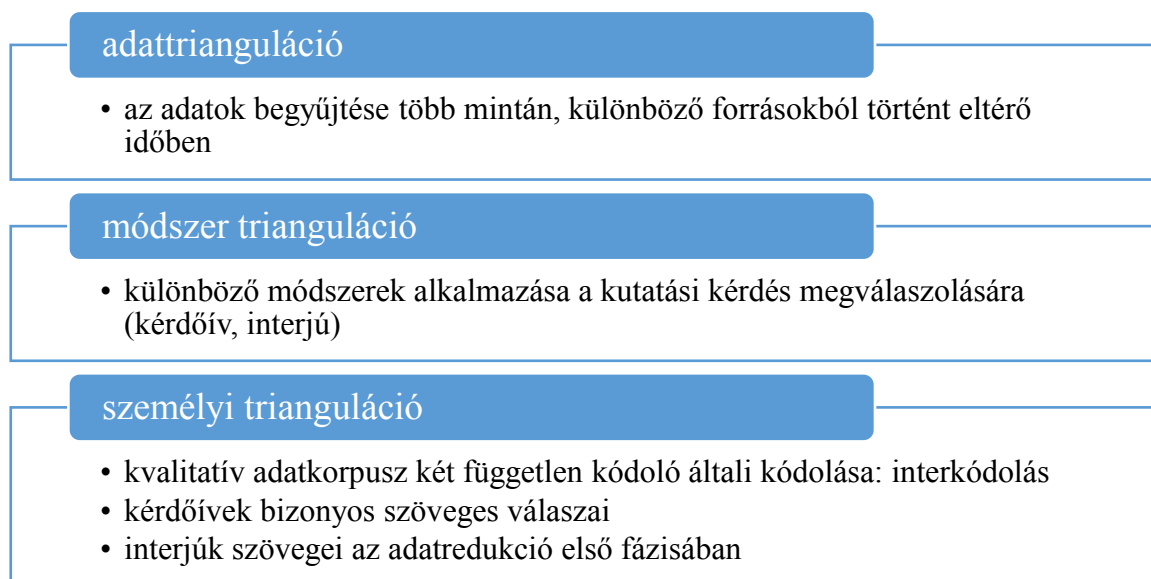
Mivel a tanár-diák interperszonális kapcsolat alapszinten két szereplős, nem elhanyagolható egyik fél pszichés jellemzői és aktuális mentálhigiénés állapota sem. A tanár-diák alapkapcsolatban a tanár a domináns partner, így bár a fordított hatás sem elhanyagolható, mégis hosszú távon alapvetően lényeges a tanár hatása a diákokra. A pillanatnyi kedélyállapot, lelki folyamatok és pszichés jellemzők kihatással vannak a mindennapok megélésére, köztük a munkavégzésre is, a tanár az oktatási-nevelési folyamat során a személyiségével hat a diákokra és ez 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 emocionális és pszichés jellemzők mentén fogalmazhatók meg a munkahelyi stresszfaktorok hatása?
- K2. Milyen emocionális és pszichés jellemzők mentén fogalmazhatók meg a magánéleti stresszfaktorok hatása?
- K3. A tartósan pozitív/negatív érzelmi állapot vagy aktuális rossz/jó hangulat mennyiben határozza meg az egyén affektív stílusát és milyen mértékben hat a pedagógus magánéletére?
- K4. A tartósan pozitív/negatív érzelmi állapot vagy aktuális rossz/jó hangulat mennyiben határozza meg az egyén affektív stílusát és milyen mértékben hat a pedagógus munkájára?
- K5. Az interperszonális oktatási-nevelési folyamat során mennyire vannak tudatában a pedagógusok saját affektív stílusuk változásának, és a változás hatásának az iskolai munkára?
- K6. Milyen sikerrel tudják a tanárok kihasználni a pozitív hatásokat és eliminálni a negatív következményeket?

1.3. 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, több populáción eltérő időben gyűjtöttem. Ez megfelel a hely, idő és módszertani triangulációs elveknek. A 13. ábra szemlélteti a kutatás releváns triangulációs eszközeit:



13. 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, amelyben a kódolási folyamat kevés előre meghatározott főkóddal indult. Az alkódok a kódolás első fázisa után induktív módszerrel, a kódolás második szakaszában kerültek kialakításra a *grounded theory* kutatómódszertani elveinek megfelelően. Folyamatában az empirikus kutatás a kutatási kérdések megfogalmazása után az adatok gyűjtésével kezdődött. A rendelkezésre álló szövegtörzs elemzéséhez felállításra került az alap kategóriarendszer. Ezután következett a kvalitatív adatkorpusz-redukció, a szövegek kódolása a fő kategóriák alapján, a megbízhatóság kritériumának megfelelően, két független kódoló részvételével, ebből egyik maga a kutató volt. Tehát interkódolás a szövegtörzs adatredukciójának első fázisában, a félig strukturált interjúk és a szöveges kérdőív válaszok fő kategóriák alapján való kategorizálásában valósult meg. Az adatredukció második szakaszában a fő kategóriákon belül nyílt kódolással alkódok kerültek kialakításra. A kódfa induktív logikai alapon alkódokkal való bővítésének e szakaszában a megbízhatóságot különböző időpontokban elvégzett intrakódolással biztosítottam. „A kvalitatív kutatásban jelenleg nincs egyértelmű álláspont a megbízhatósági mutató értékére vonatkozóan” (Sántha, 2013 131. old.), de a kódolás megbízhatósági mutatója 0 és 1 közötti érték lehet. Elfogadható a kódolás megbízhatósága, ha a Cohen-kappa értékeit figyelembe véve meghaladja a 0,6 értéket. (Sántha, 2013). Mind az inter- és az intrakódolással végzett kódolás egyetértési mutatója elérte, vagy meghaladta a 0,6-os értéket, amely a minimálisan elvárt érték ahhoz, hogy a megbízhatóság kritériuma teljesüljön.

2. PILOT KUTATÁSOK MÉRŐESZKÖZEI

A kutatási kérdések megválaszolásához elvégzésére pilot kutatások volt szükség, amelyek során mérőeszközök kifejlesztésére kerül sor. A pilot kutatások saját fejlesztésű mérőeszközökkel, kérdőíves módszerrel valósultak meg és 3 populációt érintettek:

- képzésben résztvevő hallgatók,
- diákok és volt diákok
- gyakorló pedagógusok

A pilot kutatások eredményeit a kutatási eredményeket bemutató fejezetben fogom ismertetni a fő kutatási kérdésekre fókuszálva.

2.1. Tanárképzésben résztvevő hallgatók a szakmáról

A kérdőívről (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív, 1. Melléklet):

Jellemzők: N=152, 52 kérdés, nyitott szöveges kérdések, értékelőskálák, többszörös választás, online kitöltés.

Minta: pedagógusképzésben résztvevő hallgatók (Nyugat-Magyarországi Egyetem SE, Nyugat-Magyarországi Egyetem AK, Apor Vilmos Főiskola, Eszterházy Károly Egyetem)

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 motivációjáról, életpálya elképzeléseikről és a képzésről alkotott véleményükről.

2.2. Az ideális tanár

A kérdőívről (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív, 2. melléklet):

Jellemzők: 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 (Budapesti Gazdasági Egyetem, 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.

2.3. Mit tudunk a kiégésről?

A kérdőívről (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív, 3. melléklet):

Jellemzők: 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 és azokról a negatív körülményekről, amikor a pedagógusnak segítségre van szüksége. A kérdéskört kérdőívvel vizsgáltam nem reprezentatív, statisztikailag kis mintán. A feltáró kutatás elvégzését indokolta, hogy a segítő foglalkozást végzőknél erős a kötődés a magánélet és a szakmai szféra között, a kettő sok esetben szétválaszthatatlanul összefonódik.

3. A KUTATÁS MÉRŐESZKÖZEI

3.1. Magánélet és munka

A kérdőívről (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív, 4. melléklet):

Jellemzők: N=157, 17 kérdés, online kitöltés, nyitott szöveges kérdések, értékelőskálák.

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.

3.2. Pályaválasztási motiváció, magánélet és munka

Az interjúról (saját fejlesztésű mérőeszköz: félig strukturált interjú, 5. melléklet):

Jellemzők: N=12. Tizenkét pedagóguskollégával készítettem félig strukturált interjút magánélet és iskolai munka kölcsönhatásáról orientáló kérdések segítségével.

3.3. Követő kérdőív

A kérdőívről (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív, 6. melléklet):

Jellemzők: N=9; 36 kérdés, nyitott szöveges kérdések és gyakoriságskálák, online kitöltés

Minta: a strukturált interjúk interjúalanyai. Ismeretlen okokból, 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.

3.4. Tanárok magánéletének hatása az iskolában

A kérdőívről (saját fejlesztésű mérőeszköz: kérdőív, 7. melléklet):

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

Minta: középiskolát végzett fiatalok (Budapesti Gazdasági Egyetem, közösségi média). A kutatás utolsó fázisában a diákok véleményét kérdeztem meg arról, befolyásolta-e a tanítási óra minőségét a tanár hangulata. A vizsgált kvalitatív adatkörpusz elemzési egységeit és jellemzőit mutatja be a 31. táblázat (Függelék).

3.5. A kutatás eszközszerrendszere

Bár a vizsgált kutatási adatok nagyobb arányban kvalitatív típusúak, a felvett adatok sokszínűsége igazolja a különféle adatfeldolgozási módok egymás melletti meglétének jogosságát (Tesch, 1990). A kutatás fő eszközszerrendszere a MAXQDA12 szövegelemző szoftver segítségével végzett tartalomelemzés. A kutatás kvalitatív jellegéből eredően a pilot kutatások és a kutatás kérdőíveinek szöveges válaszai valamint az interjúk szövegei adják a kutatási adatok érdemi részét. A MAXQDA12 szövegelemző szoftver használatával a kvalitatív adatok egy része kvantifikálható, így kvantitatív elemzési módszerekkel is feldolgozhatók.

4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

4.1. Pályaválasztási motiváció

Kutatásom egyik kiindulópontja a pedagógusjelöltek és pedagógusok pályaválasztási motivációja. Három kohorszra terjedt ki a vizsgálat: tanárjelöltekre, gyakornokokra és mentorokra, tehát a minta a pedagóguspálya két különböző szakaszában lévő pedagógusok csoportja, a pálya kezdetén lévők, és tapasztalt, szakértő tanárok, valamint pedagógusképző intézmények hallgatói voltak. Összesen 309, három különböző élet-, és pályaszakaszban lévő pedagógus és pedagógusjelölt válaszolt a pályaválasztási motivációra vonatkozó kérdésre.

A három korcsoporton mért, pályaválasztási motivációra vonatkozó kvalitatív adatkörpuszt adatredukciója a Glaser és Strauss féle megalapozott elmélet alapján 3 kódolási 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 első, nyílt kódolási szakaszban kialakításra került 3 kategória (12. táblázat):

	Parent code	Code
●		szakma vonzása
●		körülmények hatására
●		mások hatására

12. táblázat Miért választotta a pedagógus szakmát?” 3 fő kategória és színek kódjaik Forrás: MAXQDA12

Mint a teljes kutatás során, jelen adatkörpusz esetében is a kódolási folyamat megbízhatósága érdekében interkódolást és intrakódolást alkalmaztam. Amennyiben a szöveges adatok milyensége lehetővé tette, két független kódoló végezte a kódolási folyamatot, azokban a kódolási szakaszokban, ahol ez nem volt lehetséges, az intrakódolás eszközét alkalmaztam. A különböző kérdőívek nyitott kérdéseire adott szöveges válaszok közül a „Miért választotta a pedagógus szakmát?” kérdés volt az egyik, ahol megvalósítható volt a két független kódoló által elvégzett kettős kódolás. A következőkben ismertetett interkódolási folyamat jellemezte az összes olyan adatkörpusz kódolási folyamatát, ahol a kettős kódolás lehetséges volt. A kettős kódolás a megalapozott elmélet esetében csak a nyílt kódolással megállapítható főkategóriáknál lehetséges (Sántha, 2013) így a fő kategóriákat figyelembe véve a kutató és egy független kódoló végezte a dokumentum kódolását. A két kódoló közötti megbízhatósági mutató meghaladta a 0,6 értéket, a példaként megmutatott esetben az érték: 0,6887 (13. táblázat).

Intercoder agreement: code-specific results					
	Code	Correlates	Doesn't correl...	Total	Percent
◆	mások hatására	22	12	34	64,71
◆	körülmények hat...	2	0	2	100,00
◆	szakma vonzása	80	35	115	69,57
◆	<Total>	104	47	151	68,87

Intercoder agreement: results						
Document	Code	Document 1	Document 2	Agree	Begin	End
✓ GY_miert lett tan...	mások hatására	✓	✓	✓	1	1
✓ Gyakornok_miert...	mások hatására	✓	✓	✓	1	1
✓ GY_miert lett tan...	szakma vonzása	✓	✓	✓	1	1
✓ Gyakornok_miert...	szakma vonzása	✓	✓	✓	1	1
✓ GY_miert lett tan...	szakma vonzása	✓	✓	✓	1	1
✓ Gyakornok_miert...	szakma vonzása	✓	✓	✓	1	1
✓ GY_miert lett tan...	szakma vonzása	✓	✓	✓	1	1
✓ Gyakornok_miert...	szakma vonzása	✓	✓	✓	1	1
✓ Gyakornok_miert...	mások hatására	✓	✓	✓	1	1
✓ Gy_miert lett tan...	szakma vonzása	✓	✓	✓	1	1
✓ GY_miert lett tan...	mások hatására	✓	✓	✓	1	1
✓ Gyakornok_miert...	mások hatására	✓	✓	✓	1	1
✗ GY_miert lett tan...	szakma vonzása	✓	✗	✗	1	1
✓ GY_miert lett tan...	szakma vonzása	✓	✓	✓	1	1
✓ Gyakornok_miert...	szakma vonzása	✓	✓	✓	1	1
✓ GY_miert lett tan...	szakma vonzása	✓	✓	✓	1	1
✓ Gyakornok_miert...	szakma vonzása	✓	✓	✓	1	1
✓ GY_miert lett tan...	szakma vonzása	✓	✓	✓	1	1
✓ Gyakornok_miert...	szakma vonzása	✓	✓	✓	1	1
✓ GY_miert lett tan...	mások hatására	✓	✓	✓	1	1

13. táblázat Interkódolás: kódolók közötti egyetértés Forrás: MAXQDA12

A MAXQDA12 szoftverrel elvégzett kódolók közötti egyetértés vizsgálat eredménye látható 13. táblázatban, a 3 kategóriára vonatkozó százalékos megoszlással, valamint a kódolók közötti egyetértés kódolt szegmensekre lebontott táblázatának egy részletével. A táblázatban a zöld ikonok jelzik azokat a kódolt szegmenseket, ahol a két független kódoló egyformán kódolt, a piros ikonok mutatják az eltéréseket.

Az adatelemzési folyamatok második induktív kódolási szakaszában a megbízhatósága kettős kódolással nem volt megvalósítható, mert a kategóriák a kódolás folyamatában alakultak és változtak (Glaser 1967), intrakódolással biztosítottam a megbízhatóságot. A kijelölt szövegtörzsek kódolását különböző időpontokban kétszer végeztem el, a megbízhatósági mutató a következőkben példaként ismertetett esetben: 0,64 volt. A kódolás megbízhatóságának mutatóját a következő képlettel számítottam ki:

$$k_m = \frac{n \times 2}{i + j}$$

Jelmagyarázat:

n	→	egységek száma, ahol a kódolás megegyezik	→	18
i	→	először kapott kódok száma	→	32
j	→	másodszor kapott kódok száma	→	24
k_m	→	a kódolás megbízhatósági mutatója	→	0,64 (Sántha, 2013)

A nyílt kódolás folyamatában a 3 fő kategória 22 alkóddal bővült. 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 (14. táblázat).

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	

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

A kódfa 3 szintű. A pályaválasztási motivációra vonatkozó adatkörpusz 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 ismerősök

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

- család → szülői kényszer
- volt tanárok → negatív példa

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.

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

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

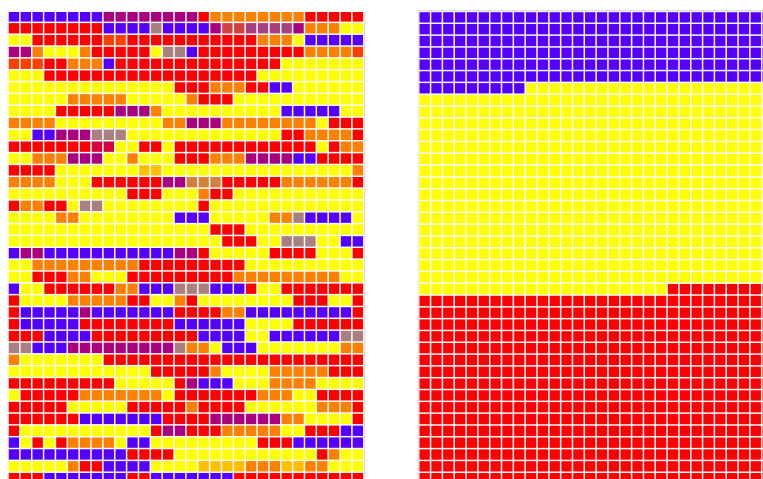
A szakma vonzása kategória bővült a legtöbb alkóddal (12+1) 3 szinten:

- egyéni döntés
- kiélhetem 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
- hitt benne/presztízs/keresett szakma
- pályát váltott
- kihívás

4.2. 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:



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

A 14. ábrán az első ábrán a három alapszíntől (kék, sárga, piros) eltérő színek a kódátfedéseket jelzik, ezekben az esetekben ugyanaz a kódolt szegmens több kóddal is meg lett jelölve, a második ábra mutatja a három kategória arányát a dokumentumban. A késsel jelölt négyzetek jelzik, hogy milyen arányban választották a hallgatók a pedagóguspályát a

körülmények hatására. Ez 50 kódolt szegmenst 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 szegmenst találunk, ami az összes válasz 46,58%-a. A piros négyzetek azokat a hallgatói válaszokat jelenítik meg, 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 válaszadók 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 kódfa mutatja a hierarchikus kódrendszeren belül, a pályát külső „*körülmények hatására*” választók alkategóriáit. A jobb oldali számok a kódolt szegmensek számát jelzik (15. táblázat).

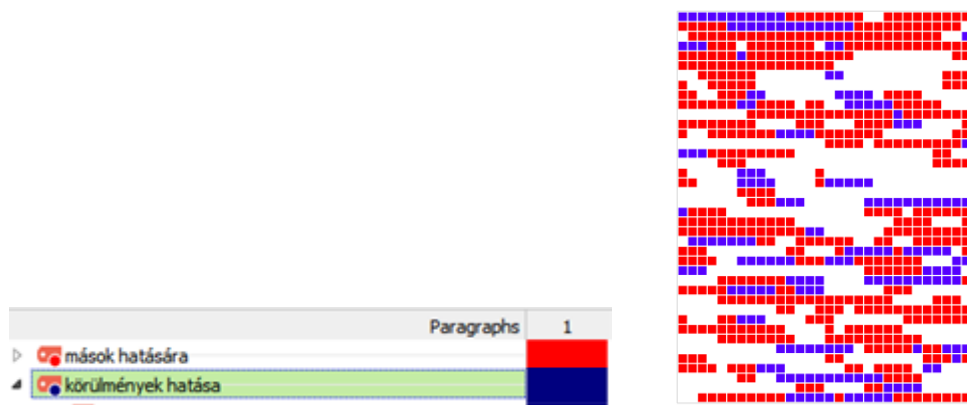
●●● körülmények hatására	
●●● lakóhelyemhez ez volt közel	20
●●● véletlen / kényszer hatására / a szakma választot...	39
●●● mert csak ide tudtam bekerülni	8

15. táblázat Kódfa: pedagógusképzés hallgatóinak pályamotivációja, akik a körülmények hatására választották a pályát 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 válaszokból minta olvasható a *Függelék 32. táblázatban*.

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%. Mindkét 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 kód az összes válasza vonatkoztatott aránya több, mint 50%. Tehát a válaszadók ilyen arányban említettek olyan pályamotivációs indokokat, amiknek elsődlegesen nem volt köze a tanári pálya szeretetéhez.

A következő lépésben a kényszerű pályaválasztásra vonatkozó kategóriákat és alkódokat aktiváltam (a „*mások hatására*” kategória és alkódjai és a „*körülmények hatására*” kategória és alkódjai).



15. ábra Pedagógusképzés hallgatóinak pályamotivációja 2 főkérdésre szűrve Forrás: MAXQDA12

A két alkódra aktivált szűrés dokumentumtérképe (15. ábra) mutatja a nem önálló döntésből, kényszerítő körülmények hatására vagy egyetlen pálya iránt sem érdeklődő válaszadók arányát. Az ábrákon látszik, hogy a pilot kutatás pályaválasztási motivációt vizsgáló eredményei összhangban vannak más tudományos véleményekkel arról, hogy a pályaválasztás a középiskolából frissen kikerülve nehéz feladat (Pukánszky, 2014) és a pályát többségében nem azért választják a hallgatók, mert a pedagóguspálya vonzza őket (Varga, 2007, Polónyi, 2017)

A mások tanácsára, hatására való pályaválasztás történt kívülről jövő jó tanács, követendő pozitív vagy elkerülendő negatív minta alapján. A hatás szignifikánsan két területről érkezik, vagy a család tereli a pályaválasztót a pedagóguspálya felé, vagy az iskolai évek alatt megismert tanárminták alapján dönt a leendő hallgató. A 16. táblázat mutatja a „mások hatására” fő kategória kódját 3 szintre rendezve.

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

16. táblázat Kódja 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 család és a barátok hatása részben tanács formában van jelen a válaszokban, illetve pedagógus

dinasztiák vagy pedagógusképző intézményekben tanuló barátok adnak mintát a pályaválasztáshoz.

A válaszadók 40,26%-a választotta a pályát azért, mert úgy érezte, ez a neki való hivatás. Ebből 9 fő feltehetően átgondoltan választotta a pedagógusszakmát, mert előtte már más területen is kipróbálta magát és szakmát váltott (mérnök, sportoló, művész, szociális munkás).

A fentiekből nem vonható le az a következtetés, hogy azokból, akik nem a pálya iránti elkötelezettségük miatt kérték felvételüket pedagógusképző intézménybe, nem lesz jó vagy kiváló tanár. Mint ahogy nem lehet kijelenteni azt sem, hogy kiváló pedagógus válik majd azokból a hallgatókból, akik nem ismernek alternatívát és úgy érzik, hogy erre a pályára születtek és a gyermekekkel való foglalkozást szeretik a legjobban.

A „*szakma vonzása*” pályamotivációs indokot 177 kódolt szegmensre lehet vonatkoztatni, amely az összes kódolt szegmens 46,58%-át teszi ki. Ebből látható, hogy közel 50%-ban a szakmai elhivatottságot említették a válaszadók, tehát közel fele esetben pályaválasztási motiváló faktorként szerepelt a pálya szeretete. Feltehetően ezek a hallgatók a diploma megszerzése után a pályán fognak elhelyezkedni. A munkában szerzett tapasztalatok vagy megerősítik, vagy gyengítik majd a pálya iránt érzett pozitív érzéseiket. A pedagóguspálya 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*).

4.3. 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.²⁰

Két állítást emelek ki, a hallgatók nézeteiről a fejezetben vizsgált pályaválasztási motivációs kérdéssel kapcsolatban (16. ábra).

²⁰ Kérdés: Mennyire ért egyet a következő állítással...? (1 - egyáltalán nem, 5 - teljes mértékben)



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

A válaszadók többsége úgy véli, nem lehet akárkiből 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 fontosnak tartják a pedagógus személyiségét és, hogy olyan pedagógusok kerüljenek a 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, önreflexióra való motiválása. A hallgatók több, mint fele úgy érzi, a képzés lehetőséget biztosít az önmegvalósításra (17. ábra):

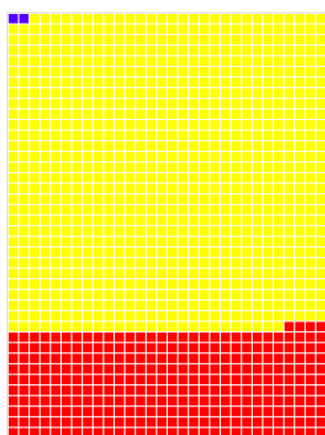


17. ábra Mennyire ért egyet az állítással, hogy a képzés lehetőséget biztosít az önmegvalósításra, a jelöltek személyiségének kibontakoztatására. Forrás: Máthé, Ritter (2015) Pedagógusképzés, kérdőív

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, aki a pályán marad eredetileg miért választotta a tanári hivatást és a pályán maradók közül kiből válik jó vagy kiváló tanár. Jelen kutatás a keresztmetszeti vizsgálatból származó hátrányokat azzal próbálja meg kiküszöbölni, hogy a pálya különböző szakaszaiban lévő pedagógusok pályaválasztási motivációit vizsgálja.

4.4. 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 pedagóguspályára. A vizsgált adatkorpusz: 1497 szó – 3 kategóriában 22 alkóddal bővítve. A gyakornokok alkotta minta esetében a „*körülmények*” indukálta pályaválasztás elenyésző arányban szerepel (1 kódolt szegmens, 0,57%, kék szín, 25. ábra). Ha összeadódik a „*mások hatására*” választottam a szakmát válaszokkal (37 kódolt szegmens, 21,02%, 24. ábra, piros szín), 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%, sárga szín. 24. ábra). Mivel ez alkotja a legnagyobb szegmenst, ennek a kategóriának és alkódjainak összefüggéseit elemzem a következőkben. A 18. ábra mutatja a dokumentum kódolt szegmenseinek a portréját.



Code System	Gyakornok...	SUM
szakma vonzása		
egyéni döntés		0
kiélhetem játékoságom, 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
Σ SUM	137	137

18. ábra A pályaválasztási motiváció kérdésre adott gyakornok válaszok dokumentum portréja 3 kódra szűrve és kódfa: a „szakma vonzása” kategória hierarchikus kódrendszere Forrás: MAXQDA12

A válaszadók háromnegyede a „*szakma vonzását*” jelölte meg pályaválasztási motivációként, ezen belül a *gyerekek, emberek szeretete* kód jelenik meg a legtöbbször. A kategóriahierarchia három szintű, 11 alkódból áll, és kettőnek további 1-1 kód van alárendelve. Visszaemlékezés alapján való pályaválasztási motivációs indokokat említve a pályán való tevékenység siker vagy kudarcélményei módosíthatják az eredeti pályaválasztási motivációs indokok hangsúlyosságát. Az iskolai munka megtapasztalása felszínre hoz vélt, a pályaválasztás pillanatában még nem tapasztalhatott motivációs indokokat.(pl.: a segítő foglalkozásokra jellemző emocionális jutalom, jó érzés, mint motivációs tényező is előkerül (*szeretetet, figyelmet, hálát, elismerést kapok*). Motivációs elemként jelen van a gyermekek szeretete, a segítő foglalkozások proszociális, altruista jellege (Bagdy, 1999, Ónody, 2001, Nagy, 2009), a tudásátadás imázsa valamint az emocionális involválódás (Petróczi, 2007a) és a segítő jutalma, az elismerés, hála jelentősége (Függelék 33. táblázat). Egy válaszadó lett tanár a körülmények hatására: „*Erre volt lehetőség*” és 37 (21,14%) válaszadónak javasolták mások a tanári professziót.

A 17. táblázat 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 szeretet „*segíteni, terelgetni, nevelni*”, „*szeretetet kapok, jó érzés*” kategóriákkal. Kódátfedés figyelhető meg még az „*erre születtem, szeretek tanítani*” kategória és a „*mások hatására*” azon belül is volt tanárok, vagy saját iskolai tapasztalatokban megismert tanári viselkedésminták hatására választották a pedagógusfoglalkozást. A kódátfedések mutatják, hogy a vélhetően eredeti pályaaorientációs indok a tanításban szerzett tapasztalattal módosult, kibővült.

Code System	máso...	bizon...	család	szülői...	volt tanárok	ne...	bar...	sza...	egy...	kiélhetem ...	az i...	szeret...	erre s...	segite...	tudás...	szaktá...	gyerekek/emb...	gye...	hitt b...	pályát...	kihívás
• mások hatására			■		■							■	■								
• bizonyítási vágy																					
• család	■				■							■									
• szülői kényszer																					
• volt tanárok	■		■										■								
• negatív példa																					
• barátok, ismerősök																					
• szakma vonzása																					
• egyéni döntés																					
• kiélhetem játékoságom, kreativitásom,														■	■						
• az iskola jó híre																					
• szeretetet, figyelmet, hálaát, elismerést	■		■										■				■				
• erre születtem / szeretek tanítani	■				■							■		■			■				■
• segíteni, terelgetni, nevelni										■			■				■				■
• tudást, tapasztalatot átadni										■											
• szaktárgy szeretete																					
• gyerekek/emberek / család szeretete												■	■	■							
• gyerekekkel foglalkozni													■								
• hitt benne, presztízs / keresett szakma																					
• pályát váltott																					
• kihívás													■	■							

17. táblázat Kódátfedések táblázata Forrás: MAXQDA12

A „szakma vonzása” kategória 5 alkódja szerepel a gyakornok tanárok pályaválasztási motivációs indokaiban. Az összesen 120 kódolt szegmens százalékos gyakoriságát mutatja a 19. ábra.

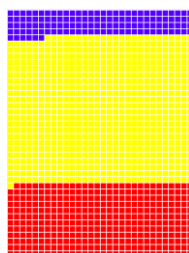


19. ábra A „szakma vonzása” kategória és alkódjai százalékos megoszlás Forrás: MAXQDA12

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 segítségnyújtás 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 motivációs indokokat már részben felülírták a megszerzett tapasztalatok 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 és ezeket is megemlítik pályaválasztási motivációs elemként.

4.5. Mentortanárok pályaválasztási indokai

Az elemzett adatkorpusz jellemzői: 2306 szó – 3 fő kategórián belül 22 alkód található. A 20. ábrán látható fő kategóriák aránya a vizsgált minta válaszaiban.



20. 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 (kézzel jelölt négyzetek: 16 kódolt szegmens, 7,77%). A piros négyzetek azokat a válaszokat jelzik, akik mások hatására választották a pedagógusszakmát (59 kódolt szegmens, 28,68%). A gyakornoki pályaszakaszban lévőkhez hasonlóan a mentortanárok többségében említettek olyan indokokat, amelyek 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 (Függelék 34. táblázat). A mentortanárok 63,59%-ban említették a szakma iránti elhivatottságukat és szeretetüket, mint pályaválasztási indokot. A 18. táblázat a „szakma vonzása” kategória alkódjaival kódolt válaszok megoszlását mutatja:

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

18. táblázat A „szakma vonzása” kategória és alkódjai. Forrás: MAXQDA12

A táblázatban a négyzetek nagysága mutatja, hogy a legtöbbször említett indokok a *tanítás* (28 kódolt szegmens), és a *gyerekek, az emberek szeretete* (23 kódolt szegmens). A mentortanárok válaszaiban is megjelennek a segítő foglalkozást választók altruista motivációs tényezői, a segítség (20 kódolt szegmens) és a viszonzásul kapott hála, elismerés fontossága (19 kódolt szegmens). Ez a két motivációs indok is igazolja, hogy nem véletlenül a minta e része vállalta fiatal pályakezdő kollégák mentorálását.

4.6. Összegzés: pályaválasztási indokok – három kohorsz

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.

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 „*szeretetet, figyelmet, hálát, elismerést kapok*”).

A hierarchikus kódfa (19. táblázat) mutatja a 3 populáció pályaválasztási indokait.

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

19. táblázat Kódgyakoriság 3 mintán mérve Forrás: MAXQDA12

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. Az iskolai munkát még nem, vagy csak tanítási gyakorlat során tapasztalt hallgatók más típusú motivációs indokokat is említene, mint a gyakorló tanárok. A hallgatók túlnyomó többségben mások hatására vagy a körülmények kényszerítő volta miatt választották a pedagógusszakmát. 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. A minta azon része (főleg hallgatók), akik a körülmények hatására választották a

szakmát, elsősorban a kényszerítő körülmények, vagy az iskola közelsége miatt döntötték el, hogy pedagógusok lesznek.

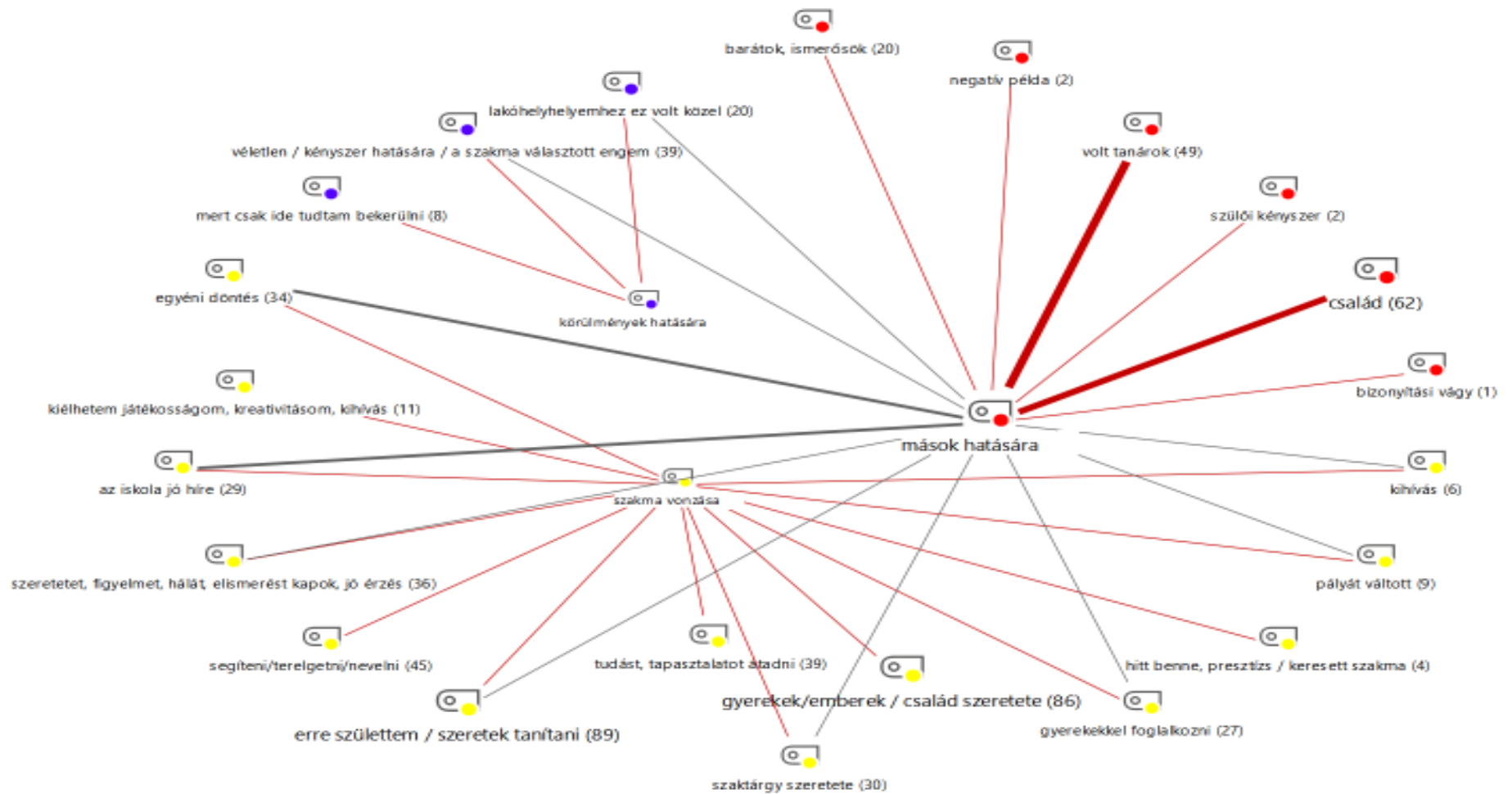
A minta azon része, akik a szakma vonzását említik, túlnyomó részben a segítő szerepet részesítik előnyben, szeretnek tanítani és fontos számukra, hogy a tevékenység jó érzést kelt bennük. A segítő foglalkozást űzők jellemzői jelennek meg dominánsan.

A kvalitatív adatkörpusz mélyrétegei felfedik a pályaválasztási indokok szövevényes voltát. A *mások hatására*²¹ 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 kényelmi vagy 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 vonzónak találták a szakma valamelyik jellemzőjét, hogy azt is megemlégették a válaszukban. A válaszadók között volt, aki ugyan *mások hatására* választotta a szakmát, de mégis úgy érzi ez *egyéni döntés volt*. A szöveg mélyrétegei mutatják, hogy a középiskolából frissen kikerült fiatal tanácsra szorul, így mások tanácsát követi a szakmaválasztásban: ez vonatkozhat a képzőintézményre („jó az iskola”), vagy a fiatal egyéniségére, szakmai és pszichés kvalitásaira („jó vagy a szaktárgyban, jól bánsz 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*). Volt olyan része a mintának, aki mások hatására *szakmát váltott* illetve itt is megjelenik a segítő foglalkozást választókra jellemző szeretet és hála keresése (*szeretetet, hálát, elismerést kapok*). A 21. ábra vizuális eszközökkel mutatja ezeket a kapcsolatokat:

²¹ A kategóriák és alkódok dőlt betűvel szedve.

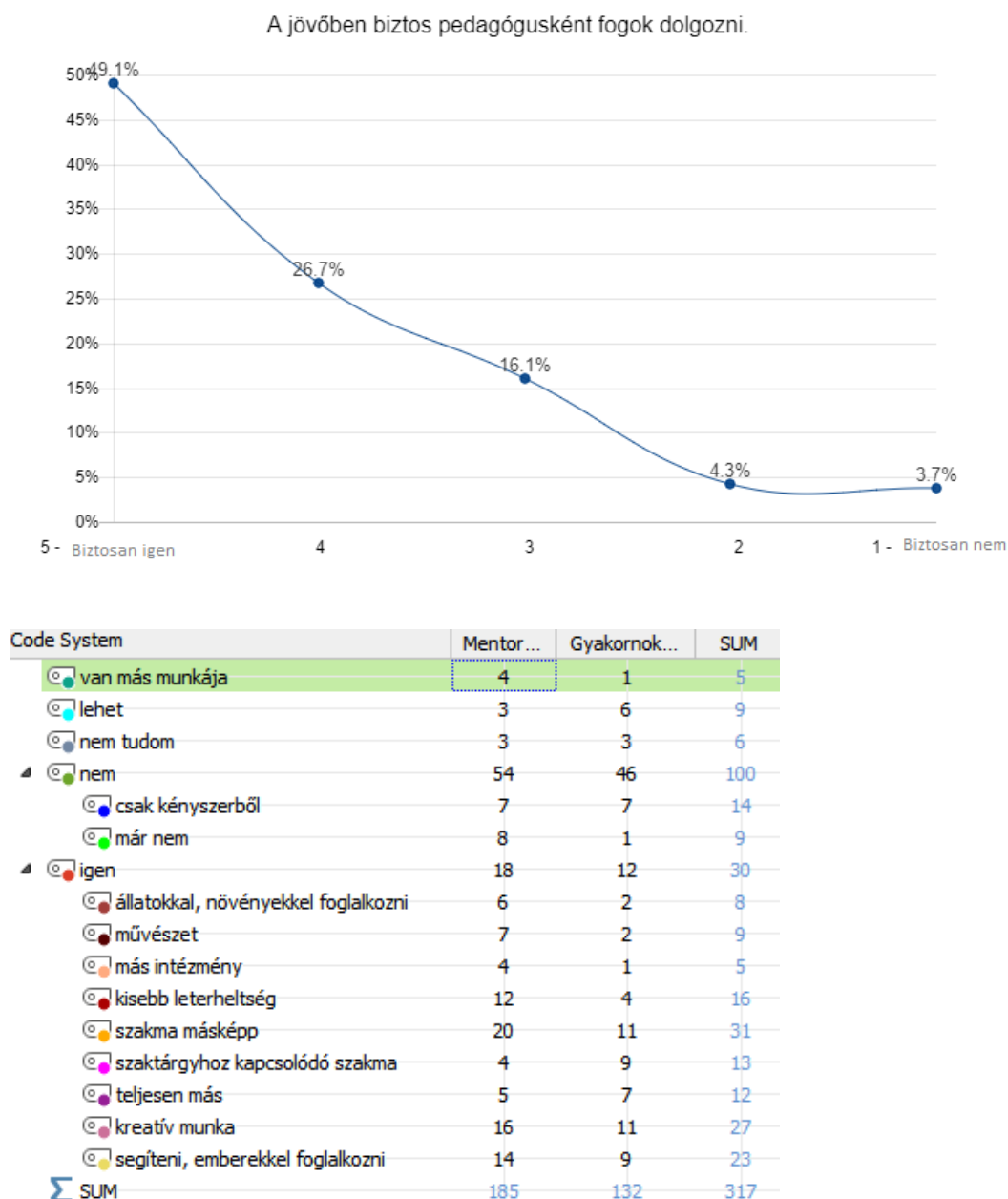
Code Co-Occurrence Model



21. ábra Kódátfedések teljes mintán Forrás: MAXQDA12

4.7. 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 pályánmaradási szándékra vonatkozó kérdés, hallgatók esetében vizsgálható, hogy milyen arányban szándékoznak a pályán elhelyezkedni (22. ábra).



22. ábra Pedagógusképző intézmények hallgatóinak a pályán való elhelyezkedési szándéka valamint gyakorló pedagógusok a szakma elhagyására vonatkozó adatkorpusz kódja és a kódolt szegmensek gyakorisága.

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% úgy gondolja, biztosan pedagógus lesz. A gyakornokok és mentortanárok esetében 100-an (77%)

válaszoltak egyértelműen *nemmel* arra kérdésre, hogy elhagynák-e a pedagógusszakmát és csinálnának-e valami mást. 14-en csak kényszerítő körülmények hatására váltatnának. Egyértelmű *igen*nel 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 pedagógusszakma alapjellemzőit keresik az új professzióban is. A válaszadók részben olyan munkákat jelöltek meg, amelyek hasonló vagy ugyanolyan emberi kvalitásokat igényelnek, mint a pedagóguspálya, illetve szívesen végeznék ugyanezt a munkát más körülmények között. A 317 kódolt szegmensből csak 12 esetben választanának a válaszadók teljesen más munkát. 16 esetben szeretnének kisebb leterheltség mellett végezni jelenlegi szakmájukat. A fizikai és pszichikai túlterheltség hatása egyes válaszokban a kiégés jeleit mutatja. A kódátfedések mutatják az *igen* és a *nem* kategóriával egy bekezdésben említett alkódokat, amelyek a következők: *művészet, kreatív munka, kisebb leterheltség, szakma másképp, szaktárgyhoz kapcsolódó munka*. Azok a válaszadók, akik a tanítás mellett mást is dolgoznak, valamilyen, a pedagógus szakmához kapcsolódó munkát végeznek (Függelék 35. táblázat).

A pályaelégedettségre vonatkozó kérdésre adott válaszok is azt tükrözik, hogy mennyire alakult a válaszadók kezdeti elvárásainak megfelelően a pályájuk (20. táblázat). A válaszadók közel 60%-ának a pályája az elvárásoknak megfelelően alakult, 30% részben elégedett a pályája alakulásával, míg 10%-a a válaszadóknak pályaválasztáskor mást várt.

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	

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

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 (Függelék 36. táblázat). 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.

5. TANÁRI TULAJDONSÁGOK A TANULÓK SZERINT

Valószínű, 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, intézményvezető) értékeli azonos módon az adott pedagógust. Ennek ellenére léteznek egységesen pozitív és negatív pedagógustulajdonságok és ezeket a tulajdonságokat térképeztem fel, főleg abból a szempontból, hogy milyen arányban említenek a válaszadók emberi és milyen arányban szakmai tulajdonságokat (N=218).

5.1. A jó tanár

Mivel a pedagógus interperszonális hierarchikus kontextusban dolgozik gyerekekkel, 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. Feltáró pilot kutatásban saját fejlesztésű mérőeszközzel vizsgáltam, hogy a fiatalok milyen jellemzőkkel írják le a jó tanárt. A 23. ábrán a felsorolt tulajdonságok betűmérete mutatja az adott szó előfordulásának gyakoriságát.



23. ábra A jó tanár jellemzői Forrás: MAXQDA12

A 218 fős minta által válaszként megadott 373 szavas szövegtörzshez a jó tanárra jellemző első 18 leggyakrabban használt jelző közé 17 emberi tulajdonság került. Egyetlen szakmai felkészültségre vonatkozó jellemző került a 10. helyre. A válaszadók szerint az emberi pozitív tulajdonságok megelőzik a szaktárgyi felkészültségre vonatkozó indikátort és az utána következő pozitív tulajdonságok sem a tanár szaktudására vonatkoznak. Szakmai szempontból a jó tanárban a diákok értékelik a szakmai tudást, a motiváltságot, a következetességet, a felkészültséget és a kellő szigorú.

A tanár szakmaiságára vonatkozó válaszokat a 21. táblázat szemlélteti. A szakmai indikátorok említése összesen 7,07%-a az összes válasznak. Az egymáshoz tartozó kategóriákat összevontam és a szakmai kategóriák összesen nem szerepelnek annyiszor (77 esetben), mint a listavezető tulajdonság (*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%
	Σ 77	Σ 7,07%

21. táblázat A jó tanár szakmai kvalitásai

5.2. A kevésbé kedvelt tanár

A válaszadók elsősorban negatív emberi tulajdonságok miatt nem kedvelték bizonyos tanáraikat (24. ábra). Egyetlen tulajdonság, a szigorúság szerepel, mind a jó, mind a rossz tanári tulajdonságok között, amely mutatja, hogy létezik pozitív és negatív megítélésű tanári szigor is. 26 esetben jó tanári jellemzőként, 32 esetben rossz tanári jellemzőként említették a válaszadók. Ebből az egy adatból is látszik, mennyire bonyolult elvárásrendszerrel néz szembe az osztályteremben a tanár. 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, pszichés és emocionális állapotától.

agresszív arrogáns beképzelt bosszúálló bunkó buta egyáltalán előítéletes felkészületlen feszült
figyelmetlen flegma gonosz goromba haragú hirtelen ideges

igazságtalan

kivételezett kivételező képtelen

következetes következetlen lekezelő lenéző magyarázott megalázott megértő mogorva

nagyképű osztályozott rossz rosszindulatú rosszkedvű rosszul sokat sokszor szakmailag

személyeskedő szerette szigorú szétszórt sértődékeny tudta

türelmetlen unalmas unott állandóan átadni érthetően

24. ábra Rossz tanári tulajdonságok Forrás: MAXQDA12

Túlnyomó részben emberi tulajdonságaik alapján kedvelik, vagy nem szeretik a diákok a velük foglalkozó pedagógusokat. A rossz tanár jellemzőjeként felsoroltak 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* (Függelék 37. táblázat). A válaszok hitelességét jelzi, hogy a válaszadók még a kevésbé kedvelt tanárok esetében is elismerték a pozitívumot. Néhány válasz sokkoló információkat is tartalmazott:

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

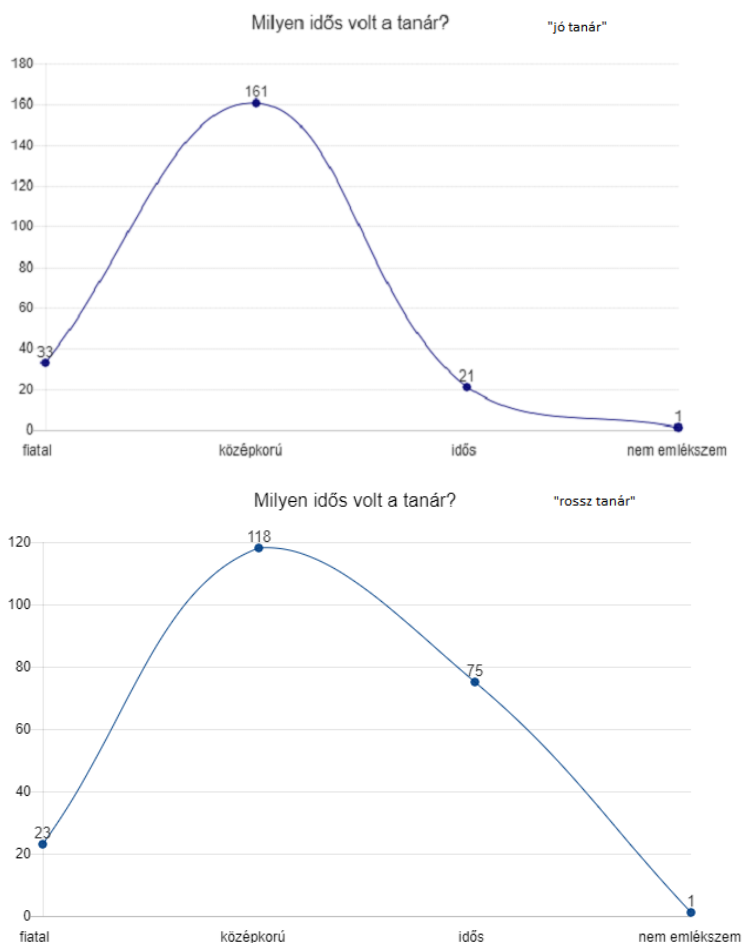
A fenti példákkal kapcsolatban csak remélni lehet, hogy az iskolavezetés odafigyel az alkalmazottakra és a fent említett kollégák már nincsenek a pályán.

5.3. Összegzés

A válaszadók fontosabbnak 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 következetes, megtervezett munka folyik, és a tanár kellő szigorral vezeti az órát. Nem akarnak kitérni az ellenőrzés és értékelés elől, de elvárják, hogy mind az értékelés, mind a visszajelzés korrekt legyen. Az igazságosság és a korrektség fontosságát mutatja, hogy még az a válaszadó sem kedvelte a kivételező tanárt, aki a kivételezettek csoportjába tartozott. Lényegesnek 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.

Optimális esetben a tanárnak egyszerűen csak emberhez méltó módon kell tenni a dolgát, a saját maga és környezete támasztotta elvárásoknak is megfelelően.

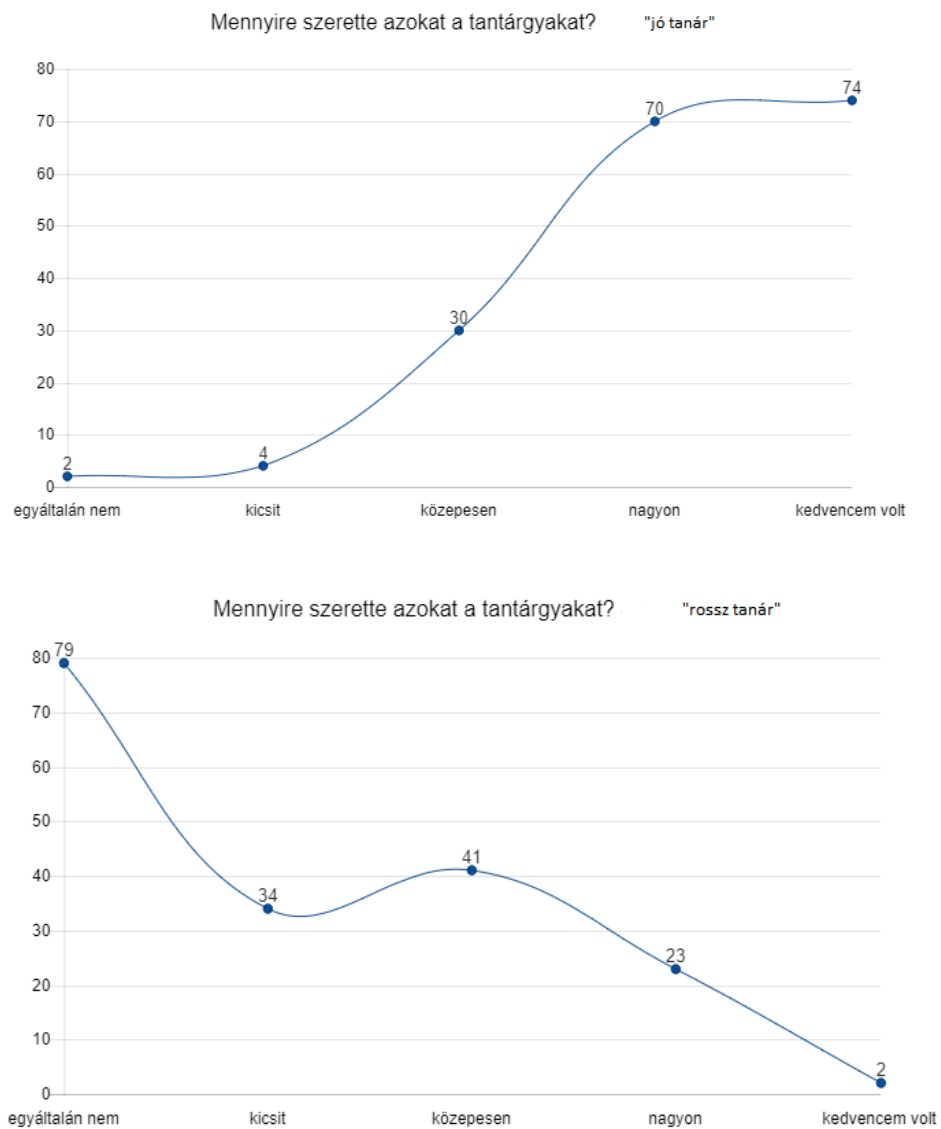
A leginkább és a legkevésbé kedvelt tanárokkal legtöbb esetben középiskolai tanulmányaik alatt találkoztak a válaszadók. Ez nem meglepő, mert a 6 és 8 osztályos gimnáziumok megjelenésével a diákok sok évet töltenek a középiskolában, mégpedig a jellemformálódás érzékeny életszakaszában, amikor, gyakran küzdenek önértékelési problémákkal, önbizalomhiánnyal, értékeket és ideálokat keresnek. Ekkor, az ifjúkor kezdetén alakul ki személyes identitásuk, a saját stabil én és kezdődik meg 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 ebben nagy szerepet játszik az iskola, a társak és a tanárok. A negatív és pozitív hatások életre szóló nyomot hagyhatnak a fiatalban. A tanárok egyénisége, természete, tanítási stílusa a korral változik. Vizsgáltam, hogy van-e összefüggés a tanár kedveltsége és életkora között (25. ábra).



25. 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.

Feltételeztem, hogy a tanár személye befolyásolja a tanulói motivációt és alapvető érdeklődést a tantárgy iránt. Az egyenes arányosság a tanár és a tantárgy kedveltsége között nem okoz meglepetést (26. ábra).



26. ábra A tanárok és az általuk tanított tantárgy kedveltsége

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 tantárgyak 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 valamilyen mértékben 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.

Figyelembe véve a fenti adatokat ajánlatos mind a tanárképzés évei alatt, mind a továbbképzési rendszeren belül odafigyelni a tanár személyiségfejlesztésére. A képzés és a továbbképzési rendszer túlzottan tananyag és mesterség fókuszú, nem készíti fel a tanárokat az iskolai valóságra (Steffy, 2001). Nem hanyagolható el az iskolavezetés szerepe sem abban, hogy észrevegyék a kollégák megítélését, kedveltségét, munkájuk és emberi mivoltuk minőségét. Ahol súlyos hiányosságokat tapasztal az iskolavezetés, fontos, hogy megtegye a szükséges lépéseket.

6. SZAKMAI ÉS MAGÁNÉLETI CÉLOK

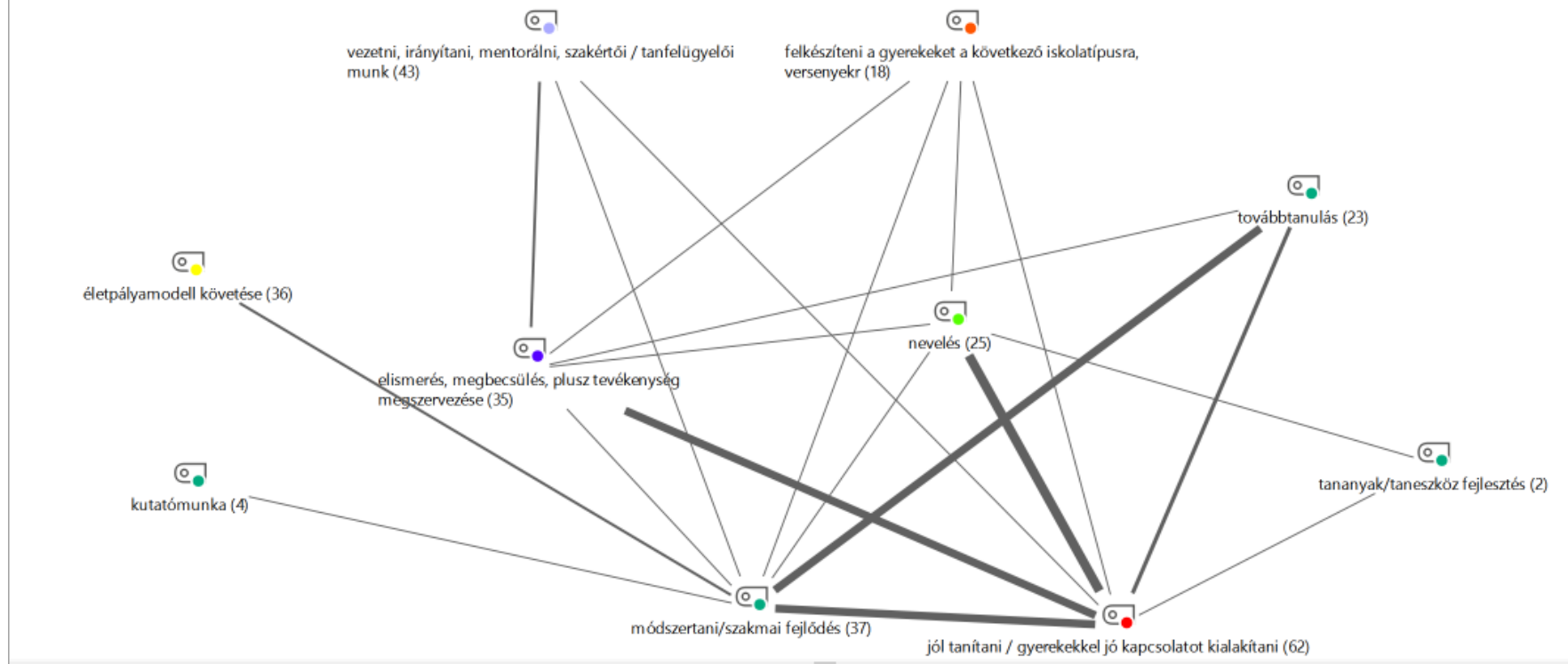
6.1. Szakmai célok

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 (Függelék 38. táblázat) A fő kategóriák megoszlása mutatja, hogy a válaszadók 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 munkahelyen való elhelyezkedés (3 kódolt szegmens). Saját kutatásom e szegmense korrelál a szakirodalomban olvasottakkal, miszerint többségében olyanok választják a pedagógusszakmát, akik alacsony életkereseti hozammal (Varga, 2007) is megelégszenek, így másodlagos kereső réteget alkotnak (Hakim, 2006). A karrierépítésben kevésbé ambiciózus rétegnek megfelelő választás a

pedagógusszakma, olyanok számára, akiknek a családjuk legalább annyira fontos, mint a karrier (Nagy, Paksi, 2014). A karrierkilátások megváltoztatását is szolgálja a bevezetett életpályamodell. Azonban a nézetek lassan változnak, és sok idő kell ahhoz, hogy az életpályamodell emelje a pálya presztízsét. A szakmai célok között az életpálya modell követésének szándékával azonos arányban jelennek meg a proszociális, altruista jellemzők: *elismertség, megbecsültség, hála* (35 kódolt szegmens), amelyek magukba foglalják a segítő tevékenység örömmel való végzését és a viszonzásul kapott pozitív érzélemmegnyilvánulás szükségességét.

Az 27. ábra a dokumentumban az együtt kódolt szegmensek összefüggéseit mutatja. A vonalak vastagsága az együtt kódolt szegmensek gyakoriságát jelzi. A gondolati térkép jelzi a válaszok mélyrétegeiben rejlő összefüggéseket.

Code Co-Occurrence Model

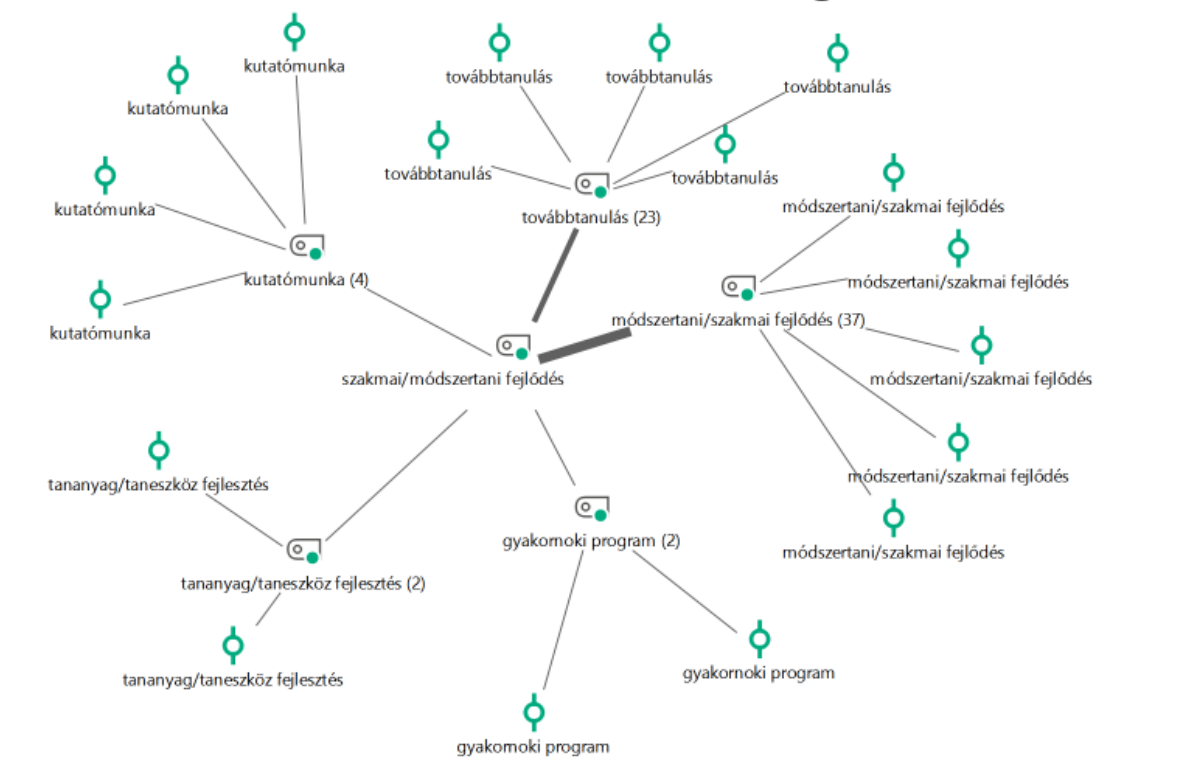


27. ábra Kódösszefüggések fogalmi térképe Forrás: MAXQDA12

A jól végzett munka, mint szakmai cél együtt jelenik meg a módszertani fejlődés, a továbbtanulás, a nevelés, és az elismerés, megbecsülés vágya kódolt szegmensekkel. A jól végzett pedagógusmunka, a tanítás és nevelés feltételei a pedagógus folyamatos szakmai megújulása. A jól végzett munkaért jár a pedagógusnak az elismerés és a megbecsülés. Ezek az összefüggések láthatóak a legvastagabb vonalakkal jelölve a gondolati térképen. Az elismerés és a megbecsülés jár még a kollégákat irányító, mentortevékenységet, 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 28. ábra mutatja a kategória alkódjaival kódolt szegmensek gyakoriságát.

Code-Subcodes-Segments Model



28. 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- és tanesszközfejlesztést. Négy kódolt szegmens vonatkozik kutatómunkára, mint szakmai célra (Függelék 39. táblázat). A két korcsoporton mért eredmény (Függelék 40. 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).

6.2. Magánéleti célok

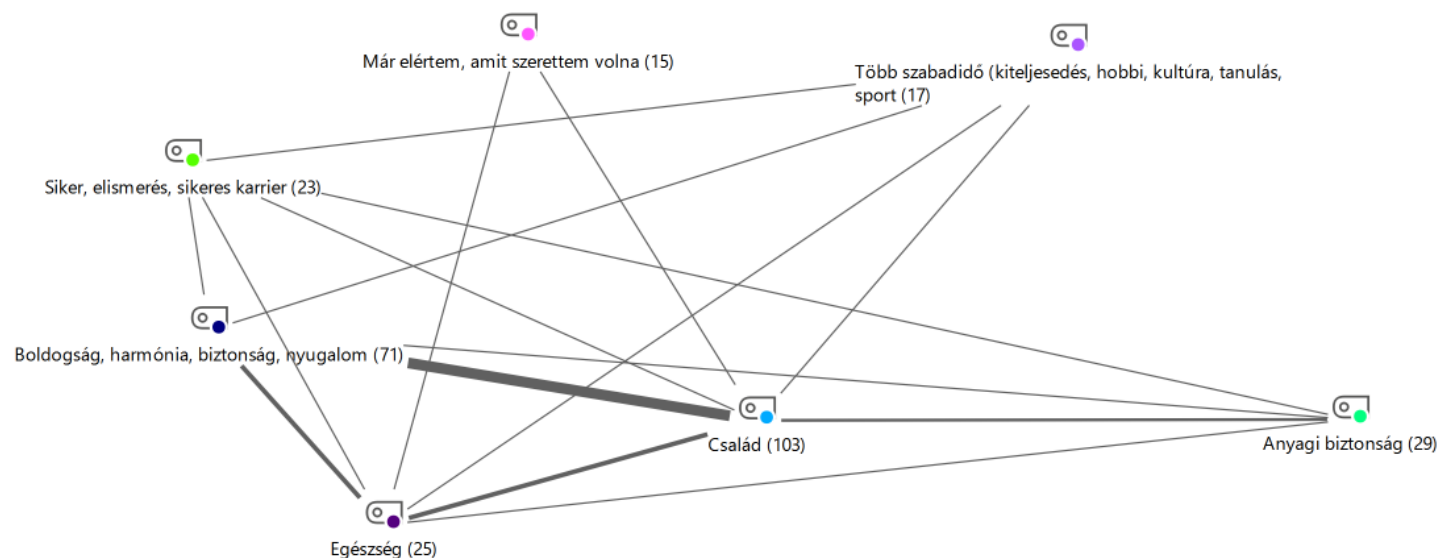
A szakma elnőiesedett, nem nyújt nagy karrierkilátásokat és a gyermekszülés itt töri meg a legkevésbé a karrierutat. Így nem meglepő, hogy a magánéletre vonatkozó adatkorpusz kódolt szegmenseinek egyharmada a *család* kategóriába lett sorolva. Az első helyen álló két kategória, összevonva a *boldog, harmonikus, biztonságos családi élet* vágya jellemzőbb a nőkre, mint a férfiakra. Az összes kódolt szegmens 61%-át adja ez a két kategória (*Függelék 41. táblázat*).

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 pedagógusréteg tradicionálisan másodlagos keresőréteg, így aki magas anyagi elismerésre vágyik az életben, nem a pedagógusszakmát választja. Ugyanez vonatkozik arra, akinek magasak a *sikeres karrier* iránti elvárásai. A jó kereset és a sikeres karrier vágya jellemzőbb a férfiakra, így ezért ők nem választják elsődlegesen a pedagógusszakmát.

A két korcsoport magánéleti céljai jelentősen eltérnek két kategóriában (*Függelék 42. táblázat*). Az idősebb generációnál hangsúlyosabban jelenik meg az *egészség* fontossága és a fokozódó leterheltség miatt a *több szabadidőre való* igény. Ezt az eredményt 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 29. ábra táblázatos és gondolati térkép formájában mutatja az együtt kódolt szegmenseket. A *már elértem, amit szerettem volna* kategória együtt jelenik meg a *család* és az *egészség* kategóriával, ami azt jelzi, hogy ezen a két kategórián belüli célokat, vágyakat teljesítették be a válaszadók.

Code System	Család	Boldogság...	Anya...	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 (kiteljesedés, 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



29. ábra Az együtt kódolt szegmensek összefüggései táblázatos és gondolati térkép formában Forrás: MAXQDA12

aktív biztonságot **boldog** Boldog boldogan család **családi**
családom családommal családot ebben egészség egészségen **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**

Mint a szófelhő (30. ábra) nagy betűmérettel nyomtatott szavai jelzik, válaszadóim *boldog, kiegyensúlyozott, nyugodt családi életre vágynak, jó egészségben*. A mentortanárok esetében már megjelenik a nyugdíjaskor víziója is.

A két kérdőív kérdéseire (szakmai és magánéleti célok) adott válaszok leírják, mitől boldog egy a pályája elején és a derekán lévő pedagógus. Szeretnék jól végezni a munkájukat, szeretnének fejlődni a szakmájukban és fontos számukra az elismerés és a megbecsülés. Lényeges a pedagógusoknak a család és a családi élet nyugalma valamint vágyanak az anyagi biztonságra.

94

során nem élt meg különösebben nehéz életperiódusokat. Közel 6% találkozott többféle²² 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. Fiatalabb életkora okán a pályakezdő generáció kevesebb nehézséggel találkozott életében. A 22. 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

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

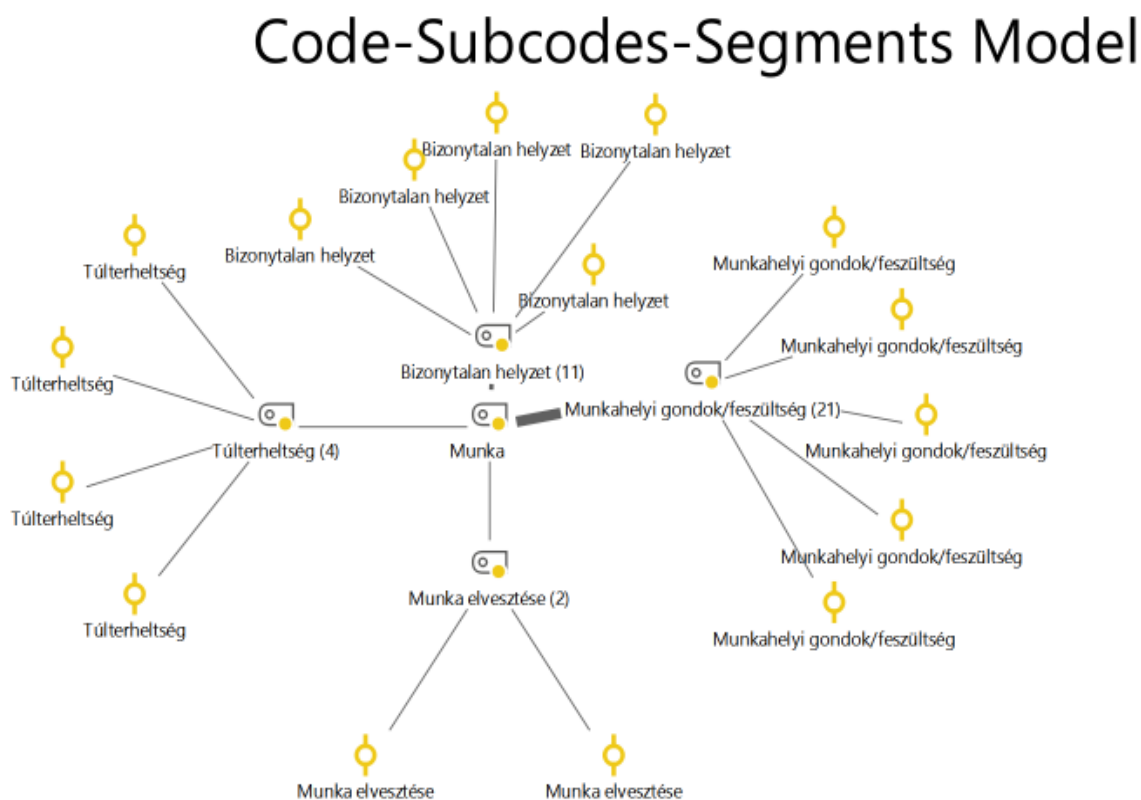
A két dokumentumban említett magánéleti és szakmai nehézségek mennyisége:

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

A munkahelyi gondok, haláleset, betegség, anyagi problémák és válás hangsúlyosabb mértékben jelennek 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

²² A mindegyik/bármelyik a kérdésben megfogalmazott példákra vonatkozik: Életében voltak nehéz időszakok (betegség, családtag betegsége, haláleset, válás, anyagi gondok, munkahelyi feszültségek stb.)?

A munkavégzéshez kapcsolódó nehézségek hierarchikus rendszerét illusztrálja az 31. ábra.



Legtöbbször a *munkahelyi feszültségeket, a helyzetük bizonytalanságát* és a *túlterheltséget* említették a válaszadók. A munkahelyi problémák változatos válaszokat foglalnak magukba és kapcsolódnak az egyenlőtlen munkamegosztáshoz, a vezetéshez, a kollégákhoz és intézménymegszüntetésekhez és összevonásokhoz:

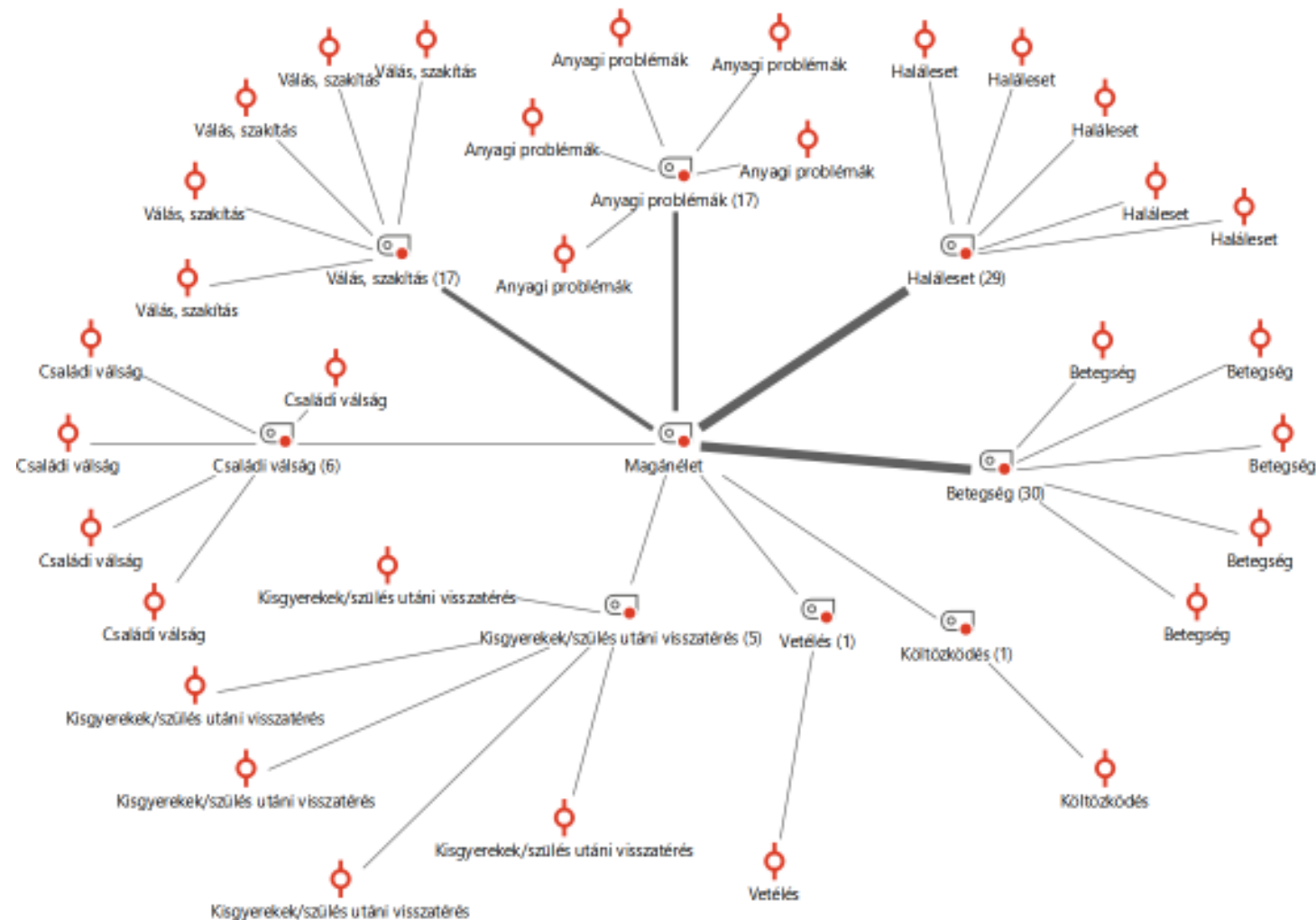
- *Az év kezdésekor 2 hétig folyamatosan hosszúztam, mert a kolléganőm hiányzott és meg kellett szoknom az eltérő szociokulturális környezetből érkező gyerekek motiválatlanságát és érdektelenségét a tevékenységek alatt, amihez nem voltam hozzászokva.*
- *egyenlőtlen munkahelyi feladatmegosztás (alig 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*
- *Munkahelyi feszültség: gyakran azt tapasztalom, hogy a vezetői liberalitásra vezethető vissza az iskolai gyenge fegyelem. Volt olyan igazgató, amelyik nem látta meg a pedagógusi értékeket tanárokbán, és egyéb ösztönös, de téves szempontok alapján ítélte.*
- *szakmai féltékenység*

A magánéleti feszültségek 8 alkódot tartalmaznak, ebből 4 alkód reprezentativitása nagyobb (32. ábra). A kódösszefüggések gyakoriságát a vonalak vastagsága jelzi. Leggyakrabban megélt nehézségek a *betegség* (30 kódolt szegmens) és a *haláleset* (29 kódolt szegmens). Egyformán 17-17 kódolt szegmensben jelennek meg az *anyagi nehézségek* és a *válás*. Nem éri el a kódolt szegmensek száma a 10-et a *családi válság*, a *gyermekszülés utáni visszatérés*, a *vetélés* és a *költözés* esetében.

A válaszok változatossága mutatja, hogy a pedagógusok sokféle nehézségekkel küzdenek munkájuk és mindennapjaik során. A kérdés az, hogy 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 (Függelék 44. és 45. táblázat). Közel 40%-a a kódolt szegmenseknek vonatkozott arra, hogy a megélt nehézségek negatív hatással voltak a munkavégzésre. 34%-a kódolt szegmens tartalmazta azt, hogy a negatív életélmény az egyénre önmagára hatott vissza. Mivel a pedagógus elsődleges munkaeszköze a saját személyisége, kimondható, hogy ezek a válaszok tartalmazzák 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*), (Függelék 44. és 45. táblázat).

Code-Subcodes-Segments Model



32. ábra Magánélettel kapcsolatos nehézségek kódja Forrás: MAXQDA12

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 foglalkozásúak, különösen a pedagógusok 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 a gyermek pszichéjében. 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, mint azt a következő két válaszrészlet jelzi: „*gyerekek megfélemlítése*” „*lerontott jegyek*”.

Ha a 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 és ez beláthatatlan következménnyel járhat, hatással lehet mind a tanítványokra, mind a pedagógusra, akit kritikus helyzetben a kiégés veszélye fenyeget.

8. KIÉGÉS

Nem lenne helyes azt a látszatot kelteni, hogy a kiégés csak a motiválatlan pedagógusokat fenyegeti. Bárki szembesülhet a kiégés tüneteivel élete során. Nem reprezentatív kis mintán, kérdőíves módszerrel mértem, mit tudnak a kollégák a kiégésről. 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 legvesélyeztetettebb

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 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. Veszélyeztetettnek tekinthetők még a munkába visszatérő 40 év alatti kisgyermekes anyukák, akiknek két helyen, otthon és a munkahelyen, a magánéletben partnerként és édesanyaként, a munkában pedig jó munkaerőként kell teljesíteniük, 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 női alkalmazottak aránya nagyon magas az egészségügyben, az oktatásban és a legtöbb segítő szakmában.

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 szellemi szociális
 testi tünetek türelmetlenség változása állandó érdeklődés **érdektelenség** érez
érzelmi

Az adatkorpuszban leggyakrabban szereplő, a szófelhőbe bekerült jellemzők széles skáláját reprezentálják a kiegészítő tünetek (*Függelék 46. táblázat*).

100

tüneteit, vagy amennyiben felfedezi egy kollégáján a tüneteket, milyen hajlandósággal és milyen módszerekkel tudja kezelni a problémát. A 21. század pedagógus társadalmában Magyarországon nem jellemző a kollégák magánéletébe való beavatkozás. Sem a kollégáknak, sem az iskolavezetésnek nincs meg sem a szaktudása sem a lehetősége arra, hogy a kiégés problémájával gyakorlati szinten foglalkozzon. A 34. *ábra* a válaszadók megoldási javaslatait tartalmazza.

adni baráti barátok csinálni dolgokat elutazni forduljon függően hasonló hobbi jó keressem keresése kérjen kérni magának
megfelelő megoldást megújulni menjen mert munka munkahely munkahelyet másik negatív nem
pihenjen probléma programot próbálja pszichológus rajta rendszeres rendszeresen részt segíthet segítséget sport
szabadság szakember személyre tanfolyam tevékenység utazzon változtasson változtat váltson általános

új

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

Sztereotip idealisztikus megoldásokat tartalmaznak a válaszok: az újdonság keresése, munkahelyváltás, sport, utazás, változtatás. Ezek a pedagógusvalóságban nem könnyen megvalósítható javaslatok, pedig a iskolai környezetben dolgozó kiégett pedagógus szakmai és emberi minőségében is rossz hatással van a tanulókra.

9. TANÁRINTERJÚK

Az előző fejezetekben bemutatott, a családi körülmények és az iskolai munka kölcsönhatására vonatkozó kérdőíves módszerrel gyűjtött adatok által indikált tendenciák árnyalása, a kontextus mélyebb elemzése, az egyes életutak alaposabb feltérképezése érdekében indokoltnak találtam interjúmódszerrel való adatgyűjtést, így a kutatási kérdések árnyaltabb megválaszolása érdekében 12 félig strukturált interjút készítettem el arra vállalkozó tanárokkal életük meghatározó szakmai és magánéleti történeteiről, kudarcos és sikeres szakaszairól. Az interjúk strukturált váza lefedi a disszertációban már bemutatott, az érintett témára vonatkozó kutatási eredményeket, valamint a saját kérdőíves kutatásokban vizsgált területeket:

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

9.1. Az interjúkutatás folyamata

Az interjúkutatás menete pilot interjúk megtervezésével és elkészítésével indult. A pilot interjúk készítésekor szerzett tapasztalatokat felhasználva *Seidman* (2002) fenomenológiai megközelítésű mélyinterjú készítésének módszerét és lépéseit követve valósult meg a kutatás interjúkutatási egysége. A 35. ábra bemutatja az interjúkutatás szakaszait.



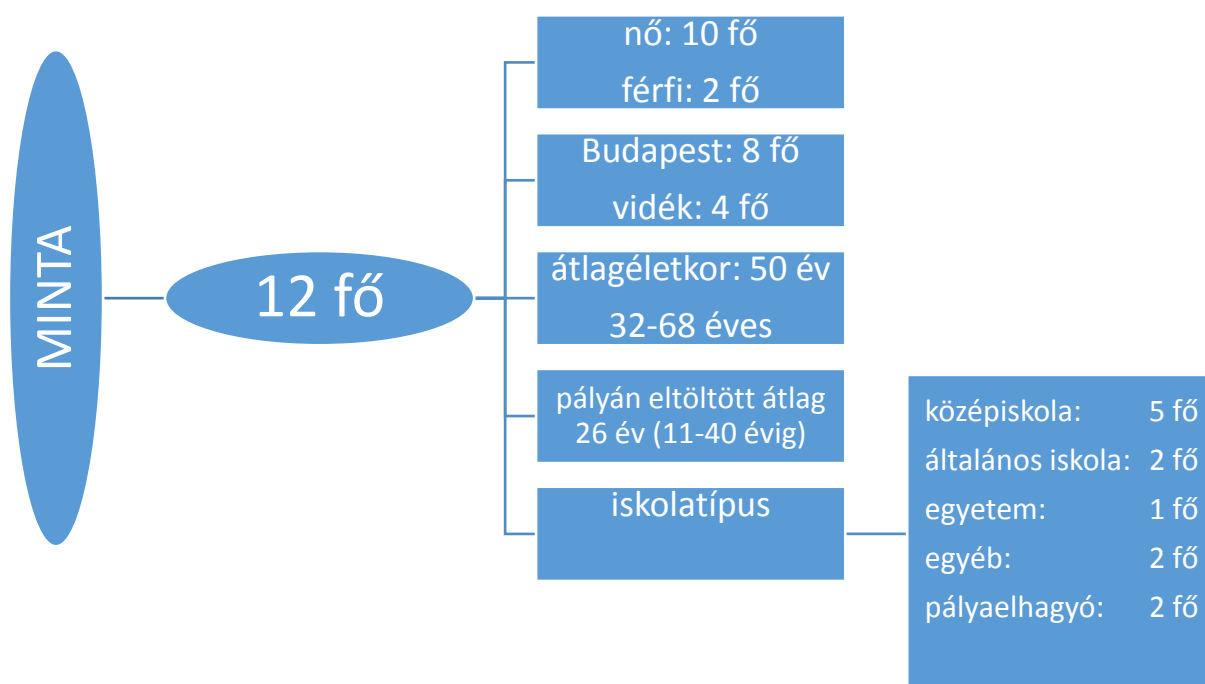
35. ábra Az interjúkutatás folyamata

9.2. 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 36. ábra.



36. ábra A minta jellemzői

9.3. A résztvevők megkeresése

Az interjúalanyok megkeresése több csatornán keresztül valósult meg. Egyrészt a korábbi kérdőíves kutatás válaszadóit, a TÁMOP „Gyakornoki évek szakmai program” résztvevőit

kerestem meg felkéréssel az interjúkutatásban való részvételre. A programban résztvevő mentortanárok és gyakornokok számára készített kérdőív utolsó szekciója tartalmazta saját kérdéseimet a magánéletre és a szakmai jellemzőkre vonatkozóan. 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. A kutatás eredményei reprezentatívnak tekinthetők egy szélesebb populációra vonatkoztatva részben a kapcsolódási pontok megléte miatt (*Seidman 2002*), valamint a tény miatt, 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 (*Solt, 1998, Seidman, 2002, Sántha, 2007, 2009*).

9.4. Kapcsolatfelvétel

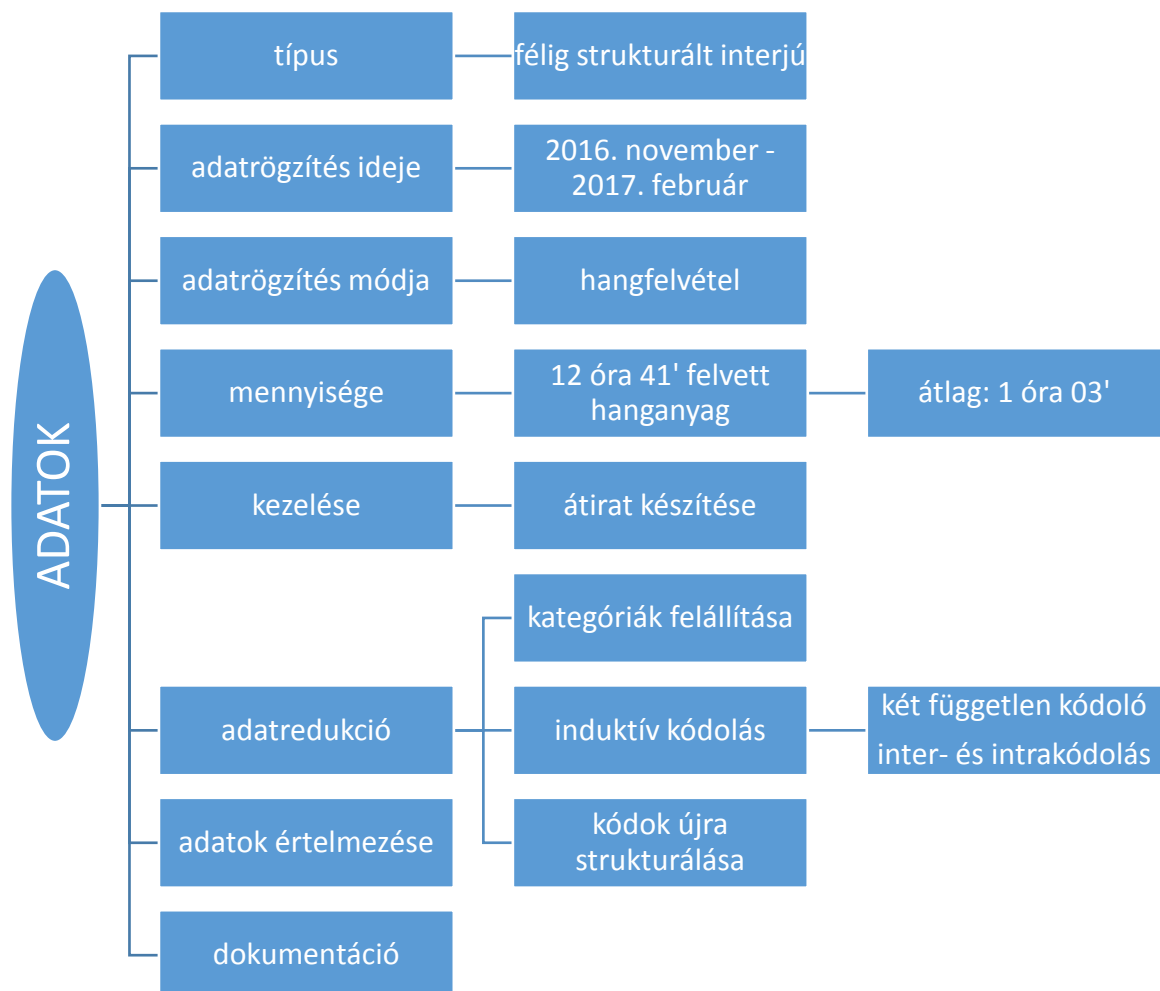
Az interjúkutatás résztvevőivel e-mailben vagy telefonon vettem fel a kapcsolatot. A kapcsolatteremtő beszélgetés alkalmával egyeztettük az interjúk lehetséges időpontját és helyszínét. Az interjúkutatás résztvevői beleegyező nyilatkozatot írtak alá, amelyben tájékoztattam az interjúalanyokat kutatásomról 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 a saját magukra vonatkozó rögzített és feldolgozott anyagba és kérhették, hogy az interjúk bizonyos részeit ne használjam fel. E jogával egyetlen interjúalany sem élt.

Interjúalanyaimat a segítségnyújtás vágya motiválta, élvezettel osztották meg 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 és magánéleti életeseményeik áttekintésére, munkájuk és magánéletük egymásra 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 miérték 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).

9.5. A felvett adatok jellemzői

A 37. ábra összegzi a felvett adatok jellemzőit és bemutatja az interjúkutatás teljes folyamatát.



37. ábra Az adatok jellemzői és kezelése

A szubjektív elem, vagyis a kutató személye kvalitatív paradigma esetében nem hagyható figyelmen kívül, de elfogadható, amennyiben a kutató szubjektivitásának formáló

ereje az adatok elemzésének szakaszára redukálódik és, az adatok eredeti állapotban rögzítésre és megőrzésre kerülnek. A tartalomelemzés megbízhatóságának biztosítása érdekében az interjúkról minden esetben hangfelvétel készült, az interjúk szövege teljes egészében rögzítésre kerül, habozásokkal, ismétlésekkel, bizonytalanságokkal együtt, mert „*Minden szó, amit a résztvevő elmond, tükrözi a tudatát*” (Vigotszkij, 1984 In Seidman2002 162. old.) A hangfelvétel elkészítéséhez mindegyik interjú alanya hozzájárult, nem zavarta őket, hogy a beszélgetésről hangfelvétel készült. Az interjúkat saját telefonnal rögzítettem, a hangfelvétel minőségét az interjúk elején ellenőriztem. 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 kérte, hogy én biztosítsam az interjúk helyszínét, így velük a Budapesti Gazdasági Egyetem Alkotmány és Markó utcai épületeiben beszélgettem.

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

9.6. Az interjúk struktúrája

A 12 interjúalannal közepesen formalizált, félig strukturált interjút készítettem, amely három fő témára épült. Az interjúk tekinthetők szakmai és magánéleti narratív biográfiának, mivel a kötött hármas szerkezeten belül arra kértem interjúalanyaimat, hogy meséljenek magukról történeteket. Ez motiváló témafelvetést jelentett, mivel saját magunkról szívesen mesélünk és ritkán van arra alkalmunk arra, hogy egy-másfél óráig beszélhessünk életünkről, szakmánkról, nézeteinkről. A 38. ábrán látható a 12 interjú strukturált szerkezete.



38. ábra Az interjúk szerkezete

A félig strukturált szerkezetet indokolta, hogy ez orientálta az interjúk alanyait a kutatás fókuszpontjában álló kérdések és a szenzitív téma által generált, tabuként kezelt témákat érintő kérdések megválaszolására. Bár saját magát mindenki jól ismeri, ez nem jelenti azt, hogy bármiről szívesen beszél az ismeretlen kérdezőnek önmagával kapcsolatban. Az interjú alanya szeretne jó benyomást kelteni önmagáról, küzd benne az igazság elmondásának és a pozitív látszat fenntartásának vágya. Több interjúalanyra is jellemző volt, hogy szívesebben beszéltek szakmájukról, mint magánéletükről. Az orientáló kérdések terelték vissza esetenként az interjúalanyt a fő témához. Az interjúk készítése során esetenként találkoztam a *Kvale* (1996) által leírt mintákkal (néma osztriga, beszédes, intellektualizáló, 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.

Mind a 12 interjú alkalmas kutatásra és elemzésre és minden interjúalanyom teljes mértékben segítőkész volt. Az interjúk esetleges hibái kizárólag az interjúkészítő tapasztalatlanságából erednek. Az interjúk során az interjúkészítő számára az én-te (*Seidman*, 2002) kapcsolat kialakítása bizonyult a legnehezebbnek, végig ügyelni 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 szűkszavú interjúalanyok rábírása szakmai és magánéleti életútjukról szóló teljes történetek elmesélésére.

9.7. Az interjúk készítésének és elemzésének folyamata

Az interjúkutatás szabályainak megfelelően az interjúterv elkészítése után, előkutatásként, pilot interjúkat készítettem (Seidman, 2002). 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.

Jelen kutatásban az interjúkutatás célja az interjúalanyok szubjektív tapasztalatainak feltárása, szakmai és magánéleti sikereinek és kudarcainak feltérképezése, emocionális hatásainak milyensége és az esetleges kölcsönhatások feltárása volt. Mivel az interjúalanyok különbözőek, természetes jelenség, hogy az interjúk is eltértek 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 volt; átlaghossz: 1 óra 03 perc). Az adatok elemzésének kezdetén felmerült a rövid interjúk kutatásból való kizárásának gondolata, azonban az adatredukció és elemzés során kiderült, hogy minden interjú alkalmas a kutatásban való elemzésre. Az indokok 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, 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 ezt a sokszínűséget hivatott reprezentálni a kutatás. Mindemellett a szövegkorpuszon belül a közlések információtartalma nagymértékben eltérő volt. Bizonyos interjúalanyaim nagyobb hatékonysággal, azaz magasabb információsűrűséggel kommunikáltak (Hall, 1976), mint mások. 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, amelyek mind a 12 interjúra vonatkoztathatóak voltak. A tartalomelemzés folyamatában grafikus ábrák, gondolati térképek, kódösszefüggések vizuális ábrázolása segített feltárni a szövegek mélyrétegeit. A vizuális megjelenítés a szövegadatokat plasztikusan ábrázolja és láthatóvá tesz olyan összefüggéseket, amelyek az interjúkban nyíltan nincsenek megfogalmazva.

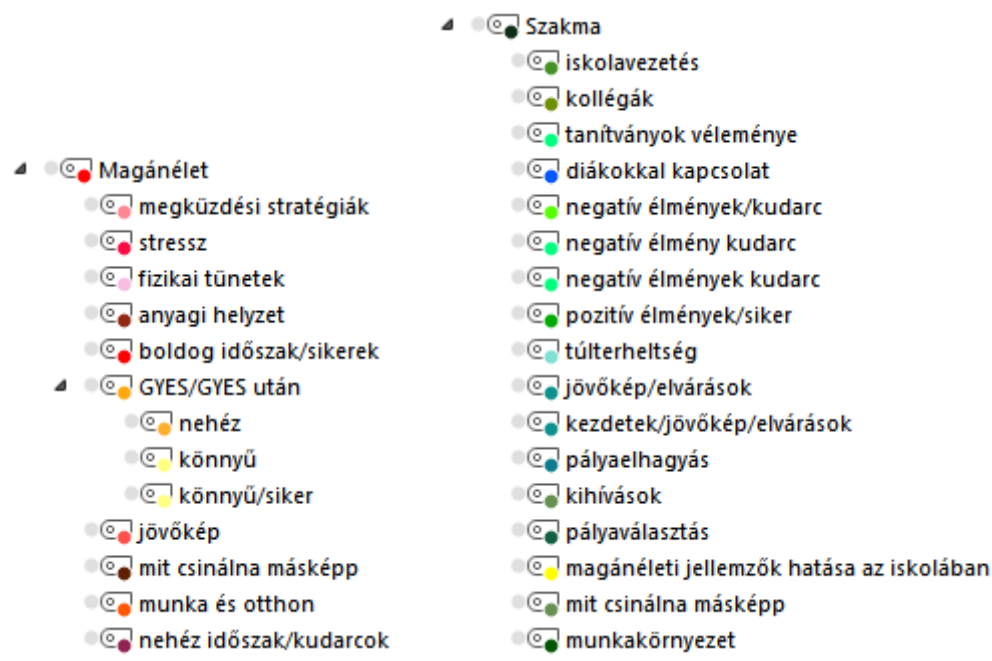
9.8. Adatredukció

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 szöveges adatok kvantitatív adatokká való átalakítását első lépésben, a fő kategóriák kialakításakor két független kódoló végezte, hogy a kutatás interjúkutatás része is megfeleljen a megbízhatóság kritériumának. A következő kódolási szakaszban a válaszkategóriák meghatározása a kódolás folyamata alatt történt, így bővült a kódlista. 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 *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.

A szöveg adatokká való átalakítása után szétválogattam az interjúk lényeges elemeit. A kutatás szempontjából elsődleges fontosságú azonos kóddal ellátott kódolt szegmenseket külön dokumentumokba csoportosítottam. Ekkor állt rendelkezésre olyan adatkorpusz, amely azokat a szövegeket tartalmazta, amelyek mind a 12 interjú szövegeiben ugyanazzal a kóddal lettek kódolva. Ezt az adatkorpuszt további vizsgálatnak vetettem alá, finomított újrakódolással

kerestem meg az azonosságokat és a különbségeket. Az ilyen módon, további vizsgálat által kialakított kódját mutatja a 39. ábra.



39. ábra Az interjúk elemzésének kódja Forrás: MAXQDA12

Az interjúk hangsúlyos fókuszpontjai 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. A kódolás második fázisában, az eredetileg kialakított 68 kód szűkítése megtörtént és kialakult egy négy főkódból és 24 alkódból álló rendszer, amelynek kialakításánál több szempont lett figyelembe véve, de elsődlegesen 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. Szövegszekvencia-típusok szerint kiterjedtebb kódrendszert igényeltek azok az interjúk, ahol az interjúalanyok teljes 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 megírásához.

9.9. Az interjúalanyok portréja

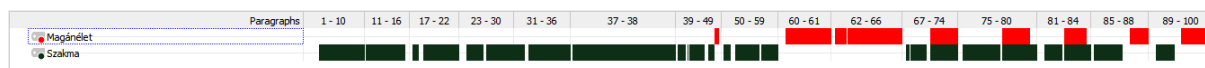
Az interjúalanyok		A két fő kategóriával kódolt szegmensek aránya	
Tanár 1	Nyugdíj előtt álló nő, 40 éve a pályán, speciális igényű tanulóknak fenntartott iskolában dolgozik.	Magánélet: Szakma:	25,5% 74,5%
Tanár 2	Középkorú nő, pályaelhagyó. 25 évet töltött a pályán, ebből 8 évet GYES-en volt. Az interjú készítésének időpontjában már pár hónapja teljesen más területen dolgozott, új munkájával elégedett volt.	Magánélet: Szakma:	28,6% 71,4%
Tanár 3	Középkorú nő, művészeti szakközépiskolában dolgozik. Szívesebben beszél a szakmához kapcsolódó eseményekről, mint a magánéletéről	Magánélet: Szakma:	23,3% 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: Szakma:	41,1% 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: Szakma:	34,1% 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: Szakma:	49,1% 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: Szakma:	29,7% 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%

23. táblázat Az interjúalanyok jellemzői

A 23. táblázat tartalmazza a minta alapjellezőit. Az interjúk strukturált részében a bevezető ráhangolódás után az első harmadban 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 színekben kódolva a következő: sötétzöld, szakmára vonatkozó kódolt szegmensek, piros, magánéletre vonatkozó kódolt szegmensek.

A szöveg portréja a kódolt szegmensek megoszlását ábrázolva megmutatja, hogy melyik fő kategória jelent meg nagyobb arányban az interjúkban. 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 színek, mert ez a rész a munka és magánélet kölcsönhatására vonatkozó kérdéseket tartalmaz. A Tanár 1 interjúalannyal készített beszélgetés portréja jól mutatja ezt a struktúrát és azt is, hogy arányaiban mennyire eltérő a két témát érintő információmennyiség.



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

A 24. táblázat alapján látható, 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.

9.10. Az interjúk

9.10.1. 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 tudja, hogy a munkahelyi és magánéleti események kölcsönösen hatnak egymásra. Bár munkahelyi nehézségeiről inkább nem beszél otthon, a munkahelyi stressz megterheli a magánéletét és a munkáját is, a magánéleti életesemények hatása is meglátszik a munkáján. Szükszavú, de átgondolt válaszaiból kiderült, nehéz körülmények között dolgozik és nagy nyomot hagytak benne szakmai kudarcai. Amint lehetősége nyílt rá, a nyugdíjba vonulást választotta. Magánéletéről keveset beszélt. A két szféra egymásra hatását nyíltan megfogalmazta. Munkahelyi és magánéleti kudarcai, esetleges rossz kedve meglátszik a munkáján, a problematikus pedagógiai helyzeteket ilyenkor nem tudja megfelelően kezelni.

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

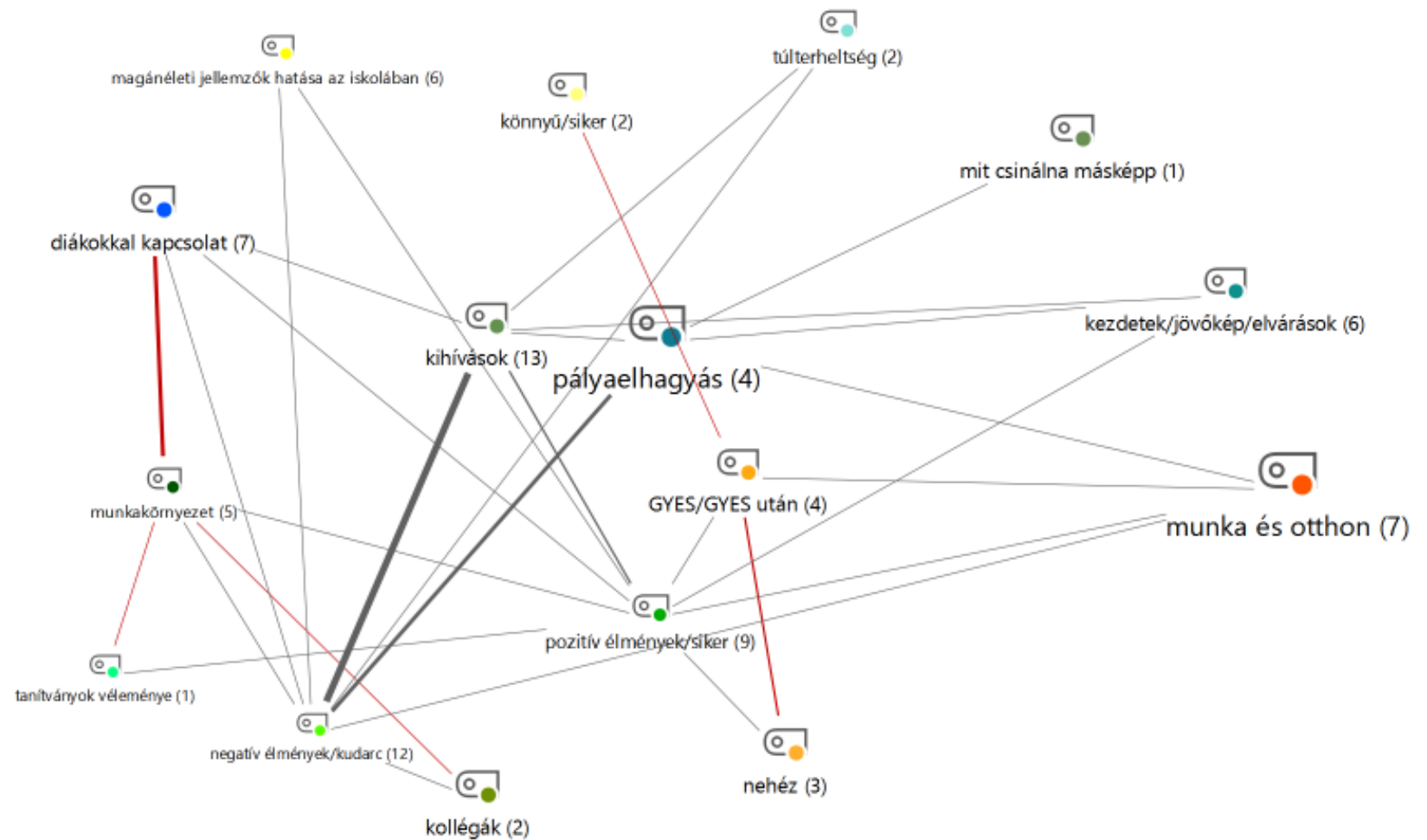
Korán eldöntötte, hogy tanár szeretne lenni, nem volt kérdés, milyen pályát válasszon. Önmagával és a szakmával szemben támasztott elvárásai magasak voltak, karrierútját a gyermekvállalás megtörte. Nehezen tért vissza a munka világába, főleg a rendszer rugalmatlansága miatt, az iskolák nem ajánlottak fel részmunkaidős állást. A GYES alatt is képezte magát, akkor végezte el harmadik szakját.

Hiányolja a szakma társadalmi elismerését és megbecsülését. A negyvenes éveinek második felében, amikor a munkakörülményei annyira megváltoztak, hogy már nem okozott neki örömet az iskolai munka, a pályaváltás mellett döntött. 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 már megoldódott munkakörének betöltése.

A pályaelhagyás indokait és a pályaváltás folyamatában is a tanítás és a gyerekek felé való elkötelezettségét felidézve, az interjúalanyban is felmerült 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. Ez olyan eset, amikor a pályaelhagyás oka nem a kényszerből való pályaválasztás, hanem az a belső konfliktus, amikor a tanár az önmaga felé felállított magas szintű munkavégzésre irányuló elvárásaiból nem szeretne engedni, de az elvárásainak megfelelő szintű munkavégzés már nem lehetséges, ezért inkább teljesen más területen próbálja ki magát.

A 40. ábra vizuális eszközökkel ábrázolja a pályaelhagyás indokait, a munkakörnyezet, a negatív és pozitív hatások összefüggéseit, valamint a munkahelyi élmények és a magánéleti események egymásra hatásának jeleit. Interjúalanyom úgy érzi, munka és magánélet szoros kölcsönhatásban van egymással. A munkahelyi túlterheltség és stressz érezhető hatással van a családi életre, ugyanakkor a magánéleti és munkahelyi nehézségek meglátszottak az iskolai munkáján. Komplex válaszaiból kiderült, hogy bár pályaelhagyó, jó pedagógus. Legfontosabbak voltak számára a tanítványai, kudarcként élte meg azokat az eseteket, amikor nem tudott nekik segíteni. Magánéletéről nyíltan, de keveset beszélt. A két szféra egymásra hatását egyértelműen megfogalmazta.



40. ábra Tanár 2 Pályaelhagyás, siker, kudarc, kihívások kódösszefüggések gondolati térképe Forrás: MAXQDA12

9.10.3. 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 az első munkahelyén, ahol 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 stresszfaktorként jelenik meg életében és munkájában. 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 konfliktuskerülő természet, megoldandó helyzeteket teremt magának és ezt tudja magáról. Magánéletét harmonikusnak ítéli, problémái munkahelyi gondok, és ezek vannak hatással a munkavégzésére. Hangulata meglátszik a tanórán, pedagógiai megoldásait befolyásolja, a körülmények (iskolavezetés, munkakörnyezet, tanítványok motiválatlansága) negatív változása rossz hatással van munkateljesítményére és lelkesedésére. A szakmai sikerélmények a közoktatáson kívül, vállalati tanfolyamokon érik, ahol úgy érzi, megfelelőek a körülmények és egyenrangú partnerekkel áll szemben.

9.10.4. 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 az anyagi gondok, az egzisztenciális létbizonytalanság jellemzik. 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 erős a kötelességtudata. Úgy érzi, családjá sérült inkább, mint, hogy családi negatív élményeit bevitte volna az iskolába, de erre is volt példa. Időnként lelkiismeret furdalást érzett a gyermekeivel szemben.

9.10.5. 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 alkalmat 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 idősebb pedagógusoknak fokozatos terheléscsökkentéssel 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 a szakmája. Élete nagy része a munkája és a családi élete közötti egyeztetésről szól, olyan módon, hogy egyik se

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 tanítványainak.

9.10.6. 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 élményeit 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 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 úgy érzi, szakmailag mindig kiválóan teljesített. Volt olyan időszak, amikor ezt a családjá megcsínylette, 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 érzékeljék 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 családjá és a munkája. Munkájában fontos szerepet kapnak a tanítványai, a segítségnyújtás vágya motiválja, 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 tökéletesen ellátni, ilyenkor elsőbbséget élvezett a családja.

9.10.7. 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 életpályamodelt. 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 életpályamodelt 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.

9.10.8. 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 terapiákat 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 hatások eliminálására megküzdési stratégiákat fejlesztett ki.

9.10.9. 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 fiatalságát. 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.”*

9.10.10. Tanár 10 – fiatal férfi; felelősséggel, fiatalon

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 végez. 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, az anyagi helyzete és a munkahely hatása az otthoni életre. 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 képzelel el. Jelenleg úgy gondolja, hogy 15 éven belül, középkorúként, váltani fog.

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

Reál szakon végezte az egyetemet, de tanult szakmájában soha 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 végigkísérte az oktatás. Mélyen megéli az érzelmeket, a hullámhegyeket és hullámvölgyeket és sokszínű tevékenységpalettát állított össze magának. Szereti jól végezni a munkáját, az oktatási folyamatban a tanítványai fejlődése a legfontosabb a számára. Személyisége élvezetes tanáregyéniessé teszi. Azokat a feladatokat, amelyeket a munkája során kevésbé kedvelt, megtanulta jól elvégezni és 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.

9.10.12. Tanár12 – középkorú nő; bizonytalanság és pályaelhagyás

Pedagógus dinasztiából származik, küzdött az ellen, hogy pedagógus legyen, mégis elkezdte az egyetemet, inkább családi nyomásra, mint saját akaratából. Az egyetem végén, a gyakorlaton találkozott olyan tanáregyeniséggel, 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 önfegyellemmel eliminálni lehet.

9.11. Összegzés

A szövegkorpusz 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.

MAGÁNÉLETT	kategória	kódolt szegmens (1384)	hány interjúban jelent meg
	munka és otthon	105	12
	nehéz időszak	82	11
	megküzdési stratégiák	71	11
	boldog időszak	62	12
	GYES	38	8
	stressz	28	10
	anyagi helyzet	28	8
	jövőkép	22	10
	mit csinálna másképp	18	9
	fizikai tünetek	11	7
SZAKMA	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

25. táblázat 12 interjú, kódfa, alkódok megoszlása

A 25. 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. 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. Mivel cél volt, hogy interjúalanyaim önként meséljenek, és jól érezzék magukat az interjúk készítése alatt, nagyon érzékeny magánéleti krízisek részletes elmesélését nem erőltettem, ha az interjú alanya vonakodott a részletesebb kifejtéstől, így az interjúalanyok spontán megnyilvánulásai jelennek meg az interjúk szövegeiben.

A következőkben bemutatom, hogy a disszertáció első felében tárgyalt strukturális egységek hogyan jelennek meg az interjúkutatás során.

9.11.1. 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)

A 26. táblázat mutatja a kódgyakoriságot a pályaválasztási motivációra vonatkozó kérdésekre adott válaszokban.

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

26. 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.

9.11.2. Szakmai sikerek és kudarcok

A 27. táblázat mutatja a *szakma* kategória alkódjainak kódgyakoriságát a 12 interjúra vonatkoztatva. A négyzetek nagysága jelzi a kódolt elemek előfordulásának gyakoriságát. A 12 interjú teljes szövegtartalma 920 a *szakma* kategóriára vonatkozó kódolt szegmenset tartalmaz, A legkevesebb ilyen kódolt szegmenst tartalmazó interjú 31 (Tanár 1) a legtöbb 171 (Tanár 3) kódolt szegmenst tartalmaz. A 43. táblázatban jól látszik, hogy Tanár 3 interjúalanyom említette a legtöbb negatív élményt szakmájával kapcsolatban (54 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
● Szakma													
● iskolavezetés			■	■	■	■	■					■	20
● kollégák	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	58
● tanítványok véleménye	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	19
● diákokkal kapcsolat		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	82
● negatív élmények/kudarcs	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	175
● pozitív élmények/siker	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	139
● túlterheltség		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	46
● jövőkép/elvárások		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	32
● kezdetek/jövőkép/elvárások	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	19
● pályaelhagyás		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	23
● kihívások	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	127
● pályaválasztás	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	38
● magánéleti jellemzők hatása az iskolában	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	98
● mit csinálna másképp		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	10
● munkakörnyezet		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	34
Σ SUM	38	70	171	76	89	85	90	53	41	92	37	78	920

27. táblázat 12 tanár „szakma” kategória – kód gyakoriság Forrás: MAXQDA 12

A 28. 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 jelennek meg. A kódok gyakorisága csökkenő sorrendben a következő:

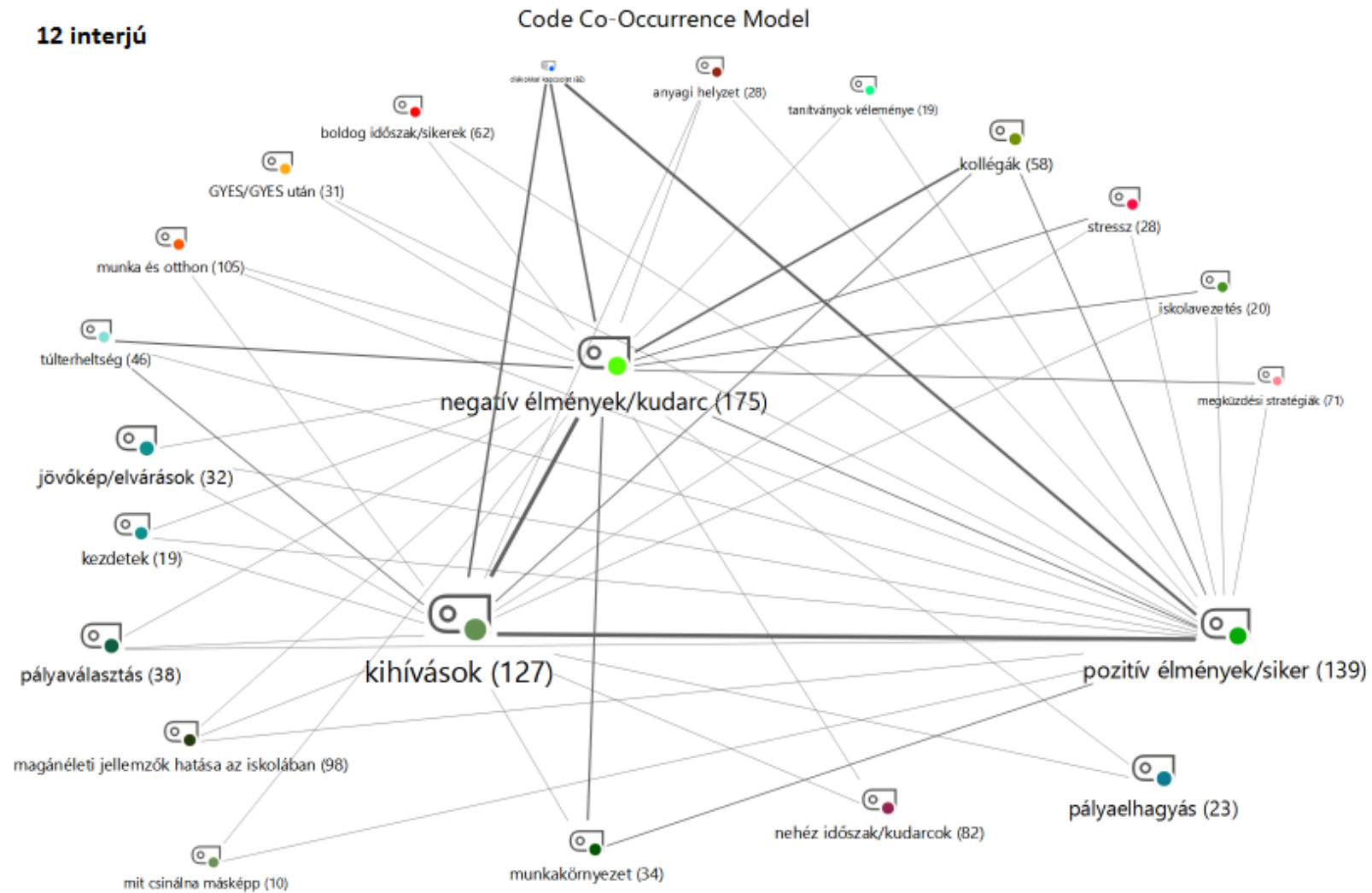
Kód	Kódolt szegmensek száma
negatív élmények	175
pozitív élmények	139
kihívások	127
magánéleti jellemzők az iskolában	98
diákokkal kapcsolat	82
kollégák	58
túlterheltség	46
pályaválasztás	38
munkakörnyezet	34
jövőkép	32
pályaelhagyás	23
iskolavezetés	20
kezdetek	19
tanítványok véleménye	19
mit csinálna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

28. táblázat 12 interjú szakma kategória kódolt szegmensek gyakorisága

A válaszadók szerint a magánéleti jellemzők megjelennek az iskolában, hatással vannak a munkavégzésre, a válaszok csak kis mértékben tartalmaznak olyan utalást, amely szerint a válaszadó tartós negatív pszichés állapota hosszú távon kedvezőtlenül befolyásolta az oktatási-nevelési folyamatot és a tanulók pszichés fejlődését, bár ennek a lehetőségét a válaszadók nem tagadták. A válaszokban hangsúlyos szerepet kapnak az iskolai környezet szereplői, a diákok és a kollégák is mind negatív, mind pozitív élményként kódolva.

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. A kódösszefüggések ábrája (41. és 42. ábra) mutatja, hogy inkább a kudarcok és a negatív élmények dominálnak a szakmai történetekben.

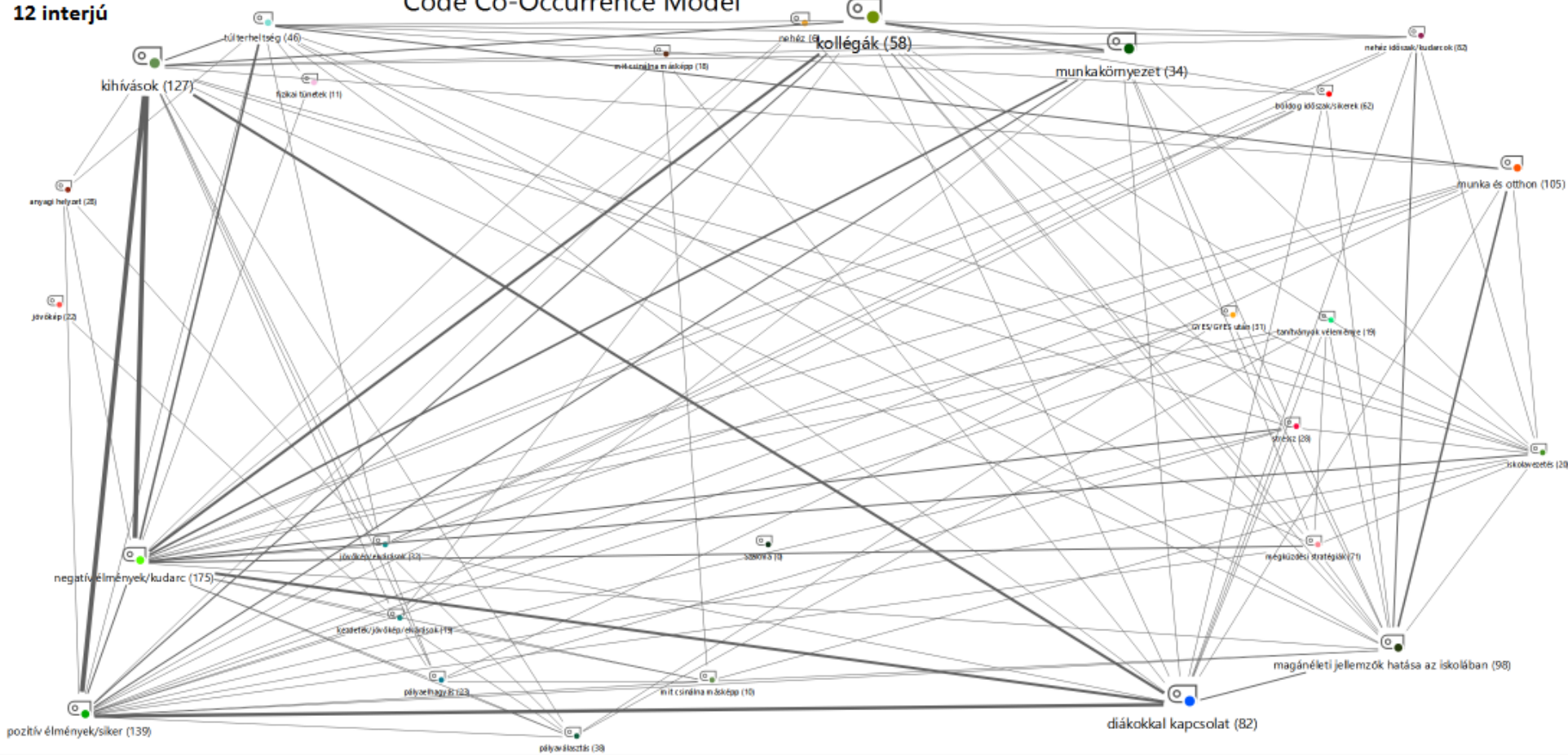
12 interjú



41. ábra 12 interjú „kihívások” kategória együtt kódolt szegmensei Forrás MAXQDA12

12 interjú

Code Co-Occurrence Model



42. ábra 12 interjú „szakma” kategória kódösszefüggései 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, ha ez nem sikerül, emlékezetes kudarcélményt eredményez.

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 50. 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 tényező hat az iskolában végzett munkára, az 50. ábra jobb szélén látható, hogy a *magánélet* kategóriába tartozó kódok is megjelennek az együtt kódolt szegmensekben.

9.11.3. Magánéleti sikerek és kudarcok

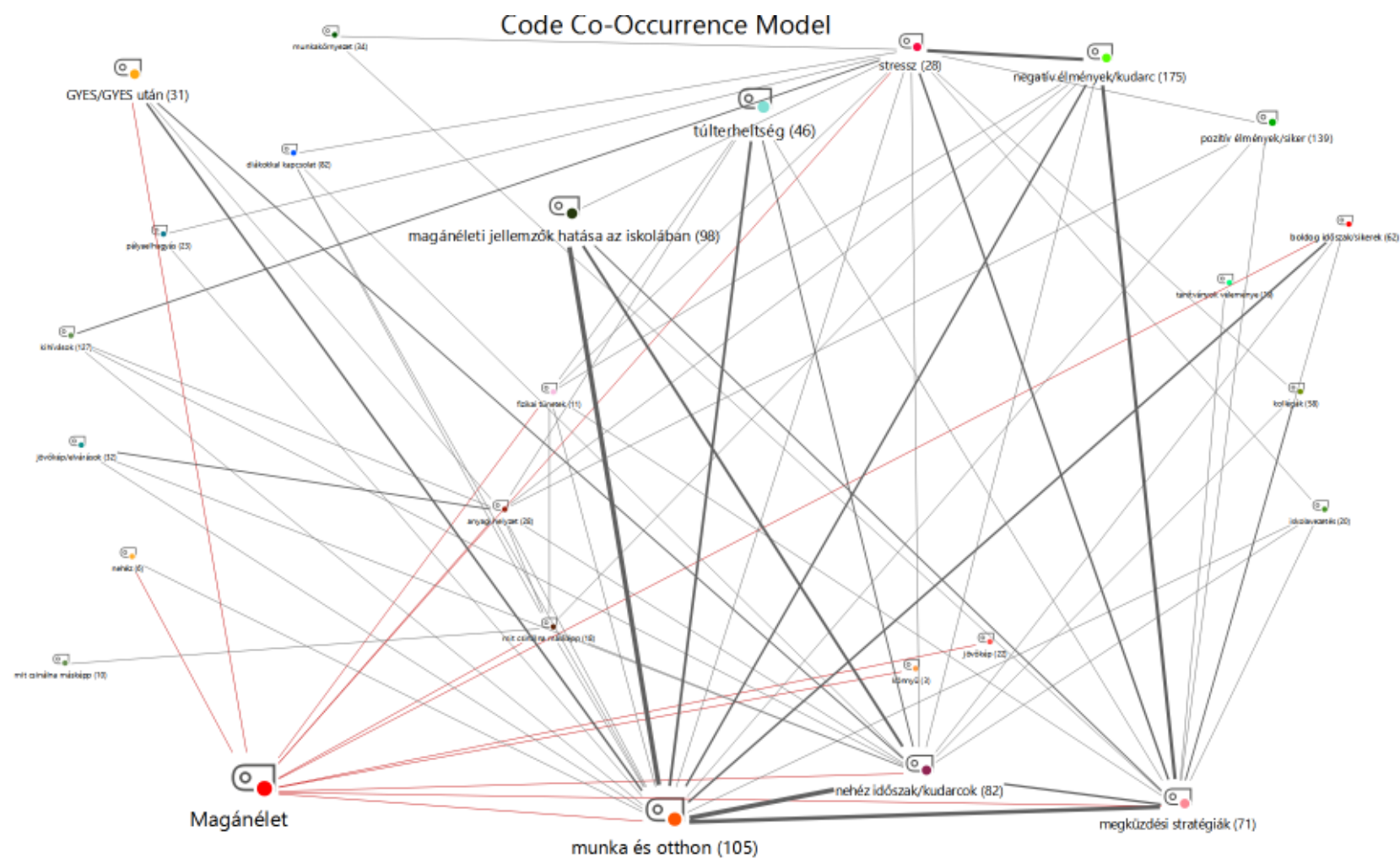
Az interjúk szerkezete a legtöbb esetben eltolódott a szakmai témák felé, a 12 interjút tartalmazó szövegtörzshez kétszer annyi kódolt szegmens vonatkozott a *szakma* főkategóriára (920 kódolt szegmens), mint a *magánéletre* (467 kódolt szegmens). Mind magánéleti, mind szakmai szférában a negatívumok voltak többségben a pozitív élményekkel szemben. Hangsúlyosan jelennek meg a történetekben a *megküzdési stratégiák*, a *munkahelyi problémák* és *feszültségek* negatív hatása a családi életre, valamint a *magánéleti nehézségek* és *kudarcok*. A *magánélet* kategória kódolt szegmenseinek megoszlása interjúalanyonként eltérő képet mutat. Voltak, akik keveset meséltek magánéletükről, mások néhány jellemző történésre vagy időszakra többször is visszatértek az interjú folyamán. A négyzetek nagysága (Függelék 47. táblázat) 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

29. táblázat 12 tanárinterjú „magánélet” kategória – kódolt szegmensek gyakorisága

A 29. 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 az 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 43. ábra mutatja a *munka és otthon* kategória kódösszefüggéseit.



43. ábra 12 interjú „magánélet” kategória – kódösszefüggések Forrás: MAXQDA12

A szöveg mélyrétegeiben rejlő összefüggéseket jelzi az együtt kódolt szegmensek ábrája (51. ábra). A vonalak vastagsága mutatja, hogy a 12 interjú adatkörpuszában gyakori együtt kódolt szegmensként jelenik meg a munka és a magánélet, amely jelzi, hogy a hivatásszemélyiség nem elválasztható a magánembertől. Az egymásra hatás kölcsönös és kétirányú. A leggyakrabban együtt kódolt szegmensek a *munka és otthon*, a *megküzdési stratégiák*, a *magánéleti nehéz időszakok*, a *munkahelyi nehézségek*, a *stressz*, a *túlterheltség* és a *magánéleti jellemzők hatása az iskolában*. A magánéleti és munkahelyi nehézségek, stresszes időszakok, a túl sok munka kölcsönösen hatnak egymásra. Egyénileg változó, hogy ki mennyire hangsúlyosnak érzi ezt a hatást.

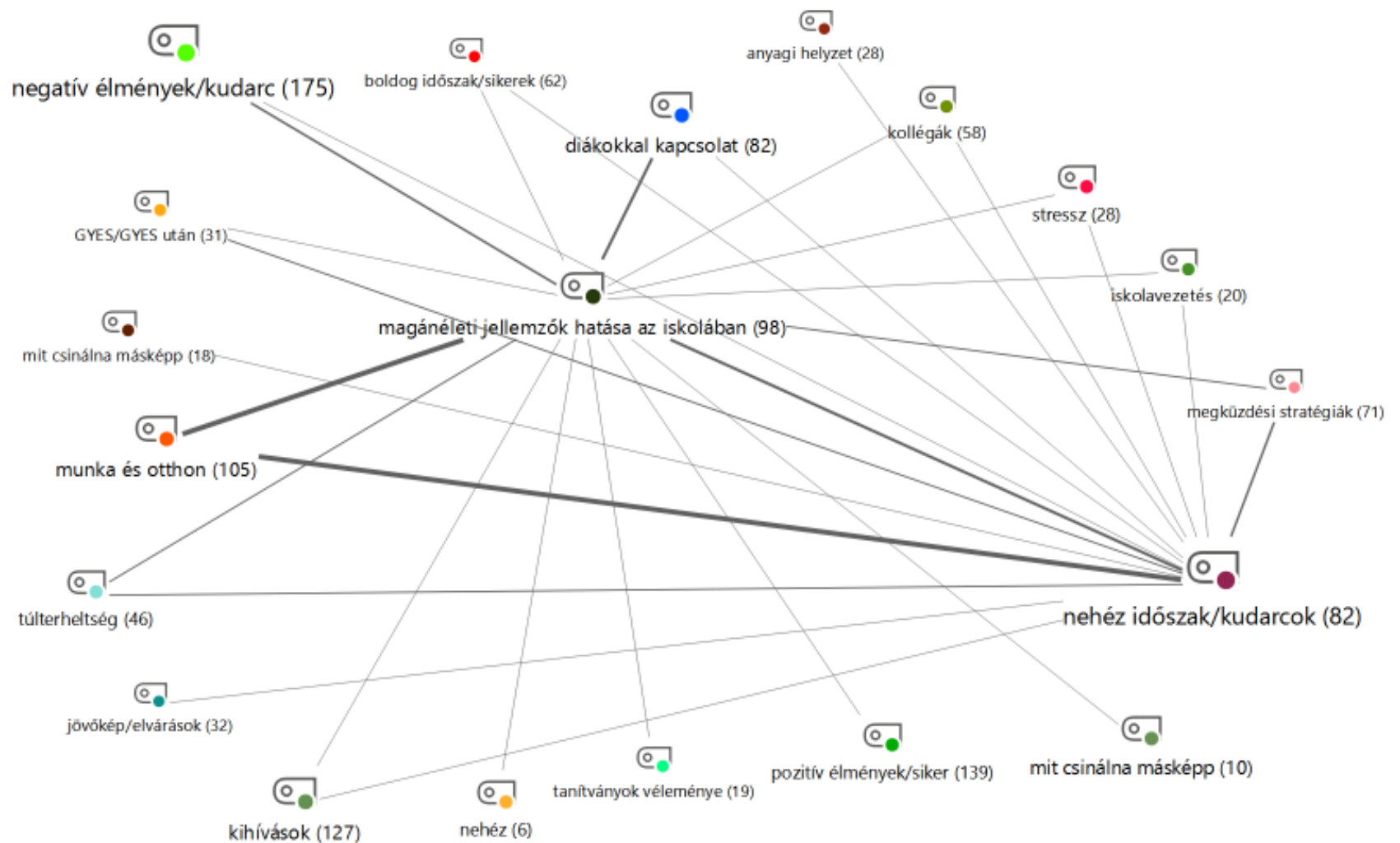
9.11.4. Munka és magánélet kölcsönhatása

Munka és magánélet kölcsönhatását egyik interjúalanyom sem tagadta. Munkájuknak megterhelő hatását magánéletükre, családjukra teljesen objektíven látják. Ellenkező irányú hatás létét is elismerik, bár sok esetben úgy érzik, munkahelyükön szerzett negatív élmények lehetnek inkább hatással munkavégzésükre. Amelyik interjúalanyom került már kritikus krízishelyzetbe, úgy vélte, ez meglátszott a hangulatán, a napi teljesítményén és az osztálytermi helyzetek kezelésén. Úgy vélik azonban, hogy ezt a hatást megfelelően ellensúlyozták azzal, hogy a diákokkal megbeszélték, hogy nehéz helyzetben vannak, és ez látszik éppen a munkájukon.

Az együtt kódolt szegmensek ábrája (44. ábra) 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.

12 interjú

Code Co-Occurrence Model



44. ábra 12 interjú „magánélet és munka” kategóriák kódösszefüggései Forrás: MAXQDA12

9.11.5. 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 igyekezzon az interjút a félig strukturált mederben tartani. 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 készítése során 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 interjúhelyzetekben 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 inkább pozitív, mint negatív képet szeretnénk kialakítani magunkról. Ezért történhetett meg, hogy az interjúkutatás előtt elvégzett pilot kérdőív kutatásban anonim módon feltett hasonló kérdésekre, kevésbé cenzúrázott válaszokat kaptam. Mindezeket figyelembe véve az interjúkutatás végén egy kérdőívet küldtem interjúalanyaimnak, ami konkrétumokkal egészítette ki a kutatási anyagot.

10. LEZÁRÓ KÉRDŐÍV

A 12 interjúalanyból többszöri megkeresésre is csak 9-en töltötték ki a kérdőívet, online módon. 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 feleletválasztó zárt kérdést és 4 szövegalkotó nyitott kérdést tartalmazott. Mindez a magánélet és a munka kölcsönhatásának a témáját érintette. A válaszok megoszlását szemlélteti a 30. táblázat.

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
elnézőbbben 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

30. táblázat 12 interjú „magánéleti jellemzők megjelenése az órán”

Amikor a magánéleti jellemzők negatív hatása megjelent 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 (*Függelék 48. táblázat*). A 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 pedagógiai munkát. 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.

11. A DIÁKOK VÉLEMÉNYE A TANÁROKRÓL – KÉRDŐÍV DIÁKOK SZÁMÁRA

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 szöveges választ igénylő nyitott kérdés volt. A tanárokon észrevehető hangulatváltozásokra, azok tanórai hatására és a tanárok magánéleti jellemzőinek a tanítványok általi ismertségére vonatkoztak a kérdések. A válaszadók 97,6% szerint a tanórán észre lehet venni, hogy a tanárnak milyen a kedve (*Függelék 49. táblázat*). 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 kellene lenniük a tanítási órák többségére, a negatív példák között pedig van olyan (*testi fenytetés, káromkodás*), amely alapján a tanárt el kellene tanácsolni a pályáról. A válaszadók mindegyik felsorolt tanári viselkedésmintát (*Függelék 50. táblázat*) 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 életesemények hatását nem vitték be az iskolába. 63 válaszadó tapasztalt megváltozott tanári

viselkedést kizárólag negatív életesemények hatására. Ez jelenti 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*), de többféle módon tapasztalták a válaszadók a tanár magánéletének a tanórára gyakorolt hatását (*Függelék 51. táblázat*).

Tanára magánéletét 54 válaszadó nem ismerte, 69 válaszadó ismert részleteket, bizonyos esetekben intim részleteket tanáraik magánéletéről. 21 esetben a tanárok nem, míg 102 esetben meséltek magánéletükről a tanórán. Ennek pozitív fogadtatása volt azokban az esetekben, amikor a tanárok 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. Nem volt pozitív fogadtatása azonban, amikor a tanár kontroll nélkül osztotta meg az osztállyal a vele történt eseményeket. A válaszok között voltak extrém negatív esetek is (*Függelék 52. táblázat*) és bár a történetekben nem az extrém példák domináltak, mégis létező jelenséget fedtek fel. Elgondolkodtató, hogy a példaként elmesélt történetek mit keresnek egy tanítási óra keretein belül. Osztálytermi keretek között a tanár-diák kapcsolat nem enged meg az idézett példákhoz hasonló intimitást. A tanár feladata a tanulási folyamat facilitálása, nem pedig a nevelésére bízott diákok kihasználása 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.

12. Az EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE

A kutatás elméleti és empirikus szakasza a kutatás fő kérdéseire megadta a választ és újabb kérdéseket vetett fel: A kutatás bemutatta a pedagógusszakma fontosságát, feltárta a professzióról kialakult kedvezőtlen társadalmi nézeteket, a pályaválasztás jellemző motívumait, a pályára való alkalmasság fontosságát és mérésének nehézségeit valamint újabb kérdéseket vetett fel a pedagógus professzióval kapcsolatban. A tanári munka magas szintű emocionális involválódást igénylő foglalkozás és a különböző mintán vizsgált válaszok megvilágították, hogy a tanár személye alapvető szereplője az oktatási-nevelési folyamatnak. Ennek ellenére a tanár

pszichés és fizikai jólléte a jelenlegi rendszerben sem kormányzati, sem intézményi szinten nem kiemelt fontosságú elemként kezelt terület.

A kutatási kérdésekre adott egyértelmű válaszok a következők:

K1. Milyen emocionális és pszichés jellemzők mentén fogalmazhatók meg a munkahelyi stresszfaktorok hatása?

A munkahelyen többféle nehézséggel kell a pedagógusoknak megküzdeniük. A kudarcélményeken kívül jellemzően a túlterheltség, a túlszabályozott iskolai munka, a túlzott mértékű adminisztráció, az inkompetensnek érzett iskolavezetés és az elismerés hiánya jelenik meg negatívként a tanári munkával kapcsolatban.

A vizsgált minta közel egésze élt meg huzamosan nehézségeket a munkavégzéssel kapcsolatban, ami tartós negatív érzelmi állapotot teremtett és affektív stílusának változását eredményezte és esetleges affektív zavarok kialakulásához vezetett. Az említett nehéz időszakok hatással voltak a személy munkavégzésére és szakmai önértékelésére.

A kutatás feltárta, hogy az említett negatív stresszfaktorok csökkenése mellett a pozitív szakmai önértékelés és munkaelégedettség megteremtéséhez szakmai célok tekintetében a minta a kívánatos célokat a szakmai fejlődésben és a jó munkavégzésben nevezte meg. Megfogalmazódtak elvárások a szakmai karrierút a pedagógus életpályamodell alapján való fejlesztésére.

K2. Milyen emocionális és pszichés jellemzők mentén fogalmazhatók meg a magánéleti stresszfaktorok hatása?

A kérdőíves és interjúkutatás felfedi, hogy a vizsgált minta több, mint 75%-a élt meg tartósan nehéz életszakaszokat. Ezek befolyásolták az egyén hangulatát és affektív stílusát. Az említett nehézségek jellemzően a következők: betegség, haláleset, válás, anyagi nehézségek, magánéleti túlterheltség, gyerekek, szülők gondozása, családi válsághelyzetek. A magánéleti krízishelyzetek mennyisége és súlyossága az életkor előrehaladtával egyenes arányban változik.

A boldog magánélet megteremtéséhez az elvárt cél az életben való boldogulás, a harmonikus, boldog családi élet. Mivel a szakma munkavállalói többségében nők, a tradicionális nemi szerepekkel összhangban a család és az életben való boldogulás vagy azonos, vagy nagyobb mértékben jelenik meg célként, mint a magas karrierelvárások.

K3. A tartósan pozitív/negatív érzelmi állapot vagy aktuális rossz/jó hangulat mennyiben határozza meg az egyén affektív stílusát és milyen mértékben hat a pedagógus magánéletére?

A kérdőíves és interjúkutatás felfedi, hogy a munkahelyi körülmények többnyire negatív hatással vannak a családi életre, amely a fentiek szerint elsődleges prioritású szegmens a pedagóguspályán dolgozók számára. A megkérdezettek úgy érzik, a nehézségeket hazaviszik, és a családi élet harmóniája sérül ezáltal. Többféle módszerrel gyűjtött adatok bizonyítják, hogy a minta sokkal meghatározóbbnak érzi a munkahelyi stressz, túlterheltség, frusztráció és kudarcok hatását saját affektív stílusára, viselkedésére, hangulatára, érzelmeire és interperszonális kapcsolataira a magánéletében, mint a magánéleti krízishelyzetek hatását a munkájában. A munkahelyi túlzott pszichés igénybevétel és a nagymértékű munkaerőterheltség negatív módon befolyásolja a magán és családi életet. Ez önmagát gerjesztő folyamatként lelkiismeretfurdalást kelt, kudarcélményeket jelent, megoldhatatlannak tűnő helyzeteket teremt és negatívan befolyásolja az egyén motiváltságát és önértékelését. A válaszadók megélték olyan magánéleti helyzeteket, amikor munkájuk miatt nem tudtak megfelelően helytállni, kényszermegoldásra, nem preferált megoldási stratégiák alkalmazására kényszerültek és ez rossz érzést keltett bennük.

K4. A tartósan pozitív/negatív érzelmi állapot vagy aktuális rossz/jó hangulat mennyiben határozza meg az egyén affektív stílusát és milyen mértékben hat a pedagógus munkájára?

Az ember a boldogságra törekszik az életben. A kiegyensúlyozott élet kialakításához a különböző életszférák 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 vizsgált minta kis részben sikereket, nagyobb részben munkahelyi és magánéleti kudarcokat említett válaszaiban. Kontrollkérdésekre adott ellentmondó válaszokból kiderül, hogy a válaszadók konkrét esetekben elismerik, hogy magánéleti jellemzőik, munkaelégedettségük és motiváltságuk hatással voltak munkavégzésükre, mégis általánosságban úgy vélik, a negatív hatásokat eliminálni tudják és a problémáikat nagy sikerrel hagyják az osztálytermen kívül. Tanulói válaszok

felfedik, hogy ez többnyire nem így van, bár a tanulók azt nem ismerik fel, hogy a tanár negatív érzelmi állapota milyen hatással lehet saját intellektuális és érzelmi fejlődésükre.

K5. Az interperszonális oktatási-nevelési folyamat során mennyire vannak tudatában a pedagógusok saját affektív stílusuk változásának, és a változás hatásának az iskolai munkára?

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. A pedagógusok tudatában vannak ennek a lehetséges negatív hatásnak és megpróbálnak megfelelő megküzdési stratégiákat kifejleszteni. Amikor a negatív hatások már annyira megterhelik a családi életet és akadályozzák a munkavégzést, fontolgatják a pályaelhagyást vagy más területen vállalnak munkát. Az eddig felsoroltak a pedagógus pályán dolgozókat a kiegészítőre fokozottan veszélyeztetetté teszik.

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. Fordított hatás is igazolható, amennyiben tartós magánéleti krízisállapot is hatással van mind az egyén munkavégzésére, mind magánéletére. Az említett negatív folyamatok egymást erősítik, és amennyiben huzamos ideig fennállnak, negatív hatással vannak a tanulók aktuális pszichés állapotára, amely befolyásolja a tanulás eredményességét és a tanulók pszichés fejlődését érintő hosszú távú következményekkel is járhatnak.

Mivel a válaszadó pedagógusok többsége úgy véli, magánéleti traumák nem befolyásolják döntően a munkavégzésüket, így nem ismerik fel, hogy tartósan negatív érzelmi állapotuk kihatással lehet a tanulók pszichés fejlődésére, hangulatára, érzelmeire, az iskolai élmény felemelő, motiváló vagy traumatikus voltára. Mindezekkel összhangban befolyással van a tanulók tantárgypreferenciáira és ennek következtében negatívan befolyásolhatja a tanulói pályaaorientációt is.

A munkahelyi, szakmai sikerek, magánéleti boldog időszakok pozitív hatását nem hangsúlyozták, de nem is tagadták a válaszadók.

K6. Milyen sikerrel tudják a tanárok kihasználni a pozitív hatásokat és eliminálni a negatív következményeket?

Mivel a pedagógusok csak részben vannak tudatában annak, hogy lelkiállapotuk hatással lehet a megtartott tanóra minőségére, a problémaérzékenységre és az oktatási-nevelési

helyzetek kezelésére a hatást eliminálni csak bizonyos esetekben tudják. Sok esetben csak a krízisidőszak múltával ismerik fel, hogy munkavégzésük megváltozott. A mintának az a része, akik úgy vélik, többnyire tisztában vannak a ténnyel, hogy aktuális lelkiállapotuk, élet- és munkakörülményeik hatással vannak az iskolában végzett munkájukra, a jelenséget bizonyos esetekben természetesnek tartják, hiszen a tanár is ember és teljes személyiségével van jelen a tanítási órán.

Ellentmondás fedezhető fel a megkérdezett diákok és pedagógusok válaszaiban. A tanárok érzik az említett hatások meglétét, ugyanakkor úgy vélik, a negatív hatásokat odafigyeléssel, önfegyellemmel, önreflexióval enyhíteni tudják, vagy teljesen ki tudják zárni. 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.

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

13. KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

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. A kutatás bizonyította, hogy az érzelmi kimerültség hangulatváltozáshoz, depressziós tünetekhez vezet. Az iskolai munkakörülmények jelenleg nem biztosítanak lehetőséget az érintett témákban szükséges edukatív programok és érzékenyítő tréningek szervezésére.

Jelzi a probléma aktualitását az is, ahogy a kérdőívben és az interjúkban megkérdezetteknek igényük van az odafigyelésre, pozitívan fogadták, hogy valaki érdeklődik személyes jóllétük felől. Első lépésként egy intézményesített mentálhigiénés védőháló rendszer kialakítása lenne kívánatos, ahova az érintettek segítségér fordulhatnak, hogy minél több olyan pedagógus legyen a pályán, aki élvezi és szereti a munkáját és képes mind a lelki, mind a szakmai megújulására és ezáltal kevesebb motiválatlan, fáradt és feszült pedagógus dolgozzon az

iskolákban. A szakma megújulása elsődleges fontosságú feladat, hiszen a pedagógus az, az ember, aki óvodás kortól hatással van a jövő nemzedékének értelmi, érzelmi, pszichikai fejlődésére.

A tanuló az iskolában töltött évek alatt érik fiatal felnőtté, fejlődésére ez időszak alatt hatnak az iskolai oktatási-nevelési tényezők, beleértve a tanárok személyes hatását is. Ennek megfelelően a tanár hangulati és érzelmi állapota is kifejeződik az oktatási nevelési folyamatban és problematikus helyzeteket okozhat, amely problémák kezelése több okból sem egyszerű. Egy részből a sikeres problémakezelés feltételezi, hogy idegenek, iskolavezetés, kollégák intézkedjenek olyan esetekben, amely az érintett intim magánéleti szférájába való beavatkozást jelent. Megfelelő pszichológiai felkészültséggel kell a mediátornak rendelkeznie ahhoz, hogy felismerje, mikor kell és lehet a magánéletet és a hivatást elválasztó keskeny határvonalat átlépnie. Problémát jelent, hogy nincs a magyar oktatásban a vázolt problémákra megoldási protokoll. Az iskolában az interperszonális és hierarchikus viszonyok sokszínűsége miatt a megoldáshoz szakember, pszichológus vagy pszichiáter bevonása szükséges, aki adott esetben professzionális segítséget tud nyújtani és dönthet az esetlegesen szükséges terápia alkalmazásáról.

13.1. Javaslatok

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

13.1.1. Oktatáspolitikai

Az oktatás eredményessége több tényezőtől függ, oktatáshatékonysági mutatók²³ 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 szerint²⁴ 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. Mindez negatív hatással van az oktatási-nevelési folyamat kimenetelére.

Az oktatáspolitikai megfelelő átgondolt lépésekkel javíthatja a körülményeket, amely hosszú távon mind tanári, mind tanulói szinten pozitív irányú változásokat idéz elő. A szakma

²³ <http://www.edefficiencyindex.com/>

²⁴ 2014/15 évi adatok: OECD (2018), Teachers' salaries (indicator). doi: 10.1787/f689fb91-en

társadalmi és anyagi megbecsültségének emelése segíti egy kompetens, heterogén pedagógusréteg kialakulását. Társadalmi szinten az is emeli a pálya presztízsét, ha a pedagóguspálya egyedi voltát oktatáspolitikai szinten elismerik, a munkakörülményeket e szerint alakítják, nem a sablon munkavégzés és munkaidő keretei közé szorítják be.

Alapvetően fontos a gyakorlatban dolgozó pedagógusok konzultációs bevonása oktatáspolitikai döntések előkészítésénél és bevezetésénél, így a gyakorlati szférából jövő véleményformálás motiválása, az ötletek meghallgatása és megfontolása, konzultációs formában való megvitatása, valamint hatástanulmányok készítése. Az oktatáspolitikai döntések előkészítésekor ajánlott jól működő külföldi minták tanulmányozása, és a magyar viszonyokra való alkalmazásának átgondolása és adaptálása, valamint régen jól működő, de ma már nem alkalmazott módszerek újragondolása és újbóli bevezetése.

A pedagógus munkáját segítő, támogató intézkedések is javítják a hosszú távú eredményeket. Lényeges az oktatói-nevelői munka prioritásának hangsúlyozása mellett az iskolai feladatok racionalizálása, az adminisztrációs többletfeladatok drasztikus csökkentése. Ehhez a pedagógus munkáját támogató segítő alkalmazott réteg kialakítása alapvetően fontos. Mivel a szakma erősen gyakorlatorientált, megállapítható, hogy a központosítás csökkentésével, több helyi autonóm döntési jog biztosításával, mind szakmai, mind fenntartási kérdésekben, minőségi iskolakörnyezet kialakításával, az általános alapelvek meghatározása mellett a differenciálás ösztönzésével, felelős döntések kormányzati szintről való delegálásával, pozitív irányban változnának a munkakörülmények és az eredmények. 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. Mindezek lehetővé teszik a pozitív munkakörnyezet kialakítását, amelyből az oktatási-nevelési folyamat összes szereplője hasznot húz. Végül a pedagógus szakmai megújulásának ösztönzésén túl fontos a pedagógus mentálhigiénés megújulását segítő programok kialakítása.

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 harmadállással 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 keretektől, 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 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 tanító nének 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 változik.

A pedagóguspálya szellemileg és emocionálisan kiemelkedően megterhelő. A különböző pályaszakaszokban eltérő kihívásokkal találkozik a pedagógus és fontos, hogy minden pályaszakaszban megfelelő legyen a tanár lelki egészsége. A jó életkörülmények, a megbecsültség érzése erősíti az elégedettséget. 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 heterogén pedagógusréteg. Kérdőíves és interjúkutatásaim 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.

13.1.2. 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.

A tanárképzésben a kiváló szakmai felkészítés mellett a hallgató önismereti és személyiségfejlesztésének is hasonlóan fontos szerepet kell kapnia így önismereti kurzusok szervezésével képessé kell tenni a hallgatót, annak felismerésére, hogy neki való-e a pálya. Biztosítani kell a mentálhigiénés felkészítést a pályára, meg kell ismertetni a hallgatókat a pálya veszélyeivel. 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. Emellett megfelelő diplomás kimenetet kellene biztosítani azon hallgatók számára is, akik a képzési idő alatt ismerik fel, hogy nem alkalmasak a pályára és nem szeretnék tanítani.

13.1.3. 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. Emberi odafigyeléssel a többletfeladatok ésszerű szervezése a kevesebb több elv figyelembevételével, a többletfeladatok egyenlő elosztása a tantestületen belül, valamint időszakonkénti újraosztása pozitív, motiváló munkakörnyezetet

teremt. Fontos még az elvégzett munka folyamatos ellenőrzése értékelő beszélgetésekkel, valamint a teljesítmény és a teremtett értékek nyilvános elismerése.

A humán erőforrás mentálhigiénés állapotának folyamatos monitorozása által lehetővé válik a krízishelyzetbe került kollégák segítése, szükség esetén életviteli tanácsadás biztosítása.

Mindezek mellett lényeges a folyamatos és nyílt párbeszéd a tantestület tagjaival, az iskola diákjaival, a szülőkkel a problémák megnevezésével és közös megoldáskereséssel a konszenzus kialakítására való törekvéssel. A mindenki által elfogadható vezetési stílus és motiváló munkakörnyezet kialakítása csökkenti a konfliktushelyzeteket és növeli az eredményességet.

14. 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 több olyan pedagógust tudott volna megszólítani, aki kényszerből van csak a pályán, még negatívabb 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 a javasolt megoldások kivitelezhetőségét és feltételezett hatását. Ily módon megteremthető a kompetens, elégedett és pszichikusan egészséges pedagógusréteg, amely a jövő generáció minőségi oktatásának és nevelésének a kulcsa.

III. 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.)
- Antalné, Sz. Á., Hámori V., Kimmel M, Kotschy B., Móri Á. – Szőke-Milinte E., Wölfling Zs. (2013). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19.-én elfogadott általános tájékoztató anyag. Oktatási Hivatal, Budapest
- 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, E. (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.)
- Belbin, R. M. (2010a). *Team Roles at Work*. Routledge, Taylor & Francis Group
- Belbin, R. M. (2010b). *Management Teams, Why the succeed or fail*, Routledge, Taylor & Francis Group
- Bencéné Fekete, A. (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.)
- Bernáth, L., Solymosi, K. (1997). A fejlődés meghatározó tényezői és elméletei. In: Kardos K. (szerk.). *Fejlesztésléktan olvasókönyv*. Tertia
- Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction Study Employing the Experience Sampling Method. *Journal of Underground Sciences*. 147-154. old.

Brown, C. G.(2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology*. Vol. 29 No. 4 (47-68. old.) © 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, <http://eric.ed.gov/PDFS/ED218267.pdf> (Utolsó megtekintés: 2014.04.04.)

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

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

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Business*. Orion Business Books, London

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

Csépe, V., Győri, M., Ragó, A. (2011). *Általános pszichológia 1-3. – 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Osiris Kiadó

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

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 URL: <http://ofi.hu/tudastar/oktatasi-tarsadalmi/tanari-palya> (Utolsó megtekintés: 2017.07.21.)

Di Blasio, B. (2010). Pedagógus hallgatók pályaválasztása élettörténeteik tükrében Pályaválasztás és életútelelemzés. *Educatio* 2010/4 kutatás közben. 655–672. old. URL: <http://docplayer.hu/24390190-Kutatas-kozben-pedagogus-hallgatok-palyavalasztasa-elettorteneteik-tukreben-palyavalasztas-es-eletutelemzes.html> (Utolsó megtekintés: 2017.10.30.)

Diener, E., Inglehart, R., Tay L. (2013). *Theory and validity of life satisfaction scales*. Social Indicators Research, U.S.A.

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. Taylor & Francis Online. U. K. 149-170. old

- 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*. URL: <http://hum.sagepub.com/content/63/7/955> (Utolsó megtekintés: 2016.11.07.)
- Erikson, E.H. (1997): Az emberi életciklusa. In: Bernáth, L. Solymosi K. (szerk.): *Fejlődéslélektani Olvasókönyv*. Budapest, Tertea, 27-42. old
- Erikson, E. (1956). The problem of ego identity, *Journal of the American Psychoanalytic Association* 4. 56–121. old.
- 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. A., Jakab Gy. (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
- Evers, W. J., Tomic, W., Brouwers, A. (2004) Burnout among teachers: Students’ and teachers’ perceptions compared, *School Psychology International* 25. 131-148. old.
- Falus, I. (1998). A pedagógus. In: Falus I. (szerk.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 96-116. old.
- Falus, I. (2004a). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. 2004/3 URL:www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid.../961 (Utolsó megtekintés: 2016.05.07.)
- Falus I. (szerk.) (2004b). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó
- Falus, I. (2006a). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Könyvkiadó Kft. Budapest
- Falus, I. (2006b). A kompetencia fogalma és a kompetenciaalapú képzés tervezése. *Társadalom és Gazdaság*. 2006/2.
- Falus, I. (2009). *Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – szttenderdek* <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/tanari-kepesitesi> (Utolsó megtekintés: 2016.05.07.)
- Falus, I (szerk.) (2011). *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – szttenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger
- Falus, I., Golnhofer, E., Kotschy, B.,– M. Nádas, M., Szokolcsy, Á. (1989). *A pedagógiai és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Falus, I., Ollé J. (2000). *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadó
- Falus, I., Golnhofer, E., Nahalka, I., Kotschy, B., Lénárd, S., Petriné Feyér, J. , Réthy Endréné, Szivák, J., Vámos, Á. (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó

- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher* Jossey-Bass, San Francisco
- Farber, B. A. (1999). Inconsequentiality – The Key to Understanding Teacher Burnout. (159-165. old.) In: Vandenberghe, R., Huberman, A. M. (editors) (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge
- Fearn, H. (2017). *Teachers are leaving the profession in their droves – and little wonder. Who would want to be one in modern Britain?* Independent U. K.
- 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 – Helfer szindróma és burnout jelenség*. Psychiatria Hungarica I. 17-29. old.
- Fodor, G. (2001). Az iskola: esély a lelki egészségvédelemre. *Új Pedagógiai szemle*. 5. URL:
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00049/2001-05-ta-Fodor-Iskola.html>. (Utolsó megtekintés: 2016.12.11.)
- Formádi, K. (2011). Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában. *Educatio*. 2011/3. 291-303. old.
- Frankl, V. E. (1976). *Man's search for meaning*. Pocket Book, New York
- Freudenberger, H. J. (1980). *The High Cost of High Achievement*. Anchor Press, New York
- Freundenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 30. 159-165. old.
- Frijda, N. H. (2013). Emotion regulation and free will. In: A. Clark, J. Kiverstein, & T. Vierkant (szerk.). *Decomposing the will* 199–220. old. Oxford University Press, New York
- Fűzi, B. (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, S. (2012). Reflecting Reflective Practice. *Educational Philosophy and Theory*. v44 n3, Apr, 245-258. old.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, U.S.A.
- Gendolla, G. H. E. (2000). On the impact of mood on behavior: An integrative theory and a review. *Review of General Psychology*. 378-408. old.
- 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. old.
- Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books, U. S. A.

- Goodson, I. (1997). The Life and Work of Teachers In: Biddle B. J., Good T. L. és Goodson I. F. (szerk.). *International Handbook of Teachers and Teaching*, Part One 135-152. old. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Gordon, Gy. J., Oláhné Téglási, I. (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. old. URL: <https://www.polyu.edu.hk/mm/jason/doc/Greenhaus-Collins-Shaw%25202003%2520JVB.pdf> (Utolsó megtekintés 2017.09.12.)
- Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress, An International Journal of Work, Health & Organisations*. Volume 22, Issue 3. 224-241. old.
- 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. U.S.A.
- Hamann, D. J., Gordon, D. G. (2000). Burnout: An occupational hazard. *Music Educators Journal*. 87. 34-39. old.
- 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.)
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Wiley, New York
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A., Csikszentmihályi, 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., Barton B. (1995). Career Development of Teacher Education Students: A Case Study. *Australian Journal of Career Development*, 4
- Hitendra, P., Richard G., Lynn, W. (2005). Well-being, burnout and competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 30, No.2
- 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. A. Jakab, Gy. (szerk.). (2015). *A tanárképzés jövőjéről Pedagógusképzések OFI koordinációval*. harmadik kötet Oktatáskutató és fejlesztő Intézet URL: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_tanarkepzes_jovojerol_3.pdf (Utolsó megtekintés 2017.02.02.)
- Houtman, I., Jettinghoff, K., Cedillo, L. (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, I. (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.)
- Jármai, E. M. (2011) *Pedagógus életutak érték alapú összehasonlító elemzése – különös tekintettel az összevont iskolák tanáraira – szakdolgozat* Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő
- Jármai, E. M. (2018) Menedzsz szerep-kihívások a felsőoktatásban –Az oktatói munka (de)motiváló tényezői. *Taylor Gazdálkodás- és Szervezéstudományi folyóirat A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei* 2018/1. szám X. évfolyam 1. szám No.31. 115-129. old.
- Keller, M. (2007). Tanári kompetenciák alakulása a pályán. *Pedagógusképzés*. 5 (34), 99-113. old.
- Kocsis, M., Sági M. (szerk.) (2012). *Pedagógusok a pályán* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet
- Kósa, É. (2002). Szocializáció. In: B. Lakatos M., Serfőző M. (szerk.). *Pszichológia*. Trezor Kiadó, Budapest
- Kotschy, B. (szerk.). (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés szttenderdjei*. Eszterházy 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.nyime.hu/tamop412b/tanari_mesterseg_alapjai/index.html (Utolsó megtekintés: 2017.09.21.)
- Krippendorff, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó. Budapest
- Kucsera, Cs. (2008). Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*. 3. 92–108. old.
- Kun, Á. et al (2016). *Boldogságtényezők a pedagógusok munkájában*. URL:
https://www.researchgate.net/profile/Agota_Kun/publication/305754791_Boldogsag_tenyezo_k_a_pedagogusok_munkajaban_kozlesre_benyujtva/links/579f3b0108ae5d5e1e17d149/Boldogsag-tenyezok-a-pedagogusok-munkajaban-koezlesre-benyujtva.pdf (Utolsó Megtekintés: 2018.05.31.)
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications, Inc. U.S.A.
- Lachman, M. E. (2004). Development in Midlife. *Annual Review of Psychology*. Vol. 55: 305-331. old.
- Levinson, D. J. (1997). *Seasons of a Woman's Life*. Ballantine Books Inc. U.S.A.

- Lopez, O. S. (1995). *Classroom diversification: An alternative paradigm for research in educational productivity*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin
- Malach-Pines, A., Yafe-Yanal, O. (2001). Unconscious determinants of career choice and burnout: theoretical model and counseling strategy, *Journal of Employment Counseling*. Volume 38 Issue 4 (Dec 2001) 170-184. old.
- 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*. Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco
- Máthé, B. (2013) *A kiégésről röviden*
URL:<http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/index.html> (Utolsó megtekintés 2017.10.30.)
- Mező, K. (2015). Pályaorientáció, pályatanácsadás tehetségeseknek. *Nézőpont* URL: http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2015/nyar/10mezokatalinpaly57_69.pdf (Utolsó megtekintés 2016.11.28.)
- 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. old.
- 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.)
- Nagy, H. (2012). A Salovey-Mayer-féle érzelmi intelligencia modell érvényességének elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 2012, 67. 1. 105–124.
- Nagy, K. (2009). Professzionalizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*. 2009/2. 85–105. old.
- Nikitscher, P. (2016). *Milyen a jó pedagógus? – Elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében*. URL: <http://ofi.hu/publikacio/milyen-jo-pedagogus-elvarasok-szerepek-kompetenciak-az-empirikus-kutatasok-tukreben> (Utolsó megtekintés 2018.03.21.)
- 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> (Utolsó megtekintés: 2017.11.15.)
- 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, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Oláh, G. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó
- Ónody, S. (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-Kiegeses.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, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A., Felvinczi, K. (2015c). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*. URL: <http://folyoiratok.ofi.hu/educatio/gyakorlo-pedagogusok-palyamotivacioi> (Utolsó megtekintés 2017.02.19.)
- Páskuné Kiss, J. (2015). *A pályaaorientáció pszichológiai alapjai* Debreceni Egyetemi Kiadó
- Pauwlik, Zs., Margitics, F. (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. old.
- Peterson, U. Demerouti, E. Bergström, G. Samuelsson, Asberg, M. Nygren, A. (2008). Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing*. 84-95 old.
- Petróczi, E. (2007a). *Kiegész- elkerülhetetlen?* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Petróczi, E. (2007b). *Amit a hallgatónak tudni illik a: kiegészről*. SZEK – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. NY: Free Press. New York
- Polónyi, I. (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
- Ritoók, P. (1986). *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Ritoók, M. (2008). *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás. Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- 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
- Sántha, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó
- Sántha, K. (2014). *A kvalitatív tartalomelemzés aspektusai*. URL: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_2_83-86.pdf (Utolsó megtekintés: 2016. 05. 13.)
- Seidman, I. (2002). *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Pedagógus Könyvek / Műszaki Könyvkiadó
- Smith, M., M. A., 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. 29–48. old.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L.M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., Harney P. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 60, No. 4, 570-585. old.
- 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. old.
- Sultan, N. (2017). *Counseling & Psychotherapy*. URL:<https://hu.pinterest.com/pin/565412928194843605/> (Utolsó megtekintés: 2017.07.30.)
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development *Journal of Vocational Behavior*. Volume 16, Issue 3, June, Pages 282-298. old.
- 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., Fűzi, 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.)

- Szabó, É. (2002a). A szociális megismerés alapegységei. In: B. Lakatos, M., Serfőző M. (szerk) *Pszichológia*. Trezor Kiadó, Budapest
- Szabó, É. (2002b). A csoport fejlődésének és működésének alapmechanizmusai In B. Lakatos, M., Serfőző M. (szerk.). *Pszichológia*. Trezor Kiadó, Budapest
- Szabó, É. (2006). *Szeretettel és szigorral. Az iskolai nevelés problémái*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- 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, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Eötvös Kiadó, Budapest
- Tamura, R. (2001). Teachers, Growth and Convergence. *Journal of Political Economy*. Vol. 109. No. 5. 1021–1059 old.
- Telkes, J. (2002). Pedagógusok mentálhigiénéje: az önsegítő, támogató csoport In: B. Lakatos M., Serfőző M. (szerk.). *Pszichológia*. Trezor Kiadó, Budapest
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. RoutledgeFalmer, London
- Toker, S., Biron, N. (2012). Job burnout and depression: Unraveling their temporal relationship and considering the role of physical activity. *Journal of Applied Psychology*. vol. 3 699-710 old.
- 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, C. (1998). *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*. McGraw-Hill, U.S.A.
- 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, U.S.A.
- Uitto, M. (2011). *Storied Relationships, Students Recall their Teachers*. University of Oulu, Oulu
- Varga, J. (2007). Kiből lesz ma tanár: A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*. 54, július-augusztus, 609-627. old.
- Veroszta, Zs. (2012). *A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázat*. URL: www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/2195 (Utolsó megtekintés: 2017.02.02.)
- Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoport. 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. old.

Walker, R. J. (2013). *12 Characteristics of an Effective Teacher*. Lulu Publishing, U.S.A.

Wright, T. A., Cropanzano, R. (2000). Psychological Well-Being and Job Satisfaction as Predictors of Job Performance. *Journal of Occupational Health Psychology*. Vol. 5. No. 1. 84-94. old.

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/kozoktatas/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)

IV. FÜGGELÉK

31. táblázat

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 szövegelem- ző 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 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	2013 és 2014 online kitöltés	MAXQDA12 szövegelem- ző szoftver
Pálya alakulása	gyakornokok mentortanárok	kérdőív: nyitott szöveges kérdés	N=158 Összes válasz hossza: Szavak száma: 4556	2013 online kitöltés	MAXQDA12 szövegelem- ző szoftver

			Karakterek száma szóköz nélkül: 27040 Karakterek száma szóközzel: 33769		
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 szövegelem- ző 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 szövegelem- ző 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 szövegelemző szoftver
A pálya veszélyei a) milyen foglalkozásúakat fenyeget a kiégés 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 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	2013 online kitöltés	MAXQDA12 szövegelemző szoftver
12 tanárinterjú szakmáról és magánéletről	tanárok	félig strukturált interjú	N=12 Összes válasz hossza: Időtartam: 12 óra 41 perc	2016-2017 hangfelvétel (MP4) és átirat	MAXQDA12 szövegelemző szoftver

			Oldalak száma: 157 Szavak száma: 94173 Karakterek száma szóköz nélkül: 480361 Karakterek száma szóközzel: 591113		
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 szövegelemző szoftver

31. táblázat A kvalitatív adatkorpusz jellemzőinek összegzése

32. táblázat

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 találták 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>

	Mentőövként jelöltem meg.
--	---------------------------

32. táblázat Hallgatók pályaválasztási motivációra vonatkozó válaszai: körülmények hatására kategória

33. táblázat

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

33. táblázat Gyakornokok pályaválasztási motivációja: a szakma vonzása

34. táblázat

Miért választotta a pedagógusszakmát?	
körülmények hatására	Először azért, mert nem vettek fel az orvosi egyetemre. Így arra „kényszerültem”, hogy munkát vállaljak.

	- az élet is ide sodort - Nem vettek fel a színművészetire, képesítés nélkül dolgoztam gyermekotthonban, majd nappalin elvégeztem a főiskolát. - Az „én időmben” nem volt sok választási lehetőség. Aki nem tudott egyetemre menni, annak maradt a tanárképző. - Nem ez volt az álmom, de megszerettem, s maradtam a pályán.
mások hatására	- Szüleim és nagyszüleim is pedagógusok voltak, tehát már az anyatejjel ezt szívtam magamba. - 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! - Szüleim is tanárok voltak. - A családom egy pedagógus dinasztia. - Kiváló pedagógusaim voltak, az ő példájuk vonzott.
a szakma szeretete miatt	- Ez volt gyermekkoromtól a vágyam, soha nem is gondolkoztam más szakmában. - Már gyermekkoromban tanítványaim voltak, akiket korrepetáltam. - Kislánykorom óta vonz a segítő szakma valamelyik ága, hogy pont a gyógypedagógiára esett a választásom, abban a fiatalkori olvasmányélményeim meghatározóak voltak. - mert nagyon szeretek tanítani, átadni a tudásomat, a szeretetemet

34. táblázat Mentortanár pályaválasztási motiváció: a szakma vonzása

35. táblázat

NEM	
	Nem, mert úgy érzem, hogy napról napra jobban élvezem ezt a munkát. Nem szeretnék mással foglalkozni. Ez az a szakma, amiben jól érzem magam. Magabiztos vagyok, és tudom, hogy jó helyen vagyok.

	<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!!! 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>Ha 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 taneszközfejlesztésben részt venni (nem digitális, hanem valódi, finommotoros készségfejlesztésre is alkalmas eszközökre gondolok. Szeretnék tankönyveket, munkafüzeteket írni (mert soha sem elég ötletesek és célszerűek a meglévők).</i> <i>Történész végzettségemnek köszönhetően szívesen dolgoznék múzeumban, vagy végeznék kutatómunkát.</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 kiélhetném 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>

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

36. táblázat

Pályámmal részben elégedett vagyok	
Kevés fizetés	<i>Amiben igen: Ott dolgozom, ahol szerettem volna és viszonylag korrekt fizetésért! Amiben nem: Lehetne több a fizetés!</i>

	Három évig más típusú munkát végeztem, mert pénzre volt szükségem. Ellenben a tanári pálya meglepően testhezállónak tűnik, és érdekes. Gyenge fizetés.
	Szakmailag igen, anyagilag nem.
Megbecsülés, elismerés hiánya, rossz munkakörnyezet	Sikerként könyvelhetem el, hogy tanítványaim mindig szerettek, felsősként is napi kapcsolatban maradtak velem, sikeresen vették az akadályokat. Még sosem buktattam. Annyit azonban szerettem volna elérni, hogy ne vegye körül a kicsinyesség, a másoknak való beszólás, gáncsokkodás a munkámat. Ez sajnos nem sikerült.
	Részben. A szakma társadalmi megbecsülése jelenleg nagyon alacsony szintű.
	A sors hozta úgy, hogy folyamatosan olyan helyzetekbe kerültem, ahol mindig fejlődni kellett. Így jutottam el az óvónőtől a tanítói pályán keresztül az ének-zene szak elvégzéséig, majd a történelem mesterpedagógusi diploma megszerzéséig. Ami hiányzik, az az emberi elismerés, megbecsülés.
	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.
Túlterheltség	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.
Pályám alakulásával nem vagyok elégedett	
Tehetatlenség	Nehéz belőle megélni, a társadalom szükséges rosszként tekint rá. A családokkal olykor nagyon nehéz, és a visszafordíthatatlan rossz

	<i> 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 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>

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

37. táblázat

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

37. táblázat Negatív tanári szakmai jellemzők

38. táblázat

...	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

38. táblázat Szakmai célok, fő kategóriák Forrás: MAXQDA12

39. táblázat

jól végezni a munkát	<i>Tanítani szeretnék. Gyermekkor álmodtam, 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 gyakornokkal együtt bekerültünk ebbe a programba. Az itt megszerzett ismereteimet, tapasztalataimat szeretném a későbbiekben is kamatoztatni, ezért jelentkeztem szaktanácsadónak és tanfelügyelőnek is. Úgy gondolom, hogy azok a feladatok, amiket ebben a programban el kell végeznünk, nagyon sok munkát igényelnek, de szeretem is csinálni, mert olyan új információknak a megismerését teszi</i>

	számomra lehetővé, amelyekkel gyakorlatilag segíthetem kollégáim és az iskolavezetés munkáját is.
	A magam és a gyerekek elvárásai a legfontosabbak számomra. Jó pedagógus legyek, aki nem fásul bele abba, amit csinál!
továbbtanulás / pályán belüli szakmaváltás	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.
	Folyamatos szakmai fejlődés a célom. Szakvizsgát szeretnék tenni. (fejlesztőpedagógus)
	Folyamatosan képezni magam!
	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.
tudásátadás	Először is: minél jobban végezni a munkámat (a tananyag átadásán túl a matematika és a kémia megszerettetése, értékközvetítés).
	A gyermekek számára élményszerűen minél több tudást átadni.
elismerés	Kollégáim is elismerően nyilatkoznak munkámról. Értékeljen a helyi önkormányzat, ill. valamilyen tanári elismerés járjon annak is, aki országos versenyre juttat be versenyzőket.
	Szeretném, ha munkámat ezután is ugyanúgy elismernék mint eddig.
elismerés hiánya	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.
	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???
	Nagyon felháborítónak tartom, hogy hiába a sok képzés, akár önköltségből is, ha nem veszik figyelembe a munkahelyen pl.: tanító Neveléstudományi MA végzettség.

39. táblázat Szakmai célok

40. táblázat

Code System	M_szakmai célok...	GY_szakmai célok_...	SUM
● jól tanítani / gyerekekkel jó kapcsolatot kialakítani	28	34	62
● szakmai/módszertani fejlődés, továbbtanulás, kutatómunka,			0
● gyakoronoki program		2	2
● tananyag/tan eszköz 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, versenyre	9	9	18
● munkahely egy jó iskolában / külföldön		3	3
● vezetni, irányítani, mentorálni, szakértői / tanfelügyelői munk	42	1	43
SUM	166	129	295

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

41. táblázat

	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	

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

42. táblázat

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

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

43. táblázat

	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	

43. táblázat Nehézségek az életben, fő kategóriák Forrás: MAXQDA12

44. 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	

44. táblázat Nehéz időszak hatása Forrás: MAXQDA12

45. táblázat

POZITÍV HATÁS
<i>jobban értékelem a munkám eredményeit, a 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 belevetettem 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 egzisztenciateremtéssel járó rendkívüli terhek</i>
fáradtság	<i>energiámból rövid időmre veszítettem</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>

45. táblázat Nehézségek hatása a munkavégzésre

46. táblázat

Kiegészre 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 ameddig 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>
	<i>nem szívügy</i>
Veszélyeztetett korcsoportok	<i>középkorúak, amikor többfelé kell megfelelni, idősek, 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 hajtas, vagy elérték a korábbi céljaikat, de azóta változtak a prioritások.</i>
	<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.</i>
	<i>ha összesűrűsödnek a dolgok</i>
	<i>bármikor kialakulhat, bárkinél</i>
A nők veszélyeztetettebbek (31,9%)	<i>Otthon és a munkában is meg kell felelniük, és ez gyakran okoz konfliktust.</i>
	<i>A nők érzékenyebbek, és többfelé kell megosztani a figyelmüket (pl. család, munka, magánélet). A többféle szerep megfelelő végzése</i>

	<i>maximalizmusra hajlamosít, így jobban kihat az egyénre és megterhelőbb.</i>
megoldási javaslatok	<i>keressen olyan új kihívásokat, amik örömet jelentenek</i>
	<i>beszélgessen más hasonló problémákkal küzdőkkel</i>
	<i>váltson – más munka</i>
	<i>várjon, míg elmúlik</i>
	<i>munkahelyváltás, hobbi, sport</i>
	<i>a megfelelő közösségben lehet a kiégést kezelni (kibeszélés, tanácsadás stb.), mentális terápia (tréning), intellektuális felkészülés, prevenció, mentálhigiénés módszerek</i>

46. táblázat Mit tudunk a kiégésről? Válaszrészletek.

47. táblázat

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
jövőtűp													22
mit csinálna másképp													18
munka és otthon													105
nehéz időszak/kudarok													82
SUM	15	28	52	53	46	82	38	33	19	54	19	29	468

47. táblázat 12 interjú „magánélet” kategória kódolt szegmenseinek megoszlása Forrás: MAXQDA12

48. táblázat

Negatív élethelyzet, rossz hangulat hatása
<i>A vezetés inkompetenciája miatt voltam dühös.</i>
<i>Amikor a 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 feledékenységgel 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>

48. táblázat Negatív és pozitív élethelyzetek hatásai a tanórán

49. táblázat

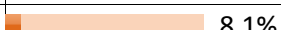
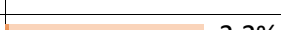
Ha a tanárnak jó a kedve			
példák	szógyakoriság		
<i>Tantárgyat nyomokban sem érintő témákról beszélgettünk.</i>	Word	Frequency	%
	jó	42	9,98
<i>Nem feleltetett, nem íratott dolgozatot. információval teli</i>	hangulatú	28	6,65
	vidám	16	3,80
<i>Az óra jobb volt, a tanár engedékenyebb, összeszedettebben magyarázott.</i>	pörgős	15	3,56
	vicces	11	2,61
<i>Vicces, jó volt a hangulat mégis volt fegyelem és haladtunk is az anyaggal.</i>	érdekes	9	2,14
	felszabadult	7	1,66
<i>Jó hangulatban telt, így mi is sokkal együttműködőbbek voltunk.</i>	lendületes	7	1,66
	érthető	6	1,43
<i>Rendesen leadta az anyagot.</i>	hangulatban	6	1,43
	izgalmas	6	1,43
<i>Sokkal érthetőbben tudta elmagyarázni az anyagot, lehetett vele nevetni, viccelődni.</i>	kellemes	6	1,43
	sokkal	6	1,43
<i>Vidám, a tanárnő sokat mosolygott.</i>	gördülékeny	5	1,19
	interaktív	5	1,19
	jobb	5	1,19
<i>Szívesen magyarázta el még egyszer, amit nem értettünk.</i>	gyorsan	4	0,95
	humoros	4	0,95

Bátran lehetett kérdezni, jókat nevettünk.			
Ha a tanárnak rossz a kedve			
példák	szógyakoriság		
A diákokon töltötte ki a személyes frusztráltságát, igazságtalan, szigorú volt.	Word	Frequency	%
	unalmas	26	6,97
	feszült	25	6,70
Mindenki sok egyest kapott.	rossz	17	4,56
Feleltetett és mindenkinek egyest adogatott.	monoton	10	2,68
Nem tanított, gépezett helyette.	szigorú	9	2,41
Vagy unalmas és panaszkodott a tanár, vagy szigorúbb volt és a diákokon töltötte ki a mérgét.	hangulatú	8	2,14
	hangulat	7	1,88
	kiabált	6	1,61
	lassan	4	1,07
Sokkal szigorúbb volt, olyan dolgokért is ránk szólt, amit korábban megengedett.	nyomasztó	4	1,07
	nyomott	4	1,07
Mindenkit feleltetett, sorban a naplóból, 1-esre.	egyest	3	0,80
	egyhangú	3	0,80
Vontatott, és dolgozatot egész biztos írtunk. De ez csak két tanáromra volt jellemző.	félelmetes	3	0,80
Kiabált, feszült volt, rossz jegyeket osztott, mindenkit puskázással vádolt.	lassú	3	0,80
	lehangoló	3	0,80
Igazságtalanul büntetett, rosszul bánt a gyerekekkel, bántalmazó tanáraink is voltak.	stresszes	3	0,80
	csendben	2	0,54
Az egész órát meghatározta, nem koncentrált az adott órai anyagra.			
Önállóan feladatokat kellett megoldani.			
Kiabált és ok nélkül sértegette a diákokat.			

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

50. táblázat

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:	5	 1.5%

- Gyorsabban telt az óra, jobb hangulatú volt az óra. - 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 fenytést alkalmazott. - Káromkodott. - Kötekedő volt. - Arrogáns volt.	10	 2.2%
Összes válasz	455	

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

51. táblázat

	Amikor túl rossz kedve volt vagy túl jó kedve volt általában a magánélete volt rá hatással.
	Kevésszer fordult elő, de ők is emberek és nem lehet elvárni, hogy minden problémájukkal forduljanak magukba.

Magánéleti jellemzők megjelenése a tanórán	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.
	Volt, aki szenvedett a válása során, alig volt képes órát tartani.
	Valamilyen szinten egyik tanár sem képes kizárni a magánéleti problémáit az iskolában.
	Volt egy tanár általános iskolában, akiről mindig tudni lehetett, hogy érzi magát, az otthoni problémákat behozta órára.
	Az egyik tanárom hetekig azért volt velünk szemben ingerlékeny, mert váltak a szülei.
	Van egy olyan emlékképen, mintha építkeznének a tanárnőmék, és az sok gonddal járt.
	A szituációt nem ismertük, csak láttuk, hogy reggel a parkolóban összeveszett a férjével. Egész nap feszült és türelmetlen volt.
	Volt egy tanárnőm, aki óra közben sírva fakadt.
	amikor a válófélben lévő tanár a fél iskolát meg akarta buktatni a tantárgyából
	Elég gyakran, ami eléggé látszott rajtuk, ami eléggé rontotta a mi kedvünket is és az óra minőségét is.
	Csak a viselkedésükön, hangulatukon látszódott meg, elmondani nem mondták el.
	Magánéleti problémái kihatottak az iskolai dolgokra is.
	rosszabb kedve volt és kevésbé volt segítőkész
	Az egyik tanárunk rendszeresen otthagya az osztályt az egész óra időtartamára, ha rossz kedve volt valami miatt, de feladatot adott előtte.

51. táblázat A tanár magánéleti jellemzői a tanórán

52. táblázat

Mit oszt meg a tanár a tanítványokkal	A tanárom folyton arról beszélt, hogy megcsálná a feleségét, ha tehetné.
	Egy másik elmesélte, mennyire köhög reggelente a cigitől. Volt, aki az első szerelméről mesélt.
	Unja az életét.
	Szerinte Magyarország szemét hely.
	(...) bulik és másokról cikis tapasztalatok, vicces helyzetek, másokról alkotott vélemény sokszor beszédtemák voltak.
	Az egész óra azzal ment el (1,5 óra) hogy elmesélte a saját kis életét, ami nem is volt érdekes, se szimpatikus,

	<i>de megkövetelte, hogy mindenki nézzen 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>

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

V. ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra Bronfenbrenner ökológiai modellje (N. Kollár, Szabó, 2004)	8
2. ábra Big Five modell dimenziók Forrás: Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi 2015a 75. oldal alapján	13
3. ábra Hall kulturális jéghegy koncepciója a tanári minőség rétegeire vonatkoztatva Forrás: Fűzi (2015)	15
4. ábra Tanári megfelelési tényezők és „A pszichikus képződmények szintjei” (Korthagen, 2004, In Falus, 2009, 80. old.)	17
5. ábra Standardizált teszt eredmények a pályán eltöltött évek függvényében Forrás: Lopez (1995) In Berliner (2000)	35
6. ábra A kiegészítő stációi Petróczi, (2007a 39. oldal) alapján	38
7. ábra A boldogság forrása a magyarok számára Forrás: Medián (2006)	47
8. ábra A MAXQDA szoftver munkafelülete Forrás: MAXQDA12	50
9. ábra Kódok és emlékeztető ikon a kódolt szöveg mellett Forrás: MAXQDA12	51
10. ábra Kód mátrix vizuális elemekkel Forrás: MAXQDA12	52
11. ábra Kódátfedések vizuális ábrázolásának részlete Forrás: MAXQDA12	52
12. ábra Kód és alkód összefüggéseinek gondolati térképe Forrás: MAXQDA12	53
13. ábra Triangulációs eszközök a kutatásban	61
14. ábra A pályaválasztási motiváció kérdésre adott válaszok dokumentum portréja Forrás: MAXQDA12	68
15. ábra Pedagógusképzés hallgatóinak pályamotivációja 2 főkérdésre szűrve Forrás: MAXQDA12	70
16. ábra Mennyire ért egyet az állításokkal, hogy: „Tanárnak lenni hivatás, nem lehet akárből tanár.” és „A pedagógusképzésbe való bekerülést alkalmassági vizsgálathoz kellene kötni.” Forrás: Máthé, Ritter (2015) Pedagógusképzés, kérdőív	72
17. ábra Mennyire ért egyet az állítással, hogy a képzés lehetőséget biztosít az önmegvalósításra, a jelöltek személyiségének kibontakoztatására. Forrás: Máthé, Ritter (2015) Pedagógusképzés, kérdőív	73
18. ábra A pályaválasztási motiváció kérdésre adott gyakornok válaszok dokumentum portréja 3 kódra szűrve és kódra: a „szakma vonzása” kategória hierarchikus kódrendszere Forrás: MAXQDA12	74
19. ábra A „szakma vonzása” kategória és alkódjai százalékos megoszlás Forrás: MAXQDA12	76
20. ábra A pályaválasztási motiváció kérdésre adott mentortanár válaszok dokumentum portréja kódátfedésekkel és kódátfedések nélkül. Forrás: MAXQDA12	76
21. ábra Kódátfedések teljes mintán Forrás: MAXQDA12	80
22. ábra Pedagógusképző intézmények hallgatóinak a pályán való elhelyezkedési szándéka valamint gyakorló pedagógusok a szakma elhagyására vonatkozó adatkorpusz kódja és a kódolt szegmensek gyakorisága	81
23. ábra A jó tanár jellemzői Forrás: MAXQDA12	83
24. ábra Rossz tanári tulajdonságok Forrás: MAXQDA12	85
25. ábra A tanárok kedveltsége és életkora	86
26. ábra A tanárok és az általuk tanított tantárgy kedveltsége	87
27. ábra Kódösszefüggések fogalmi térképe Forrás: MAXQDA12	90
28. ábra A szakmai, módszertani fejlődés kategória alkódjainak megoszlása. Forrás: MAXQDA12	91
29. ábra Az együtt kódolt szegmensek összefüggései táblázatos és gondolati térkép formában Forrás: MAXQDA12	93

30. ábra Szófelhő a magánéleti célokra vonatkozó kérdésre adott válaszokból Forrás: MAXQDA12	94
31. ábra Munkával kapcsolatos nehézségek kódfája Forrás: MAXQDA12.....	96
32. ábra Magánélettel kapcsolatos nehézségek kódfája Forrás: MAXQDA12	98
33. ábra Szófelhő: a kiégés tünetei a válaszadók szerint. Forrás: MAXQDA12.....	100
34. ábra Szófelhő: a válaszadók javaslatai a kiégés kezelésére. Forrás: MAXQDA12	101
35. ábra Az interjúkutatás folyamata.....	102
36. ábra A minta jellemzői	103
37. ábra Az adatok jellemzői és kezelése	105
38. ábra Az interjúk szerkezete	107
39. ábra Az interjúk elemzésének kódfája Forrás: MAXQDA12.....	110
40. ábra Tanár 2 Pályaelhagyás, siker, kudarc, kihívások kódösszefüggések gondolati térképe Forrás: MAXQDA12	115
41. ábra 12 interjú „kihívások” kategória együtt kódolt szegmensei Forrás MAXQDA12	128
42. ábra 12 interjú „szakma” kategória kódösszefüggései Forrás: MAXQDA12	129
43. ábra 12 interjú „magánélet” kategória – kódösszefüggések Forrás: MAXQDA12	132
44. ábra 12 interjú „magánélet és munka” kategóriák kódösszefüggései Forrás: MAXQDA12	134

VI. TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat A kutatás elméleti háttérének és empirikus szakaszainak megfeleltetése.....	8
2. táblázat Érzelmi intelligencia jellemzők Bar-On (2006 21. old.) alapján.....	12
3. táblázat Myers-Briggs karakterjellemzők.....	12
4. táblázat 4. táblázat A pedagógusok személyisége Forrás: Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi (2005a 80. old.)	14
5. táblázat Brit friss diplomás tanárok pályaelégedettsége Forrás: Hodge (2015)	26
6. táblázat A közoktatásban dolgozók létszáma Magyarországon, 2016/17-es tanév	26
7. táblázat Nemzetközi kompetenciák és elvárások Falus (2011) alapján	30
8. 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), Erikson (1985) Super (2012) alapján	33
9. táblázat A szaktudás kialakulásának időtényezője Forrás: Berliner (2005)	34
10. táblázat A kiegész szempontjából nagyobb, illetve kisebb kockázatú csoportok Forrás: Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi (2015/a 75. oldal) alapján	42
11. táblázat A pedagógusok munkájának és magánéletének kölcsönhatásának vizsgálata 2 módszerrel 4 populáción mérve. A táblázatban a + jelek jelölik azt, hogy a felsorolt eszközök	57
12. táblázat Miért választotta a pedagógus szakmát?” 3 fő kategória és színek kódjaik Forrás: MAXQDA12	65
13. táblázat Interkódolás: kódolók közötti egyetértés Forrás: MAXQDA12	66
14. táblázat Kódfa: „Miért választotta a pedagógus szakmát?” 3 fő kategória és 22 alkód Forrás: MAXQDA12	67
15. táblázat Kódfa: pedagógusképzés hallgatóinak pályamotivációja, akik a körülmények hatására választották a pályát 3 alkódra szűrve Forrás: MAXQDA12	69
16. táblázat Kódfa és a válaszok megoszlásának aránya (Hallgató: mások hatására választotta a szakmát alkódjai és megoszlása) Forrás: MAXQDA12	70
17. táblázat Kódátfedések táblázata Forrás: MAXQDA12	75
18. táblázat A „szakma vonzása” kategória és alkódjai. Forrás: MAXQDA12	77
19. táblázat Kódgyakoróság 3 mintán mérve Forrás: MAXQDA12	78
20. táblázat A „Pályája a kezdeti elvárásoknak megfelelően alakult-e?” kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása két korcsoportban. Forrás: MAXQDA12	82
21. táblázat A jó tanár szakmai kvalitásai	84
22. táblázat Kódolt szegmensek aránya két korcsoport között: nehéz életszakasz (GY=gyakornok, M=mentortanár) Forrás: MAXQDA12	95
23. táblázat Az interjúalanyok jellemzői	112
24. táblázat Tanár 1, interjú portréja két fő kategóriára vonatkoztatva. Forrás: MAXQDA12 .	112
25. táblázat 12 interjú, kódfa, alkódok megoszlása	123
26. táblázat 12 interjú pályaválasztási indokok	125
27. táblázat 12 tanár „szakma” kategória – kód gyakoróság Forrás: MAXQDA 12	126
28. táblázat 12 interjú szakma kategória kódolt szegmensek gyakorósága	127
29. táblázat 12 tanárinterjú „magánélet” kategória – kódolt szegmensek gyakorósága	131
30. táblázat 12 interjú „magánéleti jellemzők megjelenése az órán”	136
31. táblázat A kvalitatív adatkörpusz jellemzőinek összegzése	162
32. táblázat Hallgatók pályaválasztási motivációra vonatkozó válaszai: körülmények hatására kategória	163
33. táblázat Gyakornokok pályaválasztási motivációja: a szakma vonzása	163
34. táblázat Mentortanár pályaválasztási motiváció: a szakma vonzása	164

35. táblázat Válaszok a „Szeretne-e mást csinálni? Ha más munkát végezhetne, mi lenne szívesen? Miért?” kérdésre.....	166
36. táblázat A „Pályája a kezdeti elvárásoknak megfelelően alakult-e?” kérdésre adott részben és nem vagyok elégedett válaszokból vett idézetek.....	168
37. táblázat Negatív tanári szakmai jellemzők.....	169
38. táblázat Szakmai célok, fő kategóriák Forrás: MAXQDA12.....	169
39. táblázat Szakmai célok.....	170
40. táblázat Két korcsoport szakmai céljaira vonatkozó kategóriák megoszlása (M=mentortanár, GY=gyakornok) Forrás: MAXQDA12.....	171
41. táblázat Magánéleti célok kategóriáinak százalékos megoszlása két kohorszra mérve Forrás: MAXQDA12.....	171
42. táblázat Magánéleti célok, két kohorszra külön mérve Forrás: MAXQDA12.....	172
43. táblázat Nehézségek az életben, fő kategóriák Forrás: MAXQDA12.....	172
44. táblázat Nehéz időszak hatása Forrás: MAXQDA12.....	172
45. táblázat Nehézségek hatása a munkavégzésre.....	174
46. táblázat Mit tudunk a kiégésről? Válaszrészletek.....	175
47. táblázat 12 interjú „magánélet” kategória kódolt szegmenseinek megoszlása Forrás: MAXQDA12.....	176
48. táblázat Negatív és pozitív élethelyzetek hatásai a tanórán.....	177
49. táblázat Milyen órát tartott a jó vagy rosszkedvű tanár Forrás MAXQDA 12.....	178
50. táblázat Mi jellemző a tanárra, ha jókedvű vagy rosszkedvű Forrás: kerdoivem.hu.....	179
51. táblázat A tanár magánéleti jellemzői a tanórán.....	180
52. táblázat Mit oszt meg a tanár a magánéletéről a tanórán.....	181

VII. MELLÉKLETEK

1. melléklet *Tanárképzésben résztvevő hallgatók a szakmáról (kérdőív, részlet)*

- Miért választotta a pedagógusszakmát?
- Hogyan került az intézménybe? Ki vagy mi hatott a választására? Kérem, írja le röviden!
- Gondolt-e valaha arra, hogy elhagyja a képzést? Ha igen, mi volt ennek az oka? Kérem, írja le röviden!
- Milyennek látja a szakmai jövőjét, karrierjét? Kérem, írja le röviden!
- Mennyire ért egyet az állítással, hogy:
Tanárnak lenni hivatás, nem lehet akárből tanár.
A pedagógusképzésbe való bekerülést alkalmassági vizsgálathoz kellene kötni.
A képzés lehetőséget biztosít az önmegvalósításra, a jelöltek személyiségének kibontakoztatására.
A tanári hivatás során a személyiség meghatározóbb, mint a képzettség.
A jövőben biztos pedagógusként fogok dolgozni.
- Véleménye szerint min múlik, hogy valaki jó tanár lesz? Kérem, becsülje meg százalékosan úgy, hogy az egyes területek összeadva 100 százalékot tegyenek ki:
személyiség
korábbi tapasztalatok
pedagógusképzés

2. melléklet *Az ideális tanár (kérdőív)*

1. Milyen (volt) a legjobb tanára? (maximum 5 tulajdonság)
2. A legjobb tanára mikor tanította?
3. Milyen idős volt a tanár?
4. Milyen tantárgyakat tanított?
5. Mennyire szerette azokat a tantárgyakat?
6. Milyen (volt) a legrosszabb tanára? (maximum 5 jelző)
7. A legrosszabb tanára mikor tanította?
8. Milyen idős volt a tanár?
9. Milyen tantárgyakat tanított?
10. Mennyire szerette azokat a tantárgyakat?
11. Mennyire fontos a tanár
 - szaktárgyi felkészültsége?
 - szaktárgya iránti lelkesedése?
 - igazságossága?
 - segítőkészsége?
 - személyisége?
 - következetessége?
12. Mennyire ért egyet azzal az állítással, hogy a fiatal, lelkes tanárok a legjobbak?

3. melléklet *Mit tudunk a kiégésről? (kérdőív)*

1. Mióta tanítasz?
2. Hol tanítasz?
3. Hallottál már a kiégés (burnout) szindrómáról?
4. Ha igen (vagy ha úgy gondolod, tudsz válaszolni a kérdésekre):
Mennyire tartod fontosnak a kiégés problémáját?
5. Milyen szakmákban fordul elő? (maximum 5 példa)
6. A jelenség egyértelműen negatív?
7. Miért? (A 6. kérdésre adott válasz indoklása).
8. Van-e különösen veszélyeztetett korcsoport?
9. Ha igen, melyik az a korcsoport?
10. Elképzelhető-e, hogy valamelyik nem jobban ki van téve a kiégés veszélyének?
11. Ha a 10. kérdésre bármelyik igen választ jelölted, indokold pár szóban.
12. Milyen tünetei lehetnek a kiégésnek? (több válasz lehetséges)
 - fizikai
 - intellektuális
 - szociális
 - pszichológiai
 - érzelmi
 - egyéb
13. Milyen példákat tudnál említeni a 12. kérdésben általad megjelölt tünetekre? (maximum 5-6 példa)
14. Találkoztál már olyannal, aki a kiégés problémájával küzd?
15. Mit tanácsolnál annak, aki feltehetően ilyen problémával küzd? (maximum 5 javaslat)

4. melléklet Magánélet és munka (kérdőív)

Kutatócsoportunk egyik tagja a körülményeknek az iskolai munkára gyakorolt hatását kutatja. Ehhez a kutatáshoz szeretnénk segítséget kérni. Kérjük, szíveskedjen válaszolni az alábbi kérdésekre. A kérdőív ezen része önkéntes! Ha nem kíván válaszolni egyszerűen tovább léphet!

1. Milyen szakmai céljai vannak?

2. Mit szeretne elérni a magánéletben?

3. Miért választotta a pedagógusszakmát?

4. Szeretne-e mást csinálni? Ha más munkát végezhetne, mi lenne az?

5. Pályája a kezdeti elvárásoknak megfelelően alakult-e? (miben igen? miben nem?)

6-7. Életében voltak nehézidőszakok (betegség, családtag betegsége, haláleset, válás, anyagi gondok, munkahelyi feszültségek stb.)? Kérjük, nevezze meg a nehézséget és annak Ön által tapasztalt következményeit az iskolai munkában!

8. Karikázza be 1-5-ig terjedő skálán, mennyire tartja igaznak az állításokat, 1 egyáltalán nem, 5 teljes mértékben igaz

Nagyon fontosnak tartom rövid távú céljaim elérését.

Nagyon fontosnak tartom hosszú távú céljaim elérését.

Csak megvalósítható célokat tűzök ki magam elé.

Céljaim elérése érdekében minden áldozatot meghozok.

Számomra nagyon fontos a szakmai siker.

Számomra nagyon fontos vezetőim elismerése.

Számomra nagyon fontos a szülők elismerése.

Számomra nagyon fontos, hogy szeressenek a tanítványaim.

Számomra nagyon fontos, hogy anyagi biztonságom meglegyen.

Számomra nagyon fontos, hogy folyamatos fejlődésemet biztosítva lássam.

Számomra nagyon fontos, hogy családi életem, magánéletem rendezett legyen.

5. melléklet Pályaválasztási motiváció, magánélet és munka kölcsönhatása (interjú)

I. Bevezető mondatok

Dátum, álnév.

X Y-nal készítek interjút tanári pályafutásáról és életéről.

Az interjúalany neme, életkora.

1. Hány éve vagy a pályán? Milyen intézményben dolgozol?

II. Pályaválasztási motiváció

1. Fiatalkorodban mi szeretted volna lenni?
2. Meséld el, miért lettél tanár?

III. Szakmai elvárások, sikerek, kudarcok

Szeretném, ha mesélnél a pályafutásodról, nagyobb részletességgel az általad fontosnak tartott szakaszokról.

Segítő kérdések:

1. Milyen elvárásokkal kezdted a pályát?
2. Meséld arról, mennyiben alakult a pályád az elvárásaidnak megfelelően.
3. Meséld különböző pályaszakaszaid sikereiről.
4. Hogyan élted át a sikereidet?
5. Voltak-e szakmai nehézségeid, kudarcaid? Meséld róluk.
6. Hogyan élted meg a kudarcokat?
7. Tanítványaid hogyan jellemeznének?
8. Mit vársz a jövőtől?

IV. A tanár mögött az ember: magánéleti elvárások, sikerek, kudarcok

Arra kérek, hogy meséld az életedről, részletezve a fontosabb eseményeket.

Segítő kérdések:

1. Kisgyermekként milyennek képzelted el felnőtt életed?
2. Hogyan alakult az életed? / Úgy alakult az életed, ahogy elképzelted?
3. Meséld el mennyiben alakult az elképzeléseid szerint és mennyiben nem.
4. Mit csinálnál másképpen?
5. Meséld életed kiemelkedő időszakairól (boldog és nehéz időszakokról pályakezdés, gyerek, párkapcsolat, házasság, válás, munkahelyváltás, költözés, egészség, szülők, rokonok, barátok).
6. Meséld boldog szakaszairól az életednek. (Miért voltál boldog? Meglátszott ez a munkádon? Mennyiben?)
7. Hogyan élted meg ezeket az időszakokat?
8. Meséld nehéz szakaszairól az életednek. (Milyen nehézségeid voltak? Meglátszott ez a munkádon? Mennyiben?)
8. Hogyan élted meg életed nehéz szakaszait?
- 9.. Meséld arról, amikor különösen nagy élvezettel és lelkesedéssel dolgoztál.
10. Volt-e olyan időszaka az életednek, amikor nehezedre esett bemenni az iskolába és az osztály elé állni? Meséld el, hogy élted ezt meg.

V. Munka és magánélet kölcsönhatása

1. Milyen kapcsolatot látsz az iskolai munkád eredményei, nehézségei és az otthoni életed között? Azaz, meg szokta-e terhelni a családi életedet, ha az iskolában nehézségeid vannak, túlságosan elfáradsz?

2. Miben nyilvánul meg? (Hangulatok, iskolai, iskolán kívüli, egyéb tevékenységek, testmozgás, testi tünetek, kollégákkal való kapcsolat, munkahelyi légkör hogyan hatnak egymásra.)
3. Tapasztalod-e azt, hogy az otthoni gondok nehezítik az iskolai munkádat?
4. Mesélj arról, hogy miben szokott ez meg nyilvánulni. Tudsz-e bármelyikre markáns példákat mondani?
5. Az, hogy sokfelé kell megfelelni okozott-e problémát valaha? Hogyan kezelted ezt? (család, iskola, gyerekek, szülők, igazgató, kollégák, barátok, szomszédok, tágabb környezet)
6. Ha most kezdenéd újra, miben változtatnál? / Most miben változtatnál?
7. Szeretnél még valamiről mesélni?

V. Az interjú lezárása, köszönetnyilvánítás.

6. melléklet Interjú követő kérdőív

1. Kérlek, jelöld a skálán (soha-...-gyakran), hogy pályád során milyen gyakran fordult elő, hogy magánéleti válság, stressz, problémák, rosszkedv miatt az iskolában:

- Szigorúbban értékeltél az általad megszokottnál:
- Szigorúbban büntetted a fegyelmezetlenséget az általad megszokottnál:
- Rugalmatlanabb voltál az általad megszokottnál:
- Jobban felbosszantottak a tanulók az általad megszokottnál:
- Kiabáltál a tanulókkal:
- Annyira felbosszantottak, hogy kimentél az óráról:
- Több rossz jegyet adtál az órán, mint indokolt lett volna:

Ha emlékszel konkrét esetre bármelyik kérdéssel kapcsolatban, kérlek, írd le néhány mondatban:

2. Pályád során előfordult-e valaha, hogy jókedved volt, és az iskolában:

- Elnézőbbben értékeltél az általad megszokottnál:
- Kevésbé, vagy egyáltalán nem büntetted a fegyelmezetlenséget:
- Rugalmasabb voltál az általad megszokottnál:
- Kevésbé bosszantottak fel a tanulók, mint általában:
- Megértőbb és kedvesebb voltál a tanulókkal az általad megszokottnál:
- Nem adtál egyest az órán, pedig megérdemelték volna:

Ha emlékszel konkrét esetre bármelyik kérdéssel kapcsolatban, kérlek, írd le néhány mondatban:

3. Pályád során milyen gyakran fordult elő, hogy a tanítványaiddal kialakult konfliktus miatt:

- Idegesebb voltál otthon a családdal, mint indokolt lett volna:
- Saját gyerekeddel kevésbé türelmesen viselkedtél:
- Kevésbé jól láttad el otthoni feladataidat:
- Testi tüneteket tapasztaltál:
- Pályád során milyen gyakran fordult elő, az iskolavezetéssel kialakult konfliktus miatt:
- Idegesebb voltál otthon a családdal, mint indokolt lett volna:
- Saját gyerekeddel kevésbé türelmesen viselkedtél:
- Kevésbé jól láttad el otthoni feladataidat:
- Testi tüneteket tapasztaltál:

4. Pályád során milyen gyakran fordult elő, hogy kollégákkal kialakult konfliktus miatt:

- Idegesebb voltál otthon a családdal, mint indokolt lett volna:
- Saját gyerekeddel kevésbé türelmesen viselkedtél:
- Kevésbé jól láttad el otthoni feladataidat:

- Testi tüneteket tapasztaltál:

Ha emlékszel konkrét esetre bármelyik kérdéssel kapcsolatban, kérlek, írd le néhány mondatban:

5. Előfordult, hogy szakmai sikereid hatására harmonikusabbá vált a magánéleted?

Ha emlékszel konkrét esetre, kérlek, írd le néhány mondatban:

7. melléklet Tanárok magánéletének hatása az iskolában (kérdőív)

1. Mennyire szívesen emlékszik vissza az eddig eltöltött iskolás éveire?
2. Vannak/voltak olyan tanárai, akiket kedvel(t) az eltelt iskolai évek alatt?
3. Vannak/voltak olyan tanárai, akiket nagyon nem kedvelt az eltelt iskolai évek alatt?
4. Volt/van olyan tanára, akin a tanítási óra alatt észre lehetett venni, hogy jó vagy rosszkedvű?
5. Milyen volt az óra, ha jókedvű volt a tanár?
6. Milyen volt az óra, ha rosszkedvű volt a tanár?
7. Tanulmányai során tapasztalt olyat, hogy egy tanára (órai/tanórán kívüli) viselkedése egy időre megváltozott?
8. Igen válasz esetén: Írjon példát.
9. Igen válasz esetén: Ha tudja, kérem, írja le, hogy mi volt az oka a tanár viselkedés változásának?
10. A felsoroltak közül mi fordult elő, ha a tanár gondterhelten, rosszkedvűen ment be az órára? (több válasz lehetséges)
 - igazságtalan volt
 - türelmetlen volt
 - szigorúbb volt, mint általában
 - szigorúbban osztályozott
 - váratlan dolgot íratott
 - rossz órát tartott
 - nem volt kedves
 - kiabált
 - egyéb
11. A felsoroltak közül mi fordult elő, ha a tanár jókedvűen ment be az órára? (több válasz lehetséges)
 - türelmesebb volt, mint általában
 - engedelmes volt
 - engedelmesen osztályozott
 - nagyon jó órát tartott
 - kedves volt
 - egyéb
12. Ismeri/te valamelyik tanára magánéletét? Ha igen, honnan ismerte és kérem, írjon példát, mit tudott tanáráról.
13. Előfordult-e, hogy tanára/i a magánéletükről beszéltek az órán?
14. Ha előfordult, hogy tanára a magánéletéről beszélt az órán, kérem, írjon példát.
15. Érezte-e valaha, hogy a tanárai a magánéleti problémáikat bevitték az iskolába? Ha igen, kérem, írjon példát.