

Fodor Zoltán Miklós

Az újrakezdő pedagógusok problémái és problémamegoldásai



Doktori disszertáció

Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola,

Pedagóguskutatás: a pedagógus és a pedagógusképzés pedagógiája program

A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője: Dr. Pukánszky Béla, dr. habil, DSc, az
MTA doktora

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója: Dr. habil. Szűts Zoltán

Témavezetők: Dr. Kotschy Andrásné, professzor emeritus és Dr. habil. Szűts Zoltán

Eger 2022

Nyilatkozat a munka önállóságáról, a szakirodalmi források megfelelő idézéséről

Alulírott Fodor Zoltán Miklós ezennel kijelentem, hogy

„Az újrakezdő pedagógusok problémái és problémamegoldásai”

című doktori értekezést magam készítettem és abban csak a szakirodalmi hivatkozások listáján megadott forrásokat használtam fel. Minden olyan részt, amelyet szó szerint, vagy azonos tartalomban, de átfogalmazva más forrásból átvettem, a forrás egyértelmű megadásával megjelöltem.

Eger, 2022. november 27.

.....

Fodor Zoltán Miklós doktorjelölt

Tartalomjegyzék

Köszönetnyilvánítás.....	9
1. Kutatásom elméleti és gyakorlati alapjai	10
1.1. A kutatást ösztönző gondolatok	11
1.2. A kutatási logikát kialakító gondolattérképek.....	13
1.2.1. A pedagógiai sikeresség gondolattérképe	13
1.2.2. Az újrakezdés és az újrakezdő pedagógusok gondolattérképe.....	14
1.2.3. Gondolattérkép a mentorálás szükségességéről	16
1.2.4. A kutatásom teljes logikai hálózata	18
1.2.5. A kutatásom leegyszerűsített logikai háromszöge	18
1.3. A tanári eredményesség, valamint a sikeresség és a kutatási probléma kapcsolata – a témaválasztás indoklása.....	20
1.4. Kutatási célok, feladatok, hipotézisek.....	26
1.4.1. Kutatási célok	27
1.4.2. Leszűkített kutatási célmeghatározásaim	28
1.4.2.1. Kutatási feladatok	29
1.4.3. Hipotézisek	30
1.5. Kutatási vizsgálataim jellemzői	31
1.5.1. Kérdőívek	31
1.5.2. Strukturált kognitív térkép; rendezett fa; metaforakutatás – nézetek feltáró módszerei	33
1.5.3. Interjúelemzés	38
1.5.4. Dokumentumelemzés; tartalomelemzés.....	39
1.6. A kutatás minőségi paraméterei – megbízhatóság, érvényesség, objektivitás	40
1.7. Elmélet és gyakorlat	42
1.8. Vizsgálati módszerek kiválasztását elősegítő főbb kutatói szempontok és jellemzők bemutatása.	44
1.9. Kapcsolódó tények és adatok a szakirodalmakból.....	51
2. A pedagógus életpálya jellemzői a változó nézetek és attitűdök függvényében	66
2.1. Pedagógiai nézetek és attitűdök.....	67
2.2. Nézetek és attitűdök a pedagógus életpálya művelése során	72
2.3. Pályamotivációk és kezdeti nézetek a pályaválasztáskor és pályakezdekor, a pályaszocializációs nézetek felmérése két eltérő időszakban	76

2.4.	<i>Nézetek sorrendjének átrendeződése a pálya művelése során</i>	86
2.5.	<i>A nézetek és az énkép szinergista hatása a pályaművelés során</i>	88
2.6.	<i>Pedagógusképzők és mentorok szerepe a pedagógiai nézetek formálásában, alakíthatóságában</i>	89
3.	A hagyományos pályakezdő.....	91
4.	A munkahelyet még nem váltó gyakorlott pedagógusok	98
4.1.	<i>A tapasztalat és a tanítás minősége közötti kapcsolat bizonyítékai</i>	98
4.2.	<i>A gyakorlott, munkahelyet nem váltott pedagógusok sajátosságai.....</i>	100
5.	Az újrakezdő pedagógusok.....	101
5.1.	<i>Újrakezdés okai és helyszínei</i>	102
5.2.	<i>Pálya- és újrakezdő pedagógusok életpálya változásai mentori tapasztalatok alapján</i>	105
6.	Pályakezdők, újrakezdők pedagógiai problémái	107
6.1.	<i>A pálya- és újrakezdés problémaforrásai</i>	110
6.2.	<i>Az újrakezdés pedagógiai hatásai</i>	113
6.3.	<i>Az újrakezdő pedagógusok problémáinak és problémamegoldásainak összeállítási módszerei</i>	116
6.4.	<i>Az újrakezdő pedagógusok véletlenszerű és nem reprezentatív mintájának lehetséges pedagógiai problémái és problémamegoldásai</i>	119
6.4.1.	<i>Pozitív korrelációk egy nem reprezentatív mintában – összefüggések az újrakezdő pedagógusok mentorálásához – a mentorálási folyamat tervezéséhez</i>	119
6.4.2.	<i>Negatív korrelációk egy nem reprezentatív mintában– újabb összefüggések feltárása az újrakezdők mentorálásának tervezéséhez</i>	130
6.4.3.	<i>Az újrakezdő pedagógusok reprezentatív mintájának lehetséges pedagógiai problémái és problémamegoldásai – javaslatok a mentori tevékenység tervezéséhez.....</i>	133
7.	Sikeresség – eredményesség, sikertelenség–eredménytelenség - kudarc	134
7.1.	<i>A pedagógus hivatás tudás alapú eredményességi faktorai.....</i>	135
7.2.	<i>A pályaművelés motivációi</i>	140
8.	Az intézmény működésére vonatkozó írott szabályok és hagyományok (íratlan szabályok) megismerése és megismertetése a hagyományos pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok, valamint a munkahelyet még nem váltó pedagógusok körében	148
8.1.	<i>A kérdőíves felmérés értékelése</i>	149
8.2.	<i>Interjú a szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban</i>	151
8.3.	<i>Interjú a Brüsszeli I. számú Európai Iskolában.....</i>	153

9. Újrakezdő tanárok nézetei a tananyag elsajátíttatásáról, a tanításról két eltérő feltáró módszerrel végzett vizsgálat alapján	156
9.1. Kérdőív az adott tananyag tanításáról a pedagógiai nézetek tükrében	157
9.2. A Fókuszcsoporthoz által felvetett problémák	161
9.3. Rendezett fa módszerének használata a pedagógiai nézetek vizsgálatához az oktatás és nevelés főbb eljárásaira vonatkozóan	162
10. Az Európai Iskolák Hálózata az újrakezdők „Mekkája”	172
10.1. Az Európai Iskolákról röviden	174
11. A Brüsszeli I. számú Európai Iskola magyar nyelvi szekciójában elvégzett követő metaforakutatás 2015-2017-ben.....	177
11.1. Első csoport első metafora vizsgálata - 2016. november.....	179
11.2. Az első csoport második metafora vizsgálata - 2017. november	181
11.3. A második csoport első metafora vizsgálata - 2016. november	183
11.4. A második csoport második metafora vizsgálata - 2017. november	185
11.5. A harmadik csoport első metafora vizsgálata - 2016. november	187
11.6. A harmadik csoport második metafora vizsgálata - 2017. november	189
12. Összegzés – hipotézisek - nullhipotézisek.....	191
13. Felhasznált irodalom.....	196
14. Melléklet	210
14.1. Középiskolai végzős tanulók kérdőíve	210
14.2. Tanárjelöltek kérdőíve	211
14.3. Mentorok leíró statisztikai elemzése (táblázat, grafikon)	213
14.4. Mentorok kérdőíve a felidézett érettségi időszakról	214
14.5. Mentorok kérdőíve a felidézett gyakornoki időszakról	215
14.6. KÉRDŐÍV—Újrakezdő pedagógusok problémáinak és problémamegoldásainak vizsgálatára (44 item)	216
14.7. KÉRDŐÍV—Újrakezdő pedagógusok problémáinak és problémamegoldásainak vizsgálatára (144 item és 211 alitemre bővítve)	227
14.8. MENTOR TAPASZTALATOK KÉRDŐÍVE AZ ÚJRAKEZDÉSRŐL és az ÚJRAKEZDŐKRŐL	240
14.9. A KÉRDŐÍV ITEMEINEK POZITÍV KORRELÁCIÓI.....	242

14.10.	<i>A KÉRDŐÍV ITEMINEK NEGATÍV KORRELÁCIÓI.....</i>	261
14.11.	<i>A KORRELÁCIÓK KAPCSOLATA MÁTRIX-SZAL (minta)</i>	282
14.12.	<i>Az intézmény működésére vonatkozó írott szabályok és hagyományok (íratlan szabályok) megismerése és megismertetése.....</i>	287
14.12.1.	Statisztikai kiértékelése a „Maximum 5 éve ugyanott tanítóknak” KÉRDŐÍVNEK.....	287
14.12.2.	Statisztikai kiértékelése a „Több, mint 10 éve ugyanott tanítóknak” KÉRDŐÍVNEK.....	295
14.12.3.	A szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban végzett interjúk dokumentációja kérdéskörönként:	304
14.12.4.	A brüsszeli I.számú Európai Iskolában végzett interjúk dokumentációi	311
14.13.	<i>Az Európai Iskolák Hálózatának XXI. századi kihívásai.....</i>	318
14.13.1.	Az első kihívás: a tanulói létszámváltozás.....	318
14.13.2.	A második kihívás: a nemzeti sokszínűség.....	321
14.13.3.	Az Európai Iskolák tagozati struktúrája.....	322
14.13.3.1.	Óvoda és alsó tagozat	322
14.13.3.2.	A felső tagozat.....	323
14.13.4.	A legnagyobb magyar kihívás – nemzeti szekciónk jövője	324
14.13.5.	A magyar szekció rövid története	325

Ábrajegyzék

1. ábra: A pedagógiai sikeresség fogalmi térképe	13
2. ábra: Az újrakezdés és az újrakezdő pedagógusok fogalmi térképe	15
3. ábra: Gondolattérkép a pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok mentorálásáról	17
4. ábra: Kutatásom logikai kapcsolatai	18
5. ábra: Logikai háromszögben értelmezett kutatási vizsgálatok	19
6. ábra: Az eredményesség alapjai és interperszonális kapcsolata	21
7. ábra: Leszűkített kutatási céljaim	29
8. ábra: 5 strukturált fogalomból kialakított rendezett fa változatai	35
9. ábra: Az újonnan belépő pedagógusok százalékos megoszlása az USA állami iskoláiban 4 különböző tanévben	55
10. ábra: Az újonnan belépő pedagógusok százalékos megoszlása az USA magán-iskoláiban 4 különböző tanévben	55
11. ábra: Pedagógusok száma Magyarországon 2018—2021 között	56
12. ábra: Hagyományos pályakezdő pedagógusok Magyarországon 2012-2021 között	58
13. ábra: Hagyományos pályakezdő pedagógusok Magyarországon 2012-2021 között	62
14. ábra: Korthagen hagyma-modell	70
15. ábra: A nézetek valóságtartalmának növelése a pedagógusképzés és mentorálás folyamatában (T-tények, N-nézetek, E-elképzelések)	75
16. ábra: A tanári munka eredményességét meghatározó 6 komponens (Robert Coe, Cesare Aloisi, Steve Higgins és Lee Elliot Major szerint)	75
17. ábra: Pályaszocializációs nézetek felmérése 2 eltérő időszakban	81
18. ábra: Mentorok pályaszocializációs motivációi felidézéssel 2 eltérő időszakban	87
19. ábra: A reflektív gondolkodás ciklikus modellje	95
20. ábra: A pályakezdő pedagógus jellemző problémái	96
21. ábra: A pedagógusok szakmai személyisége	97
22. ábra: : Pálya- és újrakezdők aránya egy véletlenszerűen kiválasztott pedagógus populációban a még az első munkahelyet el nem hagyókkal együtt	103
23. ábra: Munkahely elhagyásának lehetséges okai	103
24. ábra: Az újrakezdés lehetséges helyszínei a vizsgált újrakezdő-populációban	104
25. ábra: Újrakezdő pedagógusok élethelyzetei mentoraik tapasztalatai alapján	106
26. ábra: A munkahelyet nem változtató, pályakezdő és újrakezdő pedagógusok által választott problémák átlag számértékei	114
27. ábra: Adatsor1(nem váltottak), Adatsor2(pályakezdők), Adatsor3(újrakezdők) probléma mennyiségeinek eloszlása	115
28. ábra: Mentor-tanár jelöltek felidézéssel vizsgálatát saját pályautjukról	136
29. ábra: A gyakorlati évek eloszlása a vizsgált minta három csoportjában	137
30. ábra: A hagyományos pályakezdők és újrakezdő pedagógusok önértékelésen alapuló eredményesség értékelése első tanévük után	139
31. ábra: A vizsgált minta önértékelésen alapuló tanári teljesítményének eloszlás értékei ötfokú skálán	139

32. ábra: Pályakezdők fő motívumainak eloszlása pályakezdésük első két évében	143
33. ábra: A munkahelyükön folyamatosan dolgozó pedagógusok leginkább (A) és legkevésbé (B) meghatározó motivációnak hisztogramjai.....	144
34. ábra: Az újrakezdők pedagógusok kiemelkedő motivációnak összehasonlító eloszlásgörbéi	145
35. ábra: Az újrakezdők pedagógusok kiemelkedő motivációnak összehasonlító eloszlásgörbéi	147
36. ábra: Az újrakezdők rendezett fája az EEBI-ben kezdett tanításuk első, vagy második évében	164
37. ábra: A gyakorlott, 3-6 éve az EEBI-ben tanító pedagógusok rendezett fája.....	165
38. ábra: A gyakorlott, 6-9 éve az EEBI-ben tanító pedagógusok rendezett fája.....	166
39. ábra: Az újrakezdők (1.csoport) rendezett fája az EEBI-ben első vizsgálatukat követő tanévben.....	168
40. ábra: A gyakorlott, 3-5 éve az EEBI-ben tanító pedagógusok rendezett fája a megismételt vizsgálatkor	169
41. ábra: : Feladat kitűzés a metafora vizsgálatához.....	178
42. ábra: A metafora vizsgálat 13 képe	179
45. ábra: Mentorok felidézései motivációja a pályaválasztáshoz két időszakban.....	213
46. ábra: Tanulói létszámváltozás 2004 és 2016 között az Európai Iskolák Hálózatában, az I. típusú iskolákban	318
50. ábra: A magyar tanulók létszámváltozása az EIH-ban 2004 és 2016 között.....	325
51. ábra: A magyar tanulók létszáma az Európai Iskolákban (Luxembourg II és Brüsszel I nélkül 2013-ban.....	327

Táblázatjegyzék

1. táblázat: Vizsgálati módszerek kiválasztását elősegítő főbb kutatói szempontok és jellemzők bemutatása	50
2. táblázat: Fő munkaviszony keretében foglalkoztatott pályakezdő pedagógusok száma a közoktatásban, szakképzésben.....	57
3. táblázat: Bérjövödelmek időbeni különbségei Csehországban, Magyarországon, Ausztriában és az OECD átlagát, valamint az EU23 másik országainak átlagát tekintve.	58
4. táblázat: A FIT-Choice skála egyes alsókálainak átlagértékei nyolc országban	60
5. táblázat: Kendall-féle egyetértési mutató teszt eredménye	106
6. táblázat: A kezdő és tapasztalt pedagógusok tevékenységeinek és gondolkodásának összehasonlítása ..	109
7. táblázat: Pálya- és újrakezdő pedagógusok mentorok által tapasztalt problémaforrásainak sorrendbeli összehasonlítása	112
8. táblázat: Pálya- és újrakezdő pedagógusok mentorok által tapasztalt problémaforrásainak sorrendbeli összehasonlítása	113
9. táblázat: Korreláció vizsgálat eredménye az újrakezdők projektumka szervezésére, lebonyolítására és a tehetséggondozásra és a tanulók képességeinek, személyiségének megismerésére vonatkozóan	116
10. táblázat: A vizsgált minta tanítási gyakorlatának időbeli összehasonlítása.....	136

11. táblázat: A gyakorlati évek hasonlósága az újrakezdők és az intézményt még nem váltó pedagógusok csoportjaiban	137
12. táblázat: A vizsgált minta önértékelésen alapuló tanári teljesítmény átlagainak összehasonlítása	140
13. táblázat: A munkahelyünkön folyamatosan dolgozó pedagógusok motivációnak összehasonlítása.....	143
14. táblázat: Az újrakezdő pedagógusok motivációnak összehasonlítása újrakezdésük időszakában	144
15. táblázat: A vizsgált minta csoportjaiban tudatosan alkalmazott reflektív gondolkodás önértékelésének összehasonlítása	146
16. táblázat: Tanórai munkaformák keresztmetszetes vizsgálata a brüsszeli I. számú Európai Iskola S6 (11. évfolyam) évfolyamán Biológia tantárgy során	160
17. táblázat: Az Európai Iskolák Hálózatába tartozó I. típusú intézmények alapadatai	175

Köszönetnyilvánítás

Mindenekelőtt szeretném kifejezni külön köszönetemet tanácsadómnak, **Dr. Kotschy Andrásné**nek. Folyamatosan fejlődött szakmai kapcsolatunk, alapvetően megismerve egymás pedagógiai nézeteit. Támogatása nélkül ez a disszertáció nem jöhetett volna létre. Végig bízott bennem és biztatott. Nem tudok eléggé hálás lenni szakmai és emberi támogatásáért! Sokat tanulhattam Tőle.

Hálásan köszönöm Tanárnő!

Külön köszönöm a disszertáció megírásához nyújtott támogatást **Lengyelné Dr. Molnár Tündének**, aki a kutatómódszertan gyakorlati megvalósításában nyújtott sok segítséget.

Köszönöm **Dr. habil. Szűts Zoltán** segítségét is, aki a dolgozat végső tartalmi és formai kimunkálásában volt konzulensem és segítőm. Korszerű látásmódja, kiváló pedagógiai érzéssel társulva sokat lendített a munkámban előre. Köszönet érte!

Köszönöm azoknak a pedagógusoknak a segítségét, akik azonnal a kutatásom mellé álltak és nyitottak voltak a megkeresésemre. Öröömre szolgál és megtisztelő számomra, hogy találkozhattam velük és első kézből értesülhettem gyakorlati problémáik, gondjaik jellegéről és azok megoldására irányuló gyakorlataikról egyaránt. Külön köszönöm volt tanítványom, majd kiváló kollégám – *Kedves Mónika* - közreműködését a 8.2. fejezetben.

Köszönöm feleségemnek és gyermekeimnek a folyamatos támogatást! Gyermekeim már évekkel ezelőtt elérték hivatásukban és tanult tudományukban azt a fokozatot, amire én most pályám végén törekszem.

Köszönet összes eddigi tanáromnak, hogy nem engedték kihúyni az érdeklődés csíráját gondolataimban!

1. Kutatásom elméleti és gyakorlati alapjai

Disszertációmban az újrakezdő pedagógusok problémáit és problémamegoldásait kutatom. Sokféle kutatási módszert alkalmaztam annak érdekében, hogy minél átfogóbb képet kapjak arról a pedagógus állapotról, élethelyzetről és szakmai kihívásról, amit magam sokszor átéltem már, de általánosítások levonására lehetőségem még nem volt annak érdekében, hogy ez az időszak könnyebb és sikerebb legyen az érintettek számára. Mivel szakanyag a pedagógus pályáját illetően nem született az újrakezdésről és az újrakezdők szakmai kihívásairól, így arra törekedtem, hogy a sikerességük mielőbbi maximális szintjének eléréséhez szükséges nézet és attitűdváltozások mérhető, észlelhető momentumait feltérképezsem. Teszem ezt azért, mivel az attitűdök és nézetek közvetve motiváló tényezői, hajtóerői a hivatásnak. Megállapításaimat – melyeket különösképpen mentortanár kollégáimnak ajánlok – adat trianguláció elve alapján kívánom alátámasztani. „Általános értelmezés szerint az adatok triangulációja eltérő időpontban és helyen, különböző forrásból, eltérő személyektől, valamint más technikai megvalósítással gyűjtött adatokkal való munkát jelenti. Így időbeli, térbeli és személyi dimenziók különíthetők el.”¹ (Sántha K. 2017) Ugyanakkor mind primer kvantitatív, mind pedig kvalitatív adatok összegyűjtésével és elemzésével kívánok információkat szerezni az újrakezdő pedagógusokról, problémáikról és azok lehetséges megoldási lehetőségeiről. Munkám során a szerzett adatok lehetővé tették, hogy összevetéseket végezzek eltérő élethelyzetű, szakmai státuszú pedagógusokkal is. Ennek megfelelően sok esetben a hagyományos pályakezdőkkel és a munkahelyet még nem váltott – ugyanazon munkahelyen tartósan maradó – pedagógusokkal mérem össze az újrakezdőkre vonatkozó adatokat, információkat. Kutatásaim során kiderült, hogy az újrakezdés gondjai és az ezekből adódó sajátos problémamegoldások is nagymértékben attól az eltéréstől függenek, amit az új munkahelyen és az azt megelőző intézményben szerzett tapasztalatok közötti különbség jelent. A leszűrt tapasztalatok alapján munkám végén ajánlást kívánok tenni a mentorképzőknek is és maguknak a mentoroknak is, akiknek ugyanolyan kihívás a gyakorlott, de az adott intézményben kezdő, újrakezdő mentorálása, mint a klasszikus értelemben vett kezdő, a hagyományos pályakezdő segítése, pályára illesztése.

¹ Sántha Kálmán VEZETÉSTUDOMÁNY / BUDAPEST MANAGEMENT REVIEW XLVIII. ÉVF. 2017. 12. SZÁM/ ISSN 0133-0179 DOI: 10.14267/ VEZTUD.2017.12.04. 33.o.

1.1. A kutatást ösztönző gondolatok

Kutató munkám bevezetését személyes példával kezdem.

1983 óta hivatalosan négy munkahelyem volt, mégis eddig hét alkalommal voltam kezdő, pontosabban ebből hat alkalommal újrakezdő tanár. Ösztöndíjak és versenyvizsgás pályázat egészítette ki eddig pályafutásomat különböző iskolákban, országhatárokat is átlépve.

Mindegyik újrakezdésem alkalmával hasonló dilemmákkal, akadályokkal találtam magam szembe. Néhány napos, felszínes ismerkedés és feldolgozhatatlan mennyiségűnek tűnő információtömeg felvétele után megszólalt a csengő és magamra zártam az ajtót teljesen idegen gyerekekkel, a sokszor újszerű tantervvel és a többségében új tankönyvvel, melyek sok esetben teljesen eltértek az addig megszokott formától és koncepciótól, néha a tartalomtól is. Mindig kevésnek éreztem az időt és az alkalmat arra, hogy már a munkavégzés kezdetén mindazt megvalósítsam, amit tudok, és mindenben úgy teljesítsek, amire képes vagyok. Ez különösen így volt akkor, amikor egy másik kultúrában, más tantervvel, könyvvel és segédeszközökkel és a megszokottól eltérő szociális és kulturális környezetben végeztem tanári munkámat. Olyanban, amelynek szabályai, hagyományai nem saját szocializációs folyamatom során vált sajátommá. Ugyanakkor a brüsszeli Európai Iskolában bizonyosságot nyertem arról, hogy nem egyedi eset vagyok. Így történt ez velem az amerikai, az ázsiai földrészen és Európa néhány országában is tanítva. A brüsszeli I. számú Európai Iskolába 2005-ben pályázattal kerültem ki és munkámat a magyar, majd az angol és francia szekcióban is végeztem a 2017/2018. tanév végéig. Erre a munkahelyre az európai országok oktatásért felelős minisztériumai versenyeztetnek pedagógusokat, hogy az Európai Iskolák Hálózatában tanítsanak. Óriási kihívást jelent ez a munkakör, mivel nem mindennapi szakmai, pedagógiai, nem utolsósorban emberi alkalmazkodó készséget és képességet kíván ez az itt tanítóktól. Magamon és tapasztalt munkatársaimon megfigyelhettem az „újrakezdés” nehézségeinek tünetcsoportjait, a kezdeti bizonytalanságtól a komfortosan megvalósuló maximális teljesítményig. Fontos kérdés, hogy mennyi és milyen jellegű tudás és tapasztalás, megélt gyakorlat kell ahhoz, hogy letisztuljon a kép és felismerjük azt, hogyan képezhetünk, nevelhetünk alkotó embert diákjainkból egy teljesen új helyen, teljesen új tantervi követelmények alapján. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy mi lesz azzal az idővel, amíg diákjainknak ezt a készségünket még nem vagyunk képesek maradéktalanul bemutatni, mert éppen az

alkalmazkodás fázisában vagyunk? Lehet-e ezt az időszakot a lehető legrövidebbre minimalizálni? Mentor tanárokat képző tanárként rá kellett jönnöm, hogy a hagyományos pályakezdők és az én saját életutamhoz hasonló pályát bejárók mellett számos speciális problémával szembesülnek azok a kollégák is, akik családi okok miatt elköltöznek, új településen folytatják pályájukat, vagy néhány év után családi, vagy személyes, esetleg professzionális okokból visszatérnek a pályára, netán az oktatási szintet váltják csupán új diplomával kezükben. A felsorolt helyzetek mind gyakorlott pedagógusokat feltételeznek, de az élethelyzetek eltérése miatt különböző nehézségekkel találkoznak az újrakezdés időszakának elején. Lehet-e közös pontokat találni az adott élethelyzettípusa és a felmerülő gondok között? Ha igen, akkor van-e mód arra, hogy az intézményi mentorálás folyamata során praktikus eljárással elébe mehessünk az újrakezdésből adódó nehézségeknek? Az újrakezdés és pályakezdés tünet együttese sok tekintetben megegyezik, részleteiben azonban eltér. Számtalan tanulmány foglalkozik a pedagógusok pályakezdésével, annál kevesebb vizsgálja a gyakorlott „kezdőket”, az újrakezdőket. A fő megválaszolandó kérdések ennek ellenére pedig megegyeznek. Kinek a segítségével szorulunk – kivált a pályakezdés, újrakezdés időszakában – a pedagógiai „tisztánlításunk” érdekében? Például az új munkahelyre vonatkozó dokumentációk gyakorlati értelmezésében mennyire, miként és kitől szerezhetjük meg a vitális segítséget, az útmutatást? Megkapjuk e valóban mindazon szakmai útravalót a képző intézményeinktől, melyek képessé tesznek bennünket az alkalmazkodáshoz abban a környezetben, ahol minden más, csak a gyermek ugyanaz?

Jelenlegi kutatásomban a pályájukat újrakezdő, gyakorlott kollégák problémáira és az ő mentoraik jelentőségére koncentrálok, sok esetben összevetéseket téve a hagyományos pályakezdőkkel és a munkahelyüket még nem váltott, gyakorlott pedagógusokkal. További vizsgálatokat is elvégezve kísérletet teszek arra is, hogy az eltérő okokból történő újrakezdést a leglényegesebbnek tűnő problémák mentén csoportosítsam, majd ez alapján a szükséges és elégséges mentori tevékenység tartalmát a kialakított kategóriáknak megfelelően tisztázzam. Dolgozatomban a brüsszeli I. számú Európai Iskola magyar szekciójának történetét és működését, valamint pedagógiai kihívásait is be kívánom mutatni – hacsak a mellékletben történő elhelyezéssel is - abban a speciális nemzetközi környezetben, amelyben több száz gyakorlott újrakezdő pedagógus kezdi meghatározott időszakokra szóló szakmai tevékenységét. Ezek az intézmények „vegytiszta” kutatási környezetet biztosítottak számomra az újrakezdők gondjainak és problémamegoldásainak

vizsgálatához. Értekezésem e részében olyan ismeretek után kutatok, melyek az ebben az intézményben újrakezdőknek és az intézmény iránt érdeklődőknek is relevánsak. Teszem ezt azért is, hogy az ide kerülő, kiküldetésben dolgozók újrakezdését megkönnyítsem.

1.2. A kutatási logikát kialakító gondolattérképek

Mivel munkám leghangsúlyosabb fogalmai a sikeresség, újrakezdés és a mentorálás, így mindenekelőtt számbavettem azon gondolati és fogalmi kapcsolatokat, amelyek valamiképpen egymáshoz tartoznak eddigi ismereteim, olvasmányaim és tapasztalatom alapján. Ennek megfelelően mutatom most be azt a három gondolattérképet, amely segítette gondolkodásom irányultságát az újrakezdő pedagógusok tárgykörében.

1.2.1. A pedagógiai sikeresség gondolattérképe

Munkámban a pedagógiai sikeresség összetevőit több szempont alapján vizsgálom. Ezeket a szempontokat az alábbi kapcsolati hálóban összegeztem, amely segítette a kutatásom menetének és logikájának kidolgozását.



1. ábra: A pedagógiai sikeresség fogalmi térképe

Saját forrás, 2016.

A gondolattérképem középpontjában a sikeresség áll, melyet külső és belső hatások határoznak meg. Feltételezésem szerint az újrakezdők mielőbb el kívánják érni addig – a munkahelyváltásig - elért szakmai sikerességüket. A sikeresség belülről ható tényezői közül elsődleges jelentőséggel bír a pedagógus személyisége és a tanári közérzet is. A sikeresség mértéke nagymértékben függ a különböző szerepelvárások során kialakult

komfort mértékétől. „A tanár egyszer mester, máskor tisztviselő, szervező, színész, vagy vezető, esetenként menedzser. A tanári státuszhoz a társadalom által elvárt és elfogadhatónak tartott szerepviselkedés is tartozik. A pedagógus közérzetét jelentős mértékben meghatározza, hogy képes-e azonosulni a különböző szerepekkel és tudja-e harmonizálni ezeket saját személyiségével. (Suplicz,²; Pelikán³,)“⁴ Ugyancsak meghatározó a pálya művelése során belsővé vált szakmai tapasztalás, a sémák összessége, amelyek egyébként a személyiség szűrőjén is szegregálódnak és alakítja ki a sajátos, egyéni arculatát a pedagógus szakmai munkáját illetően. Kutatásom függő változói, egyben a pedagógiai sikeresség néhány, jelentős indikátora is megjelenik a fenti gondolattérképen. Így jelenik meg az osztályfőnökség, a munkaközösség vezetésének megbízatása, önállóan tervezett és kivitelezett, vagy megszervezett iskolai projektek kezdeményezése, a tanulmányi versenyeken elért tanulói eredményesség, a munkahelyi szocializáció sikeressége, a kapcsolatok tartóssága a tantestületen belül, a sikeres tanulói vizsgaeredmények – kimeneti tanulói teljesítménymutatók eredményességei, az idegennyelvek ismerete és számtalan formában megnyilvánuló alkotómunkák sokasága.

1.2.2. Az újrakezdés és az újrakezdő pedagógusok gondolattérképe

Számtalan gondolat került a jegyzeteim közé a kutatás tervezésekor, amikor azokra a gyakorlott pedagógus kollégáimra gondoltam, akik valamely okból munkahelyet, iskolai közeget, vagy éppen szakmai feladatot váltva törekedtek mielőbb elérni szakmai sikerességüket. Ebben a gondolattérképben is a legfontosabb és legmeghatározóbb gondolataimat gyűjtöttem össze (2. ábra).

² Suplicz Sándor (2011b): Tanárok mentorálásának elméleti alapjai. DSGI Kiadó, Székesfehérvár

³ Pelikán, Jiri (2002): A mai neveléstudomány néhány nyitott kérdése. In: Bábosik I. – Kárpáti A.

(szerk.)(2002): Összehasonlító Pedagógia. BIP Kiadó, Budapest, pp. 119-132.

⁴ Beatrix, F., & Falus Iván (1943-), t. (2012). A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében. Doktori (PhD) disszertáció. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. p.11-12.



2. ábra: Az újrakezdés és az újrakezdő pedagógusok fogalmi térképe

Saját forrás, 2016.

Az újrakezdők fogalmának legmeghatározóbb tartalmi kapcsolatai objektív és szubjektív irányban egyaránt befolyással bírnak. Tárgyilagos tényezőként hatással bír az élethelyzet, amely gerjesztette az újrakezdés folyamatát. Számítalan sajátos, egyénileg is különböző okkal találkoztam pusztán a méréseim populációiban. Ezeket az okokat csoportosítottam általánosítható formákba, majd arra törekedtem, hogy megvizsgáljam a specifikus és általános jellemzőket ezekben az okokban és azok pedagógiai következményeiben. Az új klientúra, az új kollégák, a fenntartó, a szülők és semmiképp nem utolsósorban a gyermekek olyan adott biogén környezetet jelent az újrakezdőnek, amelyeket elsődlegesen megismerni kell, majd felismerni azokat az igényeket, amelyek a hatékony iskolai teljesítést szolgálja. Jelentős szubjektív hatással bírnak az alkalmazott módszerek, melyek kiválasztása, alkalmazási módja és alkalmazási hatékonysága személyiségfüggő is. Ebben jelentős faktor a pályán töltött idő is, amely nagymértékben bővíti, és egyúttal stabilizálja is a szakmai sémákat, a hasznosítható és hasznos módszereket, eljárásokat. Számomra a legkiemelkedőbb hatással a nézetek rendszere és az attitűdök összessége bír a pedagóguspályán, amely folyamatosan változik a pályaszocializációs folyamatok kezdetétől. Ezek a nézetek és attitűdök az újrakezdés időszakában átrendeződhetnek, valamint akár újra is formálódhatnak az adaptív-gátak szintjétől függő mértékben. A mentori tevékenység – továbbá a pedagógusképzői tevékenységek – legfontosabbja a belépő nézetek detektálást követően, azok alakítása és formálása a hatékony munkavégzést célozva.

1.2.3. Gondolattérkép a mentorálás szükségességéről

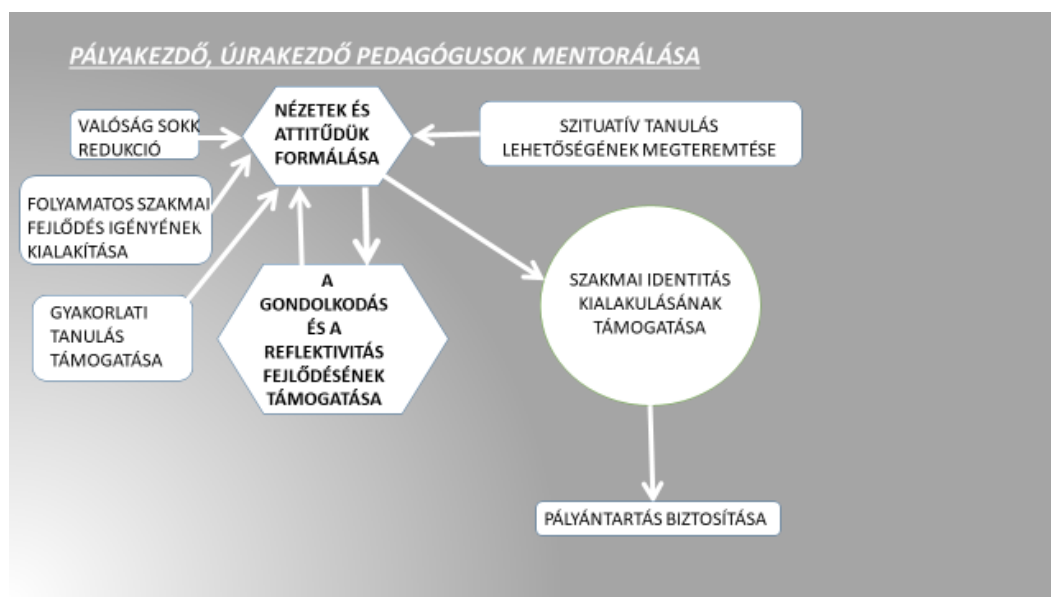
A pedagógiai mentorálás célját tekintve jelen korunkban nagyon hasonlóak az egyes országok oktatási rendszerei. Ebben a célképzésben elsődleges jelentőségű a tanárhallgatók pályára állítása, a stabil gyakornoki státusz megalapozása⁵. A második jelentős mentorálási cél a folyamatos szakmai fejlődés, valamint a professzionalitás formálódásának biztosítása. Ezek számos részterületen valósulnak meg a pedagógiai gyakorlat során (valóság-sokk csökkentése; a gyakorlati tanulás támogatása; a szituatív tanulás lehetőségének megteremtése; a szakmai identitás kialakításának támogatása; a gondolkodás és a reflektivitás fejlődésének támogatása; érzelmi támogatás biztosítása)⁶.

„A pályakezdők mentorálásának harmadik célja az előző kettőn keresztül, áttételesen valósul meg: ez pedig a tanulói eredményesség növelése”⁷. Érdemesnek tartottam ezeket a gondolatokat vezérfonalként alkalmazni, habár ennek kiemelésére és megosztására csak jóval később szántam rá magam. Ennek megfelelően a mentorálásról kialakított gondolattérképemen a középpontban a nézetek és attitűdök formálása, valamint a gondolkodás és a reflektivitás fejlődésének támogatása áll (3. ábra).

⁵ Nagy Krisztina, A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest 2020., 36. oldal

⁶ Nagy Krisztina, A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest 2020., 36. oldal

⁷ Nagy Krisztina, A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest 2020., 36. oldal



3. ábra: Gondolattérkép a pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok mentorálásáról

Saját forrás, 2022.

A mentorral kapcsolatos elvárás, hogy a saját tanári tevékenységében álljon a kor legmagasabb szintjén, legyen valóban nagy tudású, valamint tapasztalattal bíró és képes legyen a pályatársaknak való tanácsadásra. A mentori státus Falus I. és Kotschy B. (2007) szerint „a mentor a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének, önfejlesztésének, önértékelésének kulcsfigurája.”⁸ Az ő tevékenységük során formálódhat leginkább a belépő nézetek rendszere, valamint számtalan érzelmi viszonyulás az attitűdök sorozatában. A mentorálási folyamatban kétoldalú tanítás és tanulás folyik – amint ezt a szocio-konstruktivista felfogás empirikus tapasztalatai is alátámasztják. A szociokonstruktivizmus hatását mutatja, hogy a tanári tanulás hangsúlyozza a kontextus tanári tanulását a mikrokörnyezettől a rendszer egészét lefedő makrokörnyezet összes eleméig. A mentorálás folyamatát, a mentor és a mentorált tanulását, szakmai fejlődését és az oktatáspolitikai célok összefüggését többen vizsgálták már. „Ezekből a kutatásokból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy habár a mentorprogramok azonos alapkoncepcióból indulnak, céljaik azonosak vagy hasonlóak, ebből adódóan számos közös jellemzőjük van, hangsúlyaik az alkalmazott mentorálási modelleknek megfelelően nagyon különbözőek lehetnek, ami a tanárjelöltek tanulási

⁸ Falus Iván és Kotschy Beáta (2008): A pedagógusképzésre vonatkozó európai törekvések és ezek hatása a magyarországi gondolkodásra. In: Krémó (szerk.): Oktatás és képzés 2010 Műhelybeszélgetések 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium Budapest, p.102.

igényeit, ezekhez igazodva a mentorok feladatát, szerepértelmezését, továbbá tanulását is befolyásolja.⁹

1.2.4. A kutatásom teljes logikai hálózata

Ebben a logikai hálózatban minden olyan kapcsolatot feltüntetek, mely elvezet a pályaválasztástól a pályaművelés különböző szakaszain át – az újrakezdőre fókuszálva – azokhoz a mentoroknak szánt tartalmi javaslatokhoz, melyekkel gyorsítható a sikeresség beteljesülése és csökkenthető az újrakezdők adaptív fázisának kudarc élménye.



4. ábra: Kutatásom logikai kapcsolatai

Saját forrás, 2016.

1.2.5. A kutatásom leegyszerűsített logikai háromszöge

Kutatásom során a témához elengedhetetlen fundamentumok feltárását követően arra kerestem adatokat és a feltett kérdéseimre válaszokat, amelyek megfelelő információkat adnak az újrakezdők szakmai diverzitásáról, szakmai kvalitásuk szintjéről és azokról az okokról, amelyek az újrakezdéshez vezettek. Meg akartam ismerni azokat a problémákat, gondokat és gátakat, amik az addig megszokott sémáktól eltérő

⁹ Nagy Krisztina, A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest 2020.,62.oldal

megoldásokat követelnek meg az újrakezdő kollégától. Ezzel együtt kíváncsi voltam arra is, miben és miként térnek el a feltárt nehézségek az újrakezdő és a hagyományos pályakezdő pedagógus esetében. Ki akartam deríteni azt is, van-e - és ha igen, milyen mértékben és módon – mentori segítségre szükség a már gyakorlott, de újrakezdő pedagógus esetében. Ha van szükség mentorálásra, az mennyiben tér el a hagyományos pályakezdők mentorálásától? Milyen mentorálási tartalom javasolható az újrakezdőkkel foglalkozó mentor számára? Ezt a kutatási logikát követtem, amit leegyszerűsítve az alábbi (5. ábra) ábra is szemléltet.



5. ábra: Logikai háromszögben értelmezett kutatási vizsgálatok

A szerző sajátja, 2017.

Mindezen célkitűzéseket figyelembe véve, összességében kutatómunkám motiváló és orientáló kérdései a következők voltak:

1. Miben jelent előnyt az újrakezdő pedagógusoknál az eddig elért szakmai sikerességük szintje?
2. Miben nem jelent előnyt az újrakezdő pedagógusoknál az eddig elért szakmai sikerességük szintje?
3. Milyen jelentős eltérések vannak a hagyományos pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok szakmai problémái között?
4. Vannak-e megegyező szakmai problémái a pályakezdő és újrakezdő pedagógusoknak?

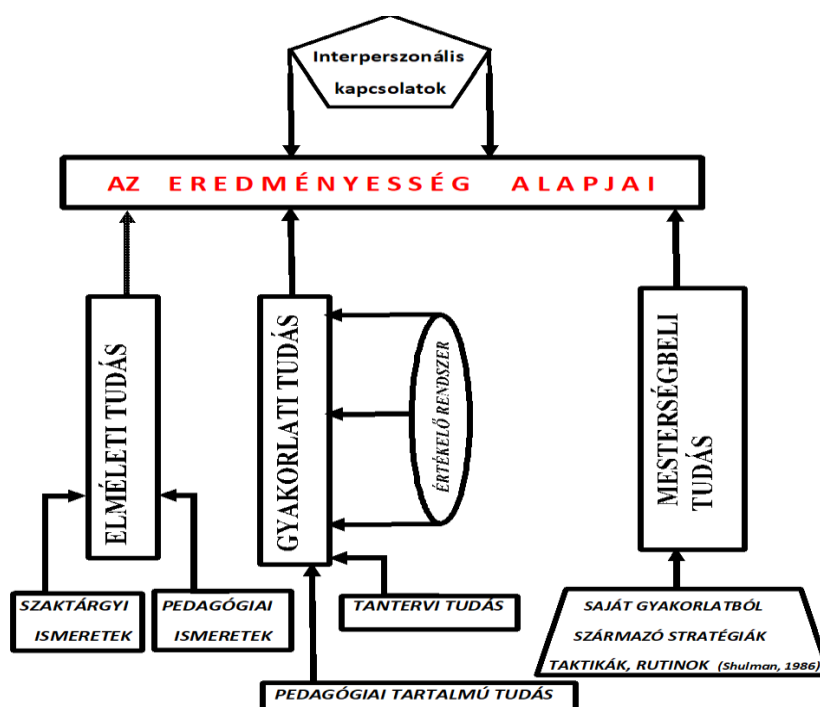
5. Milyen pedagógiai eljárásokat alkalmaznak, tevékenységeket végeznek az újrakezdő pedagógusok professzionalitásuk szintjének mielőbbi visszaszerzése érdekében?
6. Szükséges-e az újrakezdők mentorálása?
7. Ha szükséges az újrakezdők mentorálása, akkor annak esetén milyen alapvető eltérések és lehetséges hasonlóságok jelentkeznek a hagyományos pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok mentorálásának módszereiben?

1.3. A tanári eredményesség, valamint a sikeresség és a kutatási probléma kapcsolata – a témaválasztás indoklása

A pedagógiai sikeresség meghatározása szinte lehetetlen feladat, mivel szerteágazó és gyakorta eltérő pedagógiai területek eredményességére vonatkozik. Egy szubjektíven megélhető érzésről van szó ugyanis, ami nehezen, illetve alig objektivizálható. Természetesen egy tantárgyi verseny, vagy egy tömegesen jól sikerült vizsgaszezon mind alapvető sikert jelentenek a pedagógusnak. De nehéz tetten érni, mennyiben valós a kimeneten mérhető tanulói teljesítményből a tanári, illetve mennyi csak a tanárra vonatkozó sikeresség-csomag. Mivel siker a tananyaghoz rendelt és tervezett eszközök hatékony alkalmazása éppúgy, mint a tanítványunk személyiségének sikeres fejlesztése, vagy a tananyag struktúrájának felépítése, amely lehetővé tette a csoport, vagy osztályszintű tananyag értelmezést, így ezek az apró kiragadott példák is bizonyítják mennyire nehéz tetten érni és főként objektivizálni a tanári eredményességet és sikerességet. Ugyanakkor feladatom ebben a disszertációban keresni, kutatni és találni olyan sikerindikátorokat, amelyek munkánk során szakmai elégedettséget nyújtanak és növelik a hatékony eljárásmintáinkat, színesítik a módszertani repertoárunkat. A sikeresség megélése jelentősen segíti önismeretünket, növeli a pedagógiai sémák tárházát. A siker érzete azonban alapvetően szubjektív. „A tanári sikeresség ezért nem jellemezhető pusztán azzal, hogy a pedagógus sikeresnek érzi-e magát vagy sem, hanem össze kell kapcsolódnia valamilyen külső, objektív megítéléssel is. Ahhoz, hogy sikeresnek tekinthessünk egy pedagógust, három elem együttes jelenlétét tartjuk szükségesnek: eredményesség, kedveltség és jó közérzet a tanári szerepben.”¹⁰

¹⁰ Beatrix, F., & Falus Iván (1943-), t. (2012). A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében. Doktori (PhD) disszertáció.

A tanári eredményesség – amely tehát a sikeresség érzésének feltétele - tudáspillérei (elméleti tudás, gyakorlati tudás és a Schulmann (1986) féle mesterségbeli tudás) folyamatosan bővülő alapjai napi pedagógiai tevékenységeinknek. Pozitív, főként szülői reflexió, ha egy jó tanárt egyszerűen *“született pedagógusként”* aposztrofálnak. Biztosan vannak a személyiségnek olyan idegrendszeri és lelki, fiziológiai és pszichológiai összetevői, amelyek a pedagógussá válásnak belső “drive” érzését adják. Jó lenne, ha ezek az összetevők teljesen tárgyilagosan és teljes mértékben mérhetők lennének, hiszen akkor a pedagógusképzés jelentős gondja, a képzésben résztvevők szelekciója megoldódna. De ilyen ténylegesen mérhető elfogulatlan paraméterek hiányában el kell fogadnunk, hogy a pedagógus szakma tanulható, elsajátítható.



6. ábra: Az eredményesség alapjai és interperszonális kapcsolata

A szerző sajátja, 2016;

Jelen ismereteink szerint legalább három tudás alapú pilléren nyugszik a pedagógushivatás eredményessége. Mind a három sajátos tartalommal bír. Megszerzése minden esetben szakmai motiváció mentén folyamatosan alakuló, idő és energiaigényes idegrendszeri folyamat. Az elméleti tudás, a gyakorlati tudás és a mesterségbeli tudás együttes manifesztálódása eredményez hatásokat, amelyek a folyamat jellegéből adódóan

interperszonális kapcsolatok révén érzelmi-szubjektív értékítéletet is formálnak a munkavállaló pedagógusról.¹¹ Mindeközben vannak olyan pedagógiai folyamatokra vonatkozó momentumok is, amelyek a tudáselemekre értékelő rendszerként hatnak és a folyamatos nézet formálást eredményezik. Ebben a pillanatban lépnek be a képzők és mentorok, akik hatékony tevékenységükkel alakítják a tudáselemeket, formálják a nézeteket és attitűdöket. Az elméleti tudás, a szakismeret mellett azoknak a pedagógiai és rokontudományokból eredő ismereteknek összességét tartalmazza, amelyek az oktatás és nevelés műveléséhez elengedhetetlenek. A fizika tanárnak a centripetális mozgás kapcsán tudnia kell, hogy erről a jelenségről milyen ismeretet és milyen módon transferraljon az adott korosztálynak. Ettől válik ő ennek a tárgynak a pedagógiai szakemberévé. Ha racionálisan és adekvát módon képes meghatározni az információ tartalmát és annak továbbításának módszerét, akkor a célképzést professzionálisan elvégezte. A tartalom és módszer helyes meghatározása a pedagógiai hatás – maradv a fizikánál – támadáspontja, amely az eredményesség megítéléséhez kiemelkedő jelentőségű. A megtervezett és átgondolt irány meghatározása, valamint az alkalmazott hatás erőssége, nagysága, amely kivált a módszertani technikákban, praktikákban, az alkalmazandó sémában érhető tetten, szintén a hatékony pedagógiai munka kiindulópontjai. A pedagógusképzés óriási felelőssége, hogy milyen ismeretet és gyakorlatot ad ezen pontok és faktorok kijelölésére, mennyire segíti és készíti elő a valós osztálytermi tevékenység tervezését, az eszközök megismertetését és a reflexió szükségletének kialakulását. A sikeres képzés ilyen módon lehet, lesz képes az esetleges negatív hatásfaktorok modifikációira, amelyek újra tervezéssel javíthatók, hatékonyra tehetők. Természetesen a képzés során elsajátított szakmai elméleti és gyakorlati elemek mindig más és mindig egyedi szituációkban hívódnak elő a szakmai tudatba, a kialakult pedagógiai nézetbe. Ugyanígy a gyakorló sebész sem a tankönyvi elhelyezkedésű és anatómiai megjelenésű appendicitis-szel találkozik munkája során, mégis gyakorlata az abban tanultakra építve alakítja ki saját taktikáit, praktikáit és a munkája során a részletekre is kiterjedő valós leképezéseit, döntéseinek kiindulópontját. Semmiképpen nem téveszti össze a duodéniummal, mert hiszen megtanulta hol és hogyan keresse a szervet, mit tehet és tegyen vele – ha ez szükséges. Minden praktikum során más és más lesz az eljárás mód, a menet és összességében maga az eset is. Ez a pedagógusok napi munkarutinjára is elmondható. Ilyen értelemben a pedagógus sem “vegytiszta” gyerekcsoportokkal és nem tankönyvi

¹¹ Falus I, A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai, Gondolat kiadó, 2006, 26-27.o.

esetekkel végzi munkáját, hozza meg a tanóránkénti több száz döntését. A megtanult szakmai és pedagógiai ismeretek nélkül csak korlátozott hatóterű és minimális hatóerejű esély kínálkozik az eredményes pedagógiai munka végzésére. A pályára-termettsé - nehezen mérhető komponense - nagymértékben eredményességet és a pozitív megítélést is befolyásoló tényező, de nem nevezhető a pedagógiai munka minimális feltételének. Egy jó hallású, jó hangú, éneklésre képes embernek is tanulni kell ahhoz, hogy képes legyen publikum előtt is előadni a dalt érthetően, értelmet adva a dallamnak, valamint szövegnek és érzelmet formálva ezek által másokban. A hatásgyakorlásnak természetesen vannak veleszületett empatisz készségeket feltételező elemei is. Valójában ezek a tetten nem érhető eredettel bíró, főként pszichikus elemek jelentős különbséget tesznek az interperszonális kapcsolatokra épülő munkavégzők eredményességében. A hatást megélők szubjektívizálódott visszajelzéseinek nagy része ezeknek a kapcsolatoknak a jellegén alapul. Ugyanakkor, vagy éppen ezért a pedagógiai és szakmai tudás elsődlegessége vitathatatlan az eredményesség objektívizálásában. A második pillér a gyakorlati tudás, melynek megítélése több egymással ellentmondó alapon nyugszik. Schön éppen arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyakorlati és mesterségbeli tudás, amely a cselekvések sorozatában valósul meg, nem, vagy csak alig támaszkodik a formális képzés során elsajátított elméleti ismeretekre.¹² Végső soron a mesterségre vonatkozóan olyan szubjektív elméletek alakulnak ki ezáltal, amelyek a jelenségek azonnali értékelése alapján tevékenységi viszonyt, attitűdöt eredményeznek a pedagógus gondolkodása közben. Alapvetően ezek az idegrendszeri-pszichikai folyamatok vezetnek a nézetek kialakulásához.

A *“craft knowledge”*, azaz a mesterségbeli tudás – amely az eredményesség harmadik pillére - a saját tapasztalás alapján kialakuló folytonosan bővülő tartalmú tudás.¹³ Az értékelő rendszer¹⁴ – melynek elnevezése is Schöntől (1987) származik – azon tudáselemek összessége, amelyeket a szakember saját tevékenységének folyamatos értékelésekor alkalmaz. A folyamatos elemzés olyan pozitív megerősítési, illetve negatív, elkerülésre ösztönző eredménytelenségi jeleket hagy az agyban, amelyeknek eredőjeként

¹² Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

¹³ Brown, S. and D. McIntyre. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press. 79-134.o.

¹⁴ Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

növekszik a bevált és egyben hatékony sémák repertoárja. A folyamatos újratervezés és kivitelezési finomhangolás eredményezi a reflexión, a reflektív gondolkodáson alapuló tervező-kivitelező-értékelő-elemző folyamatsort. Amolyan belső "PDCA" -ciklus rutinja a bal agyfélteke neurális oszloprendszerei között. Az eredményes sémák orientáló hatással bírnak a jövőben bekövetkező cselekvések tényezőire. Ennek megfelelően kialakulnak taktikai tevékenységjellegek, amelyek csak kis mértékben hordozzák magukban a sikertelenség lehetőségét, vagy akár teljesen ki is zárják azt. Ezek a tevékenységek biztonsági megoldásokra törekedve – többé-kevésbé rutin jellegűen oldják meg a pedagógiai feladatokat, az adódó problémákat. Ugyanakkor a hagyományos pályakezdők a megszerzett elméleti tudással még gyakorlati és mesterségbeli tudás hiányában igyekeznek megfelelni a professzionalitás kezdeti szintjének. Azok a gyakorlott pedagógusok, akik újrakezdőként, egy teljesen új pedagógiai környezetben kezdik munkájukat, már egy kiformált gyakorlattal és mesterségbeli rutinnal is rendelkeznek, professzionalitásuk egy meghatározott szintjét képviselik. Felmerül a kérdés ekkor arra vonatkozóan, mennyiben képesek az újrakezdők átmenteni és tüstént alkalmazni összes sémájukat, vagy hatékony eljárásukat az adaptációs fázis során. Számomra alapkérdés feltárni azt, hogy milyen pedagógiai eljárásokat alkalmaznak, tevékenységeket végeznek az újrakezdő pedagógusok professzionalitásuk addig elért szintjének mielőbbi visszaszerzése érdekében.

Természetesen a főbb kérdések újabb kérdéseket generáltak és generálnak, amelyek megválaszolása jelölte ki a kutatásom irányát és módszereit. A kutatás legelején, a számtalan megfigyelés után, valamint a legelső kérdőívelemzés, illetve interjúelemzés után számtalan evidencia adódott, amelyek mentén törekedtem az okokat feltárni.

Az újrakezdő pedagógusok arra törekednek, hogy a már elért tudáspilléreik tartalmát mielőbb eredményesen alkalmazhassák új pozíciójukban, helyzetükben az új munkahelyükön, új munkakörülményeik között. Ennek a törekvésnek azonban vannak gátjai, amelyek annál magasabbra épültek, minél inkább az új intézmény egész rendszerére vonatkozóan rendelkeznek az eddigiektől eltérő tartalmi és eljárásbeli jellegzetességekkel. Ezek a gátak – a megszokottól eltérő elemek, azaz habituációs gátak - lassítják az alkalmazkodás folyamatát, a sikeresség és a sikeres tanítás-nevelés „flow” élményének megélését. Ha feltérképezzük ezeket a habituációs gátakat és az ezeket feszítő problémák nyomását is meghatározzuk, akkor tudatosan felépített, preventív mentori tevékenységgel a legmegfelelőbb módon és még időben megtalálhatjuk a problémák

megoldását, gyorsítva az adaptálódás folyamatát és elősegítve a sikerességet a pedagógiai tevékenységek során. Mivel a megfelelő professzionalitási szint a tudáspillérek masszivitásától, az elméleti, gyakorlati és mesterségbeli tudás együtthatásától függ, így fontos kideríteni, hogy ezen hármas egységnek mely részei igényelnek tudatosabb mentori segítséget. Ebből a célból érdemes megfogalmazni a szakmai tudás rétegeit. „Tenorth (1999. 439–460. o.) a szakmai tudás három dimenzióját különíti el:

- (1) szakmai hierarchia: az adott szakmai csoport státuszának elismertsége, elfogadottsága, a pedagógusszakmák rangsorában betöltött helye;
- (2) szakmai éthosz: szakmai felelősség, mint a legitimáció fontos érzelmi eleme, ami rákérdez a pedagógiai munka értelmére;
- (3) szakmai kompetencia-tartalmak: a szakmai képzés során habitualizálni kívánt, az eredményes munkavégzéshez szükséges sajátos felkészültség, illetve a szakmai munka gyakorlása során elvárt tudás.”¹⁵

Az újrakezdés során fellépő habituációs gátak egyfajta adaptációs teherként nehezednek a pedagógusra, mivel a korábbi konstrukciók, sémák viabilitása többé-kevésbé megszűnik, vagy akár destruktívvá válik. Emiatt szükség van a belső valóságok, azaz a működőképesen alkalmazott eljárásoknak a rekonstrukciójára (*tudás-pillérek, attitűd, nézet*), valamint ezek mielőbbi re-aktualizálásra.

„A munkahelyi társadalmi beilleszkedés folyamata a pályaadaptáció pszichológiai és pedagógiai szempontból is kitüntetett periódusa az ember életének, e kezdő életszakasz döntő befolyást gyakorolhat a későbbi teljes életpályára. Jellemzi ezt az életszakaszt, hogy nem történt még meg a társadalmi státuszváltozás tudatosulása, a beilleszkedés nem zajlott még le valamennyi részterületen, az egzisztenciateremtés alapgondjai nem oldódtak meg, s nem állt be viszonylagos egyensúly a képző intézmény és a munkahelyi hatás között. A képző intézmény hatása még erős, de már valószerűbben, elfogulatlanul látják a szerepét, mint közvetlenül a kibocsátáskor.”¹⁶

¹⁵ Németh András (2013): A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915). Magyar Pedagógia. 2. sz. p.113

¹⁶ Udvarhelyi Gyuláné, PÁLYAKEZDŐ TANÍTÓK MUNKAHELYI BEILLESZKEDÉSE Bölcsészdoktori értekezés, Baja, 1996.p.18.

Disszertációmban elsőként a pedagógus életpálya jellemzőiről szólok a választást segítő és kialakító motivációk vonatkozásában.

Ezt követően bemutatom a hagyományos pályakezdő, valamint a munkahelyet még nem váltott pedagógusok alapvető jellemzőit. Az újrakezdő pedagógusokra vonatkozó kutatásomat az újrakezdés gátjainak (habituációs gátak) feltérképezésével kezdtem, amelyből kiderült milyen jellemzőkkel bírnak ezek a terhek és általában milyen jellegű változások esetén jelentkeznek (2, 3, 4 és 5. fejezetek).

Ezt követően különböző életpályát bejáró, de már jelentős gyakorlattal bíró, az életpályamodell kategóriákba sorolható újrakezdő pedagógusok problémáit és problémamegoldásait kívánom felderíteni. Olyan összefüggések feltárására is törekszem, melyek megkönnyíthetik a mentori tevékenységet. Egyrészt tartalmi alapot nyújthatnak ezek a gyakorlatot tükröző tapasztalatok, másfelől pedig a mentori eljárásokban nyújthatnak hatékony segítséget (6. fejezet).

Munkám harmadik fő egységként a teljes rendszerszintű váltást jelentő újrakezdés nehézségeit vizsgáltam egy kicsiny, de teljes mintán az I. számú brüsszeli Európai Iskola magyar nyelvi szekciójában 2015 és 2018 közötti tanévekben, illetve az iskola további 7 nyelvi szekcióiban (nem teljes mintán). Többféle kutatási módszert alkalmazva kívántam megismerni a rendszerszintű változással járó adaptációs problémákat és azok megoldásaira törekvő pedagógiai tevékenységeket (8, 9, 10 és 11. fejezetek).

A negyedik fő kutatási területem során a pályakezdő, az újrakezdő és a pályájukat huzamos ideig egy intézményben végző pedagógusok interjúit elemeztem annak érdekében, hogy felmérjem a mentori tevékenységről, annak hasznosságáról, hatékonyságáról, valamint a mentorálási igényekről vallott nézeteikről, gyakorlatukról (8, 9. fejezetek).

Végezetül a megismert jellegzetességek alapján ajánlást kívánok tenni az újrakezdő pedagógusok mentorálási stratégiájára.

1.4. Kutatási célok, feladatok, hipotézisek

Ebben az alfejezetben a dolgozatomban elvégzett kutatások céljait, az azokhoz rendelt feladatokat, valamint a hipotéziseket sorolom fel és összegezem.

1.4.1. Kutatási célok

a. Az újrakezdés okai

Célja: az újrakezdéskor fellépő nehézségek és problémák feltárása. Élethelyzetek, szakmai és egyéni okok előfordulásának feltérképezése.

Az alábbi három kérdés kutatási problémaként való értelmezésére kerül sor:

- i) Milyen arányban tapasztalható a pályakezdők és valaha volt újrakezdők aránya egy nagy létszámú véletlenszerűen kiválasztott populációban?
- ii) Milyen okok vezetnek az újrakezdéshez a pedagógus pályán?
- iii) Milyen lehetséges helyszínei lehetnek az újrakezdésnek?

b. Pályakezdő és újrakezdő pedagógusok problémái és problémamegoldásai

Célja: Megismerni a pályakezdő és újrakezdő pedagógusok problémaforrásait, feltárva a jelentősen eltérő, illetve hasonló, megegyező gátló faktorokat, „habituációs gátlókat”. Feltárni azokat a lehetséges pedagógiai tevékenységeket, eljárásokat, amelyek a leginkább elősegítik az újrakezdők szakmai, munkavállalói és szociális adaptációját.

Az alábbi négy kérdés kutatási problémaként való értelmezésére kerül sor:

- i). Mik a legáltalánosabb problémaforrások az újrakezdő pedagógusok munkájában újrakezdésük évében?
- ii) Mely különbségek fedezhetők föl a pályakezdők és az újrakezdők problémaforrásai között?
- iii) Melyek azok a pedagógiai tevékenységek, módszerek és eljárások, amelyek pozitív hatással segíti az újrakezdők szakmai sikerességét, eredményességét?
- iv) Melyek azok a pedagógiai tevékenységek, módszerek és eljárások, amelyek negatív hatást fejtenek ki az újrakezdők szakmai sikerességére, eredményességére?

c. A pedagógiai eredményesség alapjai – professzionalizációs szint fejlődése a hagyományos pályakezdő és az újrakezdő pedagógusoknál

Célja: Feltárni az eredményesség érzésének különbségeit a hagyományos pályakezdő, az újrakezdő és a munkahelyet még nem váltott pedagógusok között.

Az alábbi két kérdés kutatási problémaként való értelmezésére kerül sor:

- i) Melyik vizsgált pedagógus csoport (pályakezdő, újrakezdő, még munkahelyet nem váltottak) a leginkább elégedett munkavégzésének eredményességével?

ii) Milyen különbség fedezhető föl az újrakezdők és a pályakezdők, illetve az újrakezdők és a munkahelyet még nem váltó pedagógusok között? Mindez mivel indokolható?

d. Pedagógiai nézetek, attitűdök és a reflektív gondolkodás összefüggései

Célja: Megismerni a preferált nézeteket, attitűdöket, amelyek a hagyományos pályakezdőket és az újrakezdőket jellemzi. Feltárni a motívumokat, melyek összességében a sikeres adaptációt segítik.

Az alábbi két kérdés kutatási problémaként való értelmezésére kerül sor:

- i) Mi a pályaszocializáció és a nézetek kapcsolata?
- ii) Melyek az újrakezdő pedagógusok legjellemzőbb adaptációs motívumai, melyek elősegítik az eredményes újrakezdést?

e. A brüsszeli I. számú Európai Iskolában dolgozók újrakezdése

Célja: Megismertetni az Európai Iskolák hálózatát, amely az újrakezdő pedagógusok „vegytisza” műhelye, ahol a habituációs gátak mindegyike megtalálható és „in vitro” vizsgálható. Feltárni az újrakezdők professzionalizálódási fejlődésének lényeges változásait.

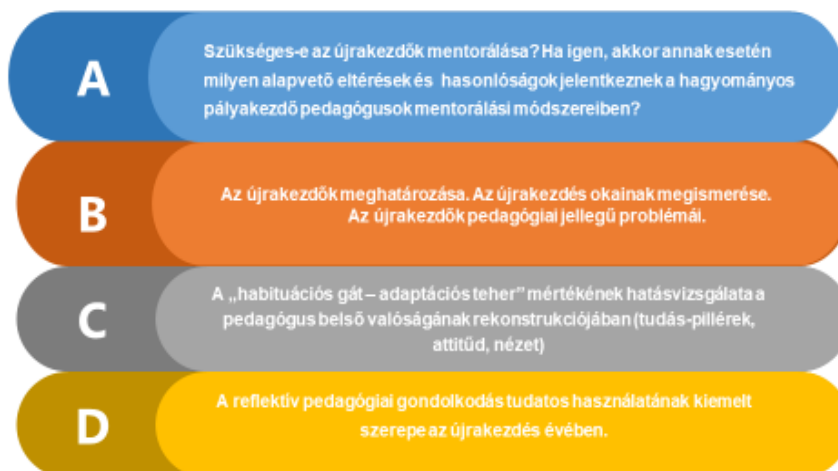
Az alábbi három kérdés kutatási problémaként való értelmezésére kerül sor:

- i) Hogyan változik a belépéstől kezdődően a pedagógiai nézetek rendszere?
- ii) Melyek az újrakezdő pedagógusok legjellemzőbb adaptációs motívumai, melyek elősegítik az eredményes újrakezdést?
- iii) Milyen tevékenységek segítik a mielőbb elérni a professzionalizálódás kívánt szintjét?

1.4.2. Leszűkített kutatási célmeghatározásaim

Az alábbi ábra összegyűjti azon fő kutatási céljaimat, amelyeket mindvégig szem előtt tartottam munkám adatgyűjtése, adatfeldolgozása során és a tervezett hipotézis igazolás folyamatában.

KUTATÁS CÉLJA



7. ábra: Leszűkített kutatási céljaim

A szerző sajátja, 2022.

1.4.2.1. Kutatási feladatok

Az újrakezdő-pedagógus kutatás feladatának tekintem, hogy a megszólított alanyoktól (*hagyományos pályakezdőktől, újrakezdőktől és munkahelyet még nem váltó pedagógusoktól*) releváns információkat szerezzek arról, hogy:

- (a) melyek az újrakezdéshez vezető életutak?
- (b) melyek az újrakezdést nehezítő szakmai és szociális gátló tényezők (habituációs gátak);
- (c) melyek az újrakezdés pedagógiai hatásai;
- (d) hogyan, miként gyorsítható az adaptáció fázisa az újrakezdő pedagógusoknál;
- (e) miként befolyásolják a nézetek, attitűdök az adaptációs fázis sikerességét;
- (f) miként befolyásolja a reflektív gondolkodás az adaptációs fázis sikerességét;
- (g) szükséges-e az újrakezdő pedagógusok mentorálása?
- (h) milyen jellegű tevékenységekre és módszerekre lehet szükség az újrakezdő pedagógusok mentorálásakor?

- (i) megjeleníthetők-e az újrakezdő és a hagyományos pályakezdő pedagógusok mentorálásának jellegzetes eltérései?

1.4.3. Hipotézisek

1. hipotézis (**H₁**): Az újrakezdő és a hagyományos pályakezdő pedagógusok több napi problémát sorolnak föl kezdésük, vagy újrakezdésük évében, mint azok, akik megszakítás nélkül dolgoznak ugyanazon intézményben.
2. hipotézis (**H₂**): A projektmunkák szervezése és lebonyolítása pedagógiailag fejlesztő hatással bír az újrakezdő pedagógusok adaptációs fázisában.
3. hipotézis (**H₃**): A tehetséggondozás és felzárkóztatás alkalmazása nem éri el a várt és remélt pedagógiai hatékonyságot az újrakezdő pedagógusok adaptációs fázisában.
4. hipotézis (**H₄**): A tanulók képességeinek és személyiségének mielőbbi megismerése jelentősen segíti az újrakezdő pedagógusok adaptációs fázisának eredményességét.
5. hipotézis (**H₅**): A hagyományos pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok egyaránt elégedetlenebbek saját pedagógusi eredményességükkel az adaptációs fázisukban.
6. hipotézis (**H₆**): A hagyományos pályakezdő pedagógusok adaptációs fázisában nem az egyetemen / főiskolán elsajátított ismeretek motívumai dominálnak, hanem az új kollégák motiváltsága és az új munkahely mentori rendszerének motiváló hatása.
7. hipotézis (**H₇**): Az újrakezdő pedagógusok újrakezdő évében az addig megszerzett és kialakított pedagógiai nézeteinek összessége a legfőbb motiváló tényező.
8. hipotézis (**H₈**): Az újrakezdő pedagógusok adaptációs fázisában az addig megszerzett mesterségbeli tudás, valamint az előzetesen elsajátított pedagógiai ismereteik a fő motiváló tényezők.
9. hipotézis (**H₉**): Az újrakezdő pedagógusok adaptációs fázisában a tanárképzésük során kapott intenzív pedagógiai képzésük, valamint az ennek során elsajátított pedagógiai ismereteik a fő motiváló tényezők.
10. hipotézis (**H₁₀**): A hagyományos pályakezdők a legritkábban, míg az újrakezdő pedagógusok a leggyakrabban használják napi rutinjuk során az önreflexió és a reflektív gondolkodás módszereit eredményességük növelése érdekében.

11. hipotézis (**H₁₁**): A pedagógia-centrikus tanárképzés rugalmasabban alkalmazkodó pedagógusokat képez.

1.5. Kutatási vizsgálataim jellemzői

Mivel a pedagógusok szakmai munkájának újrakezdése elhanyagolt kutatási téma és kontextuális meghatározottsága miatt csak korlátozottan hozzáférhető az empirikus és statisztikailag elemezhető kutatások számára, így a hipotéziseimet igazoló, vagy elvető kutatások mellett, szükségem van további kérdéseket felvető, további hipotéziseket generáló kutatásra is.

A kvalitatív kutatások triangulatív megközelítése az egyik lehetséges módja a nem standardizálható jelenségek vizsgálatának. Munkámban az adat-trianguláció megvalósulására törekedtem. Így a változatos kutatási módszertan repertoárba ezen kutatásomban több módszer is bekerült:

- *kérdőívek;*
- *strukturált kognitív térkép; rendezett fa; metaforakutatás;*
- *interjúelemzés;*
- *dokumentumelemzés, tartalomelemzés;*

1.5.1. Kérdőívek

A kérdőív számos tudományterületen alkalmazott adatgyűjtési eszköz. „A neveléstudományi kutatásban a kutatási kérdésünk egyik alapvető tartozéka, hogy mit vizsgálunk, másik pillére pedig, hogy kik körében. Ez utóbbi összetevő a vizsgálni kívánt alapsokaságra utal, amelynek ugyan nem tudjuk (általában) minden tagját bevonni a kutatásba, de a kutatásban aktuálisan résztvevők gondos megválasztásával a kapott eredmények általánosíthatók a vizsgált alapsokaságra.”¹⁷ A célzott alapsokaságban egy számomra elérhetetlen adatbázis alapján valamennyi pedagógust el kellett volna érnem. Az alapsokaság tagjainak egyenlő esélyű mintába kerülését biztosító mintavételi eljárásokhoz képest az általam alkalmazott mintavételi típusok már kevésbé tudták a

¹⁷ Csíkos Csaba, A NEVELÉSTUDOMÁNY MÓDSZERTANÁNAK ALAPJAI, Budapest 2020. ELTE Tanító – és Óvóképző Karának dékánja, p.31.

reprezentativitást biztosítani. Ilyenkor, amikor nem létezik, vagy nem tehető nyilvánossá egy alapsokaság tagjainak listája az úgynevezett szakértői mintavétel jól használható. Ekkor a vizsgálni kívánt populációt jól ismerő szakember – jelen esetben a dolgozat szerzője, azaz jómagam – segíthet a minta összeállításában. Ehhez nagymértékben hasonló mintavételi eljárás az úgynevezett hólabda-mintavétel, amikor az első megkérdezett mintaelem ajánlja a következő, majd az azt követő sokadik elemet. Gyakori módszer a kényelmi mintavétel, amely a könnyen elérhető mintaelemek kiválasztását jelenti. Ilyenkor a kutató a közvetlen környezetében könnyen elérhető, a kutatásba könnyen bevonható mintaelemekkel valósítja meg az adatszerzést. „Nyilvánvaló, hogy így a reprezentativitás könnyen sérülhet, ám mégsem értéktelenek az ilyen kutatások. Ugyanis amennyiben a kényelmi mintavétellel nyert mintánkról gazdag adatgyűjtéssel sok mindent megtudunk, és azt leírjuk a kutatásban, az olvasó, a kutatási eredményeket bíráló szakértő meg tudja állapítani, vajon a kutatási eredmények milyen alapsokaságra lehetnek mégis általánosíthatók. A lényeg, hogy a mintánkat ismerjük meg jól, adjuk meg sok jellemzőjét a mintaelemeknek (ez a kvalitatív kutatásban magától értetődő), a kutatási kérdéssel összefüggésbe hozható jellemzőket akár számszerűsítve is tárjuk föl.”¹⁸ A dolgozatomban használt kérdőívek strukturált, előre rögzített kérdéssorok mentén gyűjtik össze a célzott populáció válaszait. A kérdőíveknek számos típusa került be a gyakorlatba a modern adatgyűjtési eszközök támogatásával. Előzetes elképzelésem szerint a klasszikus személyes kérdőívet preferáltam, így a papíron a vizsgálati csoportokhoz, vagy konkrét személyekhez eljuttatott kérdőíveket használtam. Kérdéstípusok tekintetében zárt kérdéseket alkalmaztam három fő típusban. A szelektív kérdés esetén több lehetséges választ kínáltam fel a válaszadáshoz. Az alternatív kérdésekkor (I) igen, (H) hamis, vagy (N) nem válaszadási lehetőségeket adtam meg. Használtam a skálakon regisztrálható kérdések típusát is. Valamennyi kérdésemben kerültem a túl személyes jellegűeket, továbbá nem alkalmaztam elfogultságot sugalló kérdéseket sem. Törekedtem arra, hogy a megszövegezés és az alkalmazott szóhasználat azonosan legyen értelmezhető számomra, más kiértékelőknek is éppúgy, mint a kérdezettek számára. Egyértelmű kifejezéseket használtam, kerültem a szakzsargont, nem alkalmaztam kettős állításokat. Azért is alkalmaztam a zárt kérdéseket mivel a válaszlehetőségek így jól behatárolhatók, illetve ezek segíthetik egy adott hipotézis ellenőrzését is. A zárt kérdések feldolgozása egyúttal

¹⁸ Csíkos Csaba, A NEVELÉSTUDOMÁNY MÓDSZERTANÁNAK ALAPJAI, Budapest 2020. ELTE Tanító – és Óvóképző Karának dékánja, p.33.

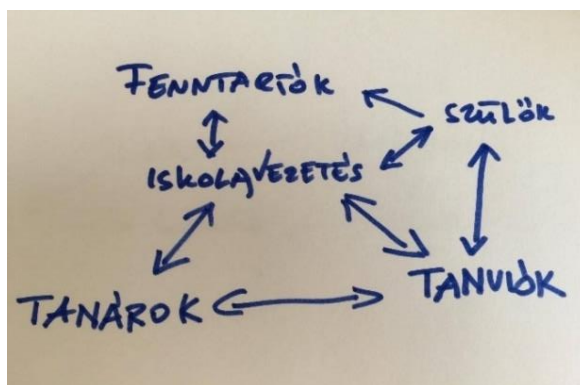
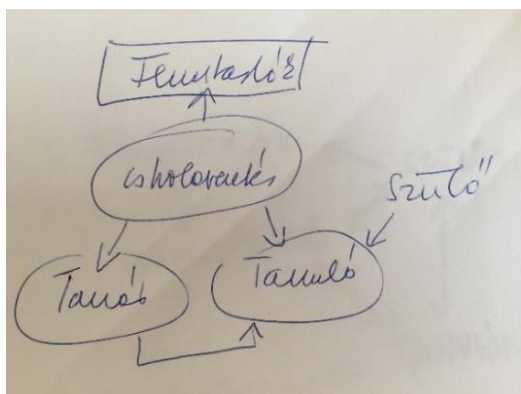
egyszerűbben is kivitelezhető. Törekedtem a rövid, áttekinthető, esztétikus forma kialakításra. Könnyen kezelhető válaszadási módokat kínáltam fel a kitöltéshez (karikázás, ikszelés, aláhúzás, számjegy beírása, stb.). Először egy reprezentatív mintán – a brüsszeli I.számú Európai Iskola magyar nyelvi szekciójához tartozó valamennyi pedagógussal (óvoda, általános és középiskola nevelőivel) töltettem ki „pilot” anyagként a kérdőívet. Mivel tudtam, hogy ez a populáció dolgozatomban egy jelentős részhez jut az elemzéskor (valamennyien újrakezdőként dolgoznak az intézményben, több éves szakmai tapasztalat birtokában), így érdemesnek tartottam ezzel az aránylag alacsonyabb létszámmal kitölteni a kérdőívet. Mivel ez volt az első kitöltés és volt is rá alkalmam, az első mérés után megbeszéltem a vizsgálati személyekkel, azaz az érintettekkel az állításokat. Ez segített abban, hogy az „éles” és jóval nagyobb számú kérdőív-alkalmazás során valóban azonosan értelmezzék a megkérdezettek a kérdéseket, állításokat. „Az átlagszámítás szakmai és statisztikai szempontból megfelelő pontosságú akkor lehet, ha legalább 20 fős a mintánk. Összehasonlító vizsgálatokhoz tehát a néhány tucat főnyi mintanagyság már megfelelő. Összefüggés-vizsgálatok ugyanakkor 100 fős vagy nagyobb minták esetén válnak egyszerre szakmai és statisztikai szempontból is kielégítően pontossá. Elvileg egészen kicsi mintákon is lehetséges komoly adatelemzési technikákat elvégezni, de – különösen, ha nem véletlen mintavételt alkalmaztunk – túlságosan nagy marad a kapott eredmények bizonytalansága.”¹⁹ Dolgozatomban a kérdőíves vizsgálataim során törekedtem a minnél nagyobb számú mintára. Természetesen voltak olyan vizsgálataim is, ahol ez nem volt szükséges, sem pedig lehetséges (rendezett fa, metaforakutatás, stb..).

1.5.2. Strukturált kognitív térkép; rendezett fa; metaforakutatás – nézetek feltáró módszerei

Dolgozatomban rendkívül fontos szerepet kap a belépő nézetek feltárása, mivel ezek nem-reflektív módon kialakult nézetekként alakították ki a motivációs bázist a pályaszocializáció kritikus időszakaiban, azaz a pályakezdetkor éppúgy, mint az újrakezdetkor. Ezért jelentős a tanárképzés során ezeket a nézeteket reflektív módon transzponálni. „Dudás Margit a belépő nézetek feltárására speciális metodikát dolgozott ki. Vizsgálati eredményei szerint a fogalomtérképek készítése, a metafora-elemzés és a szövegelemzés jól alkalmazható a képzés (pedagógusképzés) első évében a hallgatói

¹⁹ Csíkos Csaba, A NEVELÉSTUDOMÁNY MÓDSZERTANÁNAK ALAPJAI, Budapest 2020. ELTE Tanító – és Óvóképző Karának dékánja, p.34.

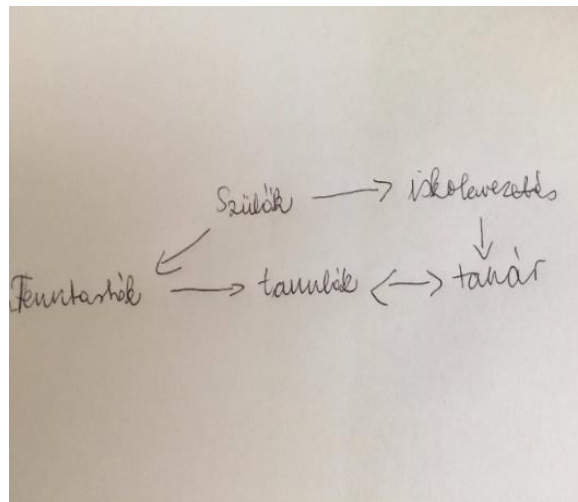
nézetek feltárása és tudatosítása érdekében. A feltárás eredményeként kapott információk képezhetik a képzés további szakaszainak alapját, s egyben segítik a hallgatókat is nézeteik tudatos formálásában”²⁰. A hallgatók nem egy ismeretlen szakma elsajátítását végzik. Szaktárgyuk tekintetében az eddigi ismereteiket bővítve mélyebb szaktudást szereznek a főiskolai, egyetemi képzés során, de a munkavégzésük lényegi részét tekintve egy általuk nagyon jól ismert, több szempontból implicit módon is kiértékelt szakmát sajátítanak el. Ahogy Falus Iván²¹ fogalmaz: a tanárképzés feladata az, hogy a hallgatók rejtett, eddig meg nem fogalmazott, nem-reflektív, belépő nézeteit explicit formába öntse a legkorszerűbb ismeretrendszer és pedagógiai eljárások segítségével. A tanári és hallgatói nézetek empirikus vizsgálatára kezdetben hagyományos feltáró módszereket alkalmaztak. A megfigyelések, interjúk és kérdőívek készültek, amellyel feltárták a hatékony, sikeres tanárra vonatkozó hallgatói prekonceptiókat. A nézetek és a napi iskolai – oktatási és nevelési - gyakorlat kölcsönös egymásra hatásának feltárására a fókuszcsoportokat, illetve az egyéni mélyinterjúkat alkalmazták kiegészítve a tanárokkal és a diákokkal folytatott „debate”-módszerekkel. Mivel a nézetek mélyebb rétegei nehezen tárhatók fel a hagyományos módszerekkel, új technikák kerültek a kutatósmetodikai repertoárba. Az egyik ilyen módszer a fogalomtérkép. „A fogalomtérkép alkalmazásakor a vizsgált személyek nézeteik, vélekedéseik bizonyos területéről, annak tartalmáról készítik el az adott fogalom jelentéshálóját, a fogalom tartalmának és szerkezetének kétdimenziós ábrázolását”.²²



²⁰ Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. Pedagógusképzés. 2005. 3.szám.

²¹ Falus Iván: A tanuló tanár 2002/6–7. sz. 78. old.

²² Dudás Margit (2006): Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása, PTE. 18.oldal



8. ábra: 5 strukturált fogalomból kialakított rendezett fa változatai

Forrás: Saját, 2017.

A fenti három ábra egy előre megadott 5 fogalmas kétdimenziós fogalomtérkép, rendezett fa szerkezet, ahol az alá és fölé rendelés mellett a kapcsolatok megléte és azok iránya a nézet-elemzés fő szempontja. A fogalomtérkép kialakításában a központi fogalom szerepel a kétdimenziós terület közepén, vagy elején. A fogalom tartalmi terjedelme a fogalmat kibontó szavakból és kifejezésekből és az ezeket összekötő vonalak hálózatából áll. „A kutatók strukturálatlan térképezésnek tekintik az adott fogalom asszociáció útján elkészült hálóját. Ha előre megadott fogalomlista elemeit kell elrendeznie a vizsgált személyeknek, megmutatni a központi fogalomhoz kapcsolódásokat, vagy előírt szerkezetet kitölteni, akkor az elkészült háló – és az alkalmazott módszer – a rendezett fa nevet kapta. A különböző időpontokban készített fogalomtérképekkel fejlődési folyamatot is nyomon lehetett követni.”²³

A kvalitatív kutatások ismert módszere, a hallgatói szövegelemzés és értelmezés, valamint a hallgatói írások, naplók és portfóliók elemzése is alkalmasnak bizonyultak a hallgatók nézeteinek és szakmai fejlődésének újszerű feltárására. A hallgatói prekonceptciók egy pedagógiai világlátásként jelentkeznek, melynek lényegi elemei „szimbólumokkal írhatók le, és az ún. „jobb agyfélteke-stratégiákkal” tárhatók fel és ily módon is befolyásolhatók. A nézetek feltárására kialakult legújabb módszer a képekre, a hasonlatokban kifejezhető elemekre építő metaforakutatás.”²⁴ Ezek a tanárok által megalkotott metaforák összefüggnek a pedagógusok tanítási gyakorlatával. A metaforák létrehozása és ezek

²³ Dudás Margit (2006): Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása, PTE.

²⁴ Dudás Margit: Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása, PTE 2006, 20. oldal

spontán analízise és céltudatos elemzése leképezi a nem tudatos képzeteket, amelyek szimpla kikérdezés során nem kerülnek felszínre. A mára már pedagógiai rutinyakorlattá vált eljárás - a reflektív pedagógia - is fontos technikája a nézetek elemzésének és feltárásának, explicitté tételüknek. Támogatott felidézést alkalmazott Falus Iván a tanári döntéshozatal vizsgálatára²⁵, Kotschy Beáta a tanítási tervektől való eltérés tanulmányozására²⁶. Golnhofer Erzsébet és M. Nádasi Mária kérdőívvel térképezték fel a tanárjelöltek elgondolásait a nevelés céljáról.²⁷ Fülöp Márta a pedagógusok rivalizációról alkotott nézeteit mélyinterjúval kutatta.²⁸ Kezdő és tapasztalt tanárok reflektív gondolkodását Szivák Judit tanulmányozta kérdőíves adatfelvétellel.²⁹ A Budapesti Tanítóképző Főiskolán, a korábbi pedagógiai alkalmassági vizsgálatok folytatásaként a felvételizők nevelői attitűdjének feltárása irodalmi szemelvények részleteinek feldolgozásával történt, melyben a jelöltek feladata a szövegrészletekben szereplők jellemzése és értékelése volt.³⁰ A metaforaelemzés felhasználásának eredményeiről Vámos Ágnes több tanulmányban számolt be.³¹ Az ELTE Neveléstudományi Intézetének kutatócsoportja strukturált interjú segítségével vizsgálta a tanárok nézeteit, gyakorlati tudását (Golnhofer – Nahalka, 2001).³² A kutatás folytatásaként gyerekek, szüleik és pedagógusjelöltek neveléssel kapcsolatos elképzeléseinek, értelmezéseinek, hiteinek feltárására végzett újabb kutatást a kutatócsoport és számolt be az eredményekről (Golnhofer, Lénárd, Petriné Feyér, Rapos,

²⁵ Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Poór Ferenc (szerk.): Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben. OOK, Veszprém. 41-55.

²⁶ Kotschy Beáta (2003b): Az iskolai oktatómunka tervezése. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 468–486.

²⁷ Golnhofer, Erzsébet; M. Nádasi, Mária: *Tanárjelöltek a nevelés céljáról*. In: Magyar pedagógia: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata, (81) 3. pp. 305-310. (1981)

²⁸ Fülöp, M. (1993) Pedagógusok nézetei a rivalizációról, Új Pedagógiai Szemle, 7-8, 74-86

²⁹ Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 9(4), 3-13. Elérés forrás <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19036>

³⁰ Hunyady Györgyné – Ungárné Komoly Judit (2000): Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjének vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei XVII. (Elektronikus változat: <http://www.mek.iif.hu>.)

³¹ Vámos Ágnes (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1, 85-108

³² Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) (2001): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Réthy, 2003). Köcséné Szabó Ildikó tanárjelöltek nézeteit és a nézetek változását vizsgálta interjú, fogalomtérkép és támogatott felidézés módszerekkel.³³ Sántha Kálmán támogatott felidézéssel, kognitív térképpel tárta fel egy pályakezdő tanár nézeteit és reflektív gondolkodását.³⁴ A reflektív gondolkodás kialakítása a hallgatók tudati szintjén, a reflektív tanítás reflexszerűvé formálása, a saját pedagógiai tevékenységre való önreflexió képességének kialakítása a pedagógusképzés egyik alapvető nézet elemző és formáló technikája. A kutatók és képzők, a pályakezdőket mentoráló tanárok számára a reflektív gondolkodás és gyakorlat, valamint a nézetek megismerése és feltárása szorosan összefügg egymással. A tanárképzésnek fontosabb célja a nézetváltoztatás, a pedagógiai nézetek formálása, jobbra és hasznosabbá tétele, mint maga az elméleti tudás átadása, a szaktárgyi mélységek feltárása. „A nézetek megváltoztatása a nézetek feltárását feltételezi, és erre a feltárára a reflexió-orientált képzés ad lehetőséget. Ez alkalmas az implicit nézetek feltárására és a legcélravezetőbb út és mód arra, hogy a hallgatók felderítsék, szükség esetén megváltoztassák a nézeteiket, és fejlődjenek a tanításban.”³⁵ A pedagógusképzés során rögzített reflektív, vagy napló tartalmazza a tanítási terveket, önreflexióval feltárt véleményeket, jobbítandó, átgondolandó véleményeket, valamint a szakirodalmakban olvasott, megismert korszerű módszereket. A napló írása ösztönözi a hallgatókat arra, hogy a pedagógushallgatók értékeljék saját elképzeléseiket, ötleteiket, tudásukat, személyes konstrukciókat, folyamatosan „érő” nézeteiket. Ezek a dokumentumok és a velük való foglalkozások az oktató tanároknak, a mentoroknak is nagy segítséget nyújtanak abban, hogy megértsük a hallgatók szemléletét, gondolkodásuk alapelemeit, nézeteik rendszerét és az énképük formálódásán alapuló önértékelésüket, munkájukról alkotott véleményeiket. A pedagógiai nézeteket feltáró módszereimet több esetben megismételtem, longitudinális módon alkalmaztam, de keresztmetszeti módszereket is használtam. „A longitudinális vizsgálat során az alapsokaságból kiválasztott mintánkat követjük, azaz többször is gyűjtünk róla adatokat. Fontos, hogy ugyanazok a vizsgált személyek legyenek részesei az adatgyűjtésnek, és ők a vizsgálat hónapjai, évei, sőt gyakran évtizedei során végig azonosíthatók és elérhetők maradjanak.

³³ Köcséné Szabó Ildikó: *A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége*, Pedagógusképzés, 2.sz. 45-54.o., 2004

³⁴ Sántha Kálmán: *Kvalitatív módszerek a reflektív gondolkodás feltárásában*(megjelenés alatt), In: Falus szerk.: *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Bp., 2007

³⁵ Tilemma, H. H. (2000): Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.

A keresztmetszeti vizsgálatban egy adott időpontban zajlik az adatgyűjtés, de az több, különböző életkorú alapsokaságból vett mintán zajlik. Fontos ebben az esetben, hogy az idősebb minta olyan legyen, mint amilyenné várhatóan adott idő múlva majd a fiatalabb minta válik.”³⁶

1.5.3. Interjúelemzés

Ahogy az előzőekben már részletesen elemzett, a dolgozatomban alkalmazott kérdőíves módszereim másképpen írásbeli kikérdezésnek is nevezhetők, úgy a dolgozatban felhasznált interjúk alkalmazását szóbeli kikérdezésnek is nevezhetjük. Alapvetően fókuszcsoporthoz- strukturált interjúkat készítettem. A strukturált interjúk esetén az elhangzó kérdéseket előre, írásban összegyűjtöttem, rögzítettem. A strukturált interjúk nyújtották számomra annak lehetőségét, hogy több fókuszcsoport esetén, időben jelentősen eltérve is azonos feltételek között, azonos adatgyűjtési helyzetben dolgozzam. „A csoportos interjú sajátos változata a fókuszcsoporthoz interjú, amikor célszerűen összeválogatott interjúalanyok alkotják a csoportos interjú résztvevői körét. A fókuszcsoport elnevezés a piacutató területéről ered, és igen elterjedté vált az utóbbi húsz évben. A fókusz szóelem arra utal, hogy adott témakör részletes megvitatására jönnek össze a résztvevők, akik általában nem ismerik egymást, és jellemzően ugyanazon a szakterületen dolgoznak. A fókuszcsoporthoz létszáma jellemzően a Miller-féle bűvös szám (hét plusz-mínusz kettő) felső szegmensében mozog.”³⁷ Ezen interjúk alkalmával a trendvizsgálatok alkalmazására törekedtem, azaz a longitudinális és keresztmetszeti vizsgálatok alapjellemzőinek kombinációjára. „A trendvizsgálat során a longitudinális vizsgálathoz hasonlóan időben elnyújtott adatgyűjtés zajlik: akár éveken, évtizedeken át. Azonban a keresztmetszeti vizsgálathoz hasonlóan az éppen adott életkorú alapsokaságból vesznek mintát az adatgyűjtéshez. Trendvizsgálatok a pedagógiai kutatás gyakorlatában például az adott életkorú csoportokra adott szempontból fókuszáló nemzetközi összehasonlító vizsgálatok.”³⁸ Ezt tettem én is a dolgozatomban, amikor az újrakezdők

³⁶ Csíkos Csaba, A NEVELÉSTUDOMÁNY MÓDSZERTANÁNAK ALAPJAI, Budapest 2020. ELTE Tanító – és Óvóképző Karának dékánja, p.43.

³⁷ Csíkos Csaba, A NEVELÉSTUDOMÁNY MÓDSZERTANÁNAK ALAPJAI, Budapest 2020. ELTE Tanító – és Óvóképző Karának dékánja, p.71.

³⁸ Csíkos Csaba, A NEVELÉSTUDOMÁNY MÓDSZERTANÁNAK ALAPJAI, Budapest 2020. ELTE Tanító – és Óvóképző Karának dékánja, p.43.

sajátos problémáit térképeztem fel a pedagógiai, illetve szakmódszertani gyakorlati eljárások alapján. Az interjúk elemzését - amely egyben tartalomelemzés is – pontos dokumentálást követően lapszéli kódolással – „edge-coding” – kezdtem el. Folyamatosan ellenőriztem a központosítást is, hiszen annak alkalmazása már egyfajta szöveg és tartalom értelmezés is. A közlések elemzésekor szétválasztottam a manifeszt és a látens tartalmakat. Az utóbbiak, a rejtett tartalmak voltak azok a közlések, amelyeket a közlő stratégiai okokból álcázott nyelvi köntösben osztott meg, kifejezve ezzel nézetét az adott témával kapcsolatosan. Ezen látens tartalmak habár rejtett információként kerültek elő, ám megfejthetőek. Az elemzéskor a tematizációs kódokat beazonosítottam, majd táblázatba rendeztem azokat. Később a kódokat csoportosítottam, úgynevezett kódcsaládokat, klasztereket képeztem. Amikor a klaszterek kialakultak elvégeztem a kvantitatív összegezést, amit kvalitatív leírás és részletes értelmezés követett.

1.5.4. Dokumentumelemzés; tartalomelemzés

„A dokumentumelemzés stratégiája azt jelenti, hogy egészen változatos, a tág értelemben vett írásos dokumentumok közé tartozó források elemzésével jutunk közelebb a pedagógiai folyamatok megértéséhez. A tág értelemben vett írásos források közé médiaszövegek (akár mozgófilmek), képek, hanganyagok tartoznak. A dokumentumelemzés elvi alapja az, hogy a közvetlen szemantikai jelentésen túli üzeneteket, tartalmakat felszínre szeretnénk hozni akár kvalitatív, akár kvantitatív eszközökkel. Hétköznapi analógiával élve: gyakran előfordul, hogy egy írott szöveg szó szerinti jelentésénél sokkal fontosabb és előremutatóbb a sorok között olvasni, azaz megfejteni, hogy például miért született az a szöveg, milyen stílusban íródott, és vajon milyen céllal”³⁹ Főként ezt a módszert követve térképeztem fel az Európai Iskolák Hálózatát, melynek működési információit a mellékletben tárom az érdeklődő olvasó elé. Ezen információk nagy segítsége lehet mindenkinek, aki ebbe az egyre terjeszkedő iskolai hálózatba törekszik. A megadott információk segítik a tisztánlátást, a „differentia specifica” megértését az Európai Iskolák Hálózata és a hagyományos iskolarendszer között.

„A tartalomelemzés a beavatkozásmentes kutatások csoportjába tartozik. Lehetőséget nyújt a háttéresemények alaposabb megismerésére, alkalmas a mélyebb, rejtett üzenetek,

³⁹ Csíkos Csaba, A NEVELÉSTUDOMÁNY MÓDSZERTANÁNAK ALAPJAI, Budapest 2020. ELTE Tanító – és Óvóképző Karának dékánja, p.40.

összefüggések feltárására. Alkalmazható önálló kutatási módszerként, illetve más módszerek kiegészítőjeként is. A módszer azon alapszik, hogy a kutatás során meg kell határoznunk egy elemzési egységet (pl. szó, mondat, cikk) és ezeket kategóriákba kell besoroljuk. Azonban a tartalomelemzést nem szabad összetéveszteni a dokumentumelemzéssel. Míg a tartalomelemzés rejtett összefüggéseket is feltár, addig a dokumentumelemzés csak az explicit módon megjelenő (nyilvánvaló) tartalmak vizsgálatára vállalkozik. Míg régen főként a médiakutatásokban volt a leginkább elterjedt, addig mára már számos tudományterületen alkalmazzák.”⁴⁰

1.6. A kutatás minőségi paraméterei – megbízhatóság, érvényesség, objektivitás

A kvalitatív kutatási szakasz minőségi paramétereit adat triangulációval kívánom biztosítani. A kvantitatív kutatási szakaszok során, ami a megbízhatóságot illeti, a mintavételek egyszerűek a legtöbb esetben (keresztmetszetesek és nem idősorosak voltak). Kivételt képeznek a fogalomtérképekkel illetve a metafora kutatással kapcsolatos tanulmányok. Ezek ismételt mintavételen alapulnak, és az idősoros elemzés jellegzetességeit figyelembe veszik. A megbízhatóság további vizsgálataként azt tehetném még meg, hogy hasonló, vagy azonos kérdőívekre adott válaszokat összehasonlítok mintákon keresztül. Ez például elviekben akár lehetséges is lenne a 2.3. és a 2.4. fejezetekben végzett vizsgálati eredmények esetében (a kérdőívek a melléklet 14.1, 14.2. és a 14.3. fejezetében találhatók). Ezekben a kutatásokban terveztem is, hogy összevetem a hasonló beállítottságú/korú/nemű válaszadók válaszait, hogy nincs-e abnormális szórás a válaszokban egy-egy megfelelően körülhatárolható almintán belül. Ugyanakkor a populációk, melyekből a mintavétel megtörtént, annyira különbözőek (érettségizők, egyetemisták, gyakornokok, mentortanárok), hogy lényegében szinte természetes és elvárható is, hogy a válaszok valamilyen módon, de jelentősen eltérnek majd mintákon átívelően. Ugyanez igaz más kérdőíveimre is. A populációk nem összehasonlíthatók, így minden mintát zártan kell vizsgálni, az összehasonlítás nem célravezető. Sok esetben a minta, amit vettem, maga a populáció. Ez igaz például a Brüsszeli Európai Iskola különböző szekcióiban dolgozó kollégákra. Más esetekben a mintából általánosítani szeretnék. Ezt korrelációelemzés formájában tettem meg. A korrelációelemzéshez némiképp szofisztikáltabb egyváltozós lineáris regressziót alkalmaztam. A korrelációs

⁴⁰ Mayer Annamária, A TARTALOMELEMZÉS MÓDSZERE, (A tartalomelemzés módszere | SPSSABC.HU) , 2022.06.07.

együttható így a regressziók determinációs együtthatóinak a négyzetgyökeként megállapítható. Kizárólag azokkal a korrelációkkal foglalkozom, melyek átmentek azon a t-próbán, amely megállapítja, miszerint létezik-e valós összefüggés a változópárok között. Ezt a regressziós együttható sztenderd deviációjával mérem. Amennyiben 95%-os bizalmi intervallumon belül különbözik a regressziós együttható a nullától, a két változó közötti kapcsolat statisztikailag számottevő. Erős korrelációnak azt hívom (amelyeket a 14.11-es mellékletben pontosan részletezek), amelyek korrelációs együtthatója kirívóan magas, továbbá a fent említett t-próbát kiállja. Ilyen módon azokból a mintákból is általánosítható eredményeket tudok felmutatni, melyek nem foglalják magukban az egész vizsgált populációt. További módszertani feljegyzéseim például a 6.3-as fejezetben találhatóak. Mindezek ellenére, amit érdemes volna mélyebben taglalni megbízhatósági szempontból, az az adott alanyokon belüli válaszadások konzisztenciája ugyanazon kérdőív hasonló kérdéseire. Ezt természetesen megtettem az eredmények közzlése előtt. Jó példa erre a 14.7. melléklet 67-es majd a 113-117-es kérdései. Ezek a kérdések mind az alany tanítványainak eredményességét feszegetik némiképp különböző megvilágításból. Megvizsgáltam, hogy nincs-e kirívó ellentmondás egy adott alanyon belül a válaszokban. Azt figyeltem, például, hogy nincs-e olyan kolléga, aki teljesen elégedett a diákok teljesítményével, holott sok növendéke elégtelen érdemjegyet kap (érettségien vagy év végén). Nem találtam ellentmondásokat sem itt, sem más kérdőívekben hasonló helyzetekben. Minden tölem telhetőt megtettem, hogy a kérdőíveim kérdései azokra a hipotézisekre adjanak válaszokat, melyeket felállítottam. Igyekeztem nem kihagyni fontos témaköröket, és megfelelően általános kérdéseket feltenni, amelyek nem függenek adott pillanatnyi kontextustól (amelyeket válaszadáskor épp átélnek a kollégáim). Igyekeztem biztosítani, hogy fogalmilag ne legyen gond a kérdések, koncepciók értelmezésével. Például azokban a kutatásokban, melyekben külföldi és magyar kollégákat egyaránt kérdeztem, igyekeztem elkerülni a szervezési és kulturális különbségekből adódó nem egyértelmű fogalmak bevonását. Egy jó példa erre az „osztályfőnöki” koncepció tisztázása, amelyre az európai iskolákban például „tanácsadó tanárként”, azaz „adviser”-ként gondolnak külföldi kollégáim. Az érvényesség megőrzése érdekében igyekeztem elkerülni az irányított válaszadást célzó kérdések alkalmazását. Többek között ezért kerültem a kérdőívekben a szabad, kötetlen, fogalmazott válaszadást. Minden kérdésemre határozott válaszok voltak elérhetőek, melyek közül legalább egy mindenkire vonatkozik/vonatkozott, aki kitölthette a kérdőív(ek)et. Objektivitás tekintetében a legtöbb kérdésem tényszerű adatot rögzít a kollégáim életpályáiról. Néhány esetben azonban

előfordulhat referencia-elhajlás, főleg azokban a kérdésekben, amelyekben szubjektív értékelést/véleményt vártam el. Tisztában vagyok azzal, hogy minden kollégának más a koncepciója az “eredményességről”, vagy a “segítségnyújtásról”. Az így kialakított szubjektív referenciák azonos valóságot más-más értékű válaszokkal reflektálják. Például egy rendkívül igényes kolléga gondolhatja magát “eredménytelennek”, de teljesíthet mégis jobban, mint más pedagógus, aki magát “eredményesnek” tartja. Azt viszont tudni érdemes, hogy ha ez szignifikáns elhajlást okozna az eredményeimben, akkor ezek az “önértékelő” válaszok nehezebben mozognának együtt más, objektív információkkal. Ez azt jelenti, hogy nemigen lehetne erős korrelációkat megállapítani köztük és más változók között. Ugyanakkor ez nem így van.

1.7. Elmélet és gyakorlat

Dolgozatomban végig arra törekedtem, hogy a témának megfelelő elméleti ismeretekre alapozott gondolataimat, a gyakorlatot tükröző vizsgálatokkal igazoljam. Így kissé rendhagyó módon az elméleti alapok lefektetését követően, rendszeresen az adott témárészhez illeszkedő vizsgálatokkal folytattam munkámat. A gondolkodási felépítményt a pályaválasztástól kiindulóan terveztem, a pályaszocializáció különböző fokozatain át, a gyakorlott és eredményes pedagógus életérzésével bezáróan. Ennek megfelelően a szakképzés előtti középiskolai időszak pályaválasztási motivációit kívántam kiindulópontként feltérképezni. Így kérdeztem meg azokat a végzős középiskolás tanulókat, akik a pedagógus pályára készülnek. Kíváncsi voltam arra, milyen motivációk terelik a jelen kor 18 éves tanulóit a nevelő, oktató pálya irányába. Arra is kíváncsi voltam, mennyiben módosul ez a motivációs bázis néhány évvel később a gyakornoki beosztás előtt álló tanárjelölt hallgatók esetében. Azt is fontosnak tartottam felmérni, mennyire változik a motivációk rangsora újabb évek múltán, visszatekintve a pálya elejére a felidézés módszerével. A munkámban legnagyobb mintaszámmal bíró kérdőívemben ezek után arra voltam kíváncsi, hogy milyen mértékben jelenik meg a pedagógusok összességében az újrakezdők populációja. Természetesen ezzel együtt az is kiderülhetett, hogy a maradék halmaz milyen nagyobb vizsgálati csoportokra oszthatók. Így alakult ki a vizsgálataimban használt két másik jellegzetes csoport, nevezetesen a pályakezdők csoportja és a munkahelyet még nem váltott pedagógusok populációja is, mint állandó kontrolljai a fő kutatási célcsoportomnak. Ezekkel a csoportokkal kiegészítve folyamatos összehasonlításokat végeztem, sok esetben a pályakezdőkről szóló előzetes kutatási eredményeket magam is igazoltam. Miután tisztáztam az újrakezdők fogalmát és

eloszlását egy véletlenszerű nem reprezentatív vizsgálati populációban ki akartam azt is deríteni, mik lehetnek az újrakezdés gyakori okai és melyek a ritkábban előfordulók. Azt is meg akartam tudni ki hol, milyen szakmai kihívások közepette kezdi újra a pályát, melyek a gátak, amelyek nehezítik az alkalmazkodást, lassítják, nehezítik a sikerességet. Mindeközben kiderültek azok a pedagógiai gondok és szakmai akadályok, amelyek sajátos problémamegoldásokat igényelnek. A pedagógiai eredményesség különböző eljárások során maximalizálható a gyakorlott pedagógusok esetében. Különböző eljárásokat ismerhettem meg, amelyek motivációként, katalizátorként hatnak az alkalmazkodásban. Ezek azok a pontok, amelyek kézzel fogható konkrét ötleteket adhatnak az újrakezdő pedagógusokkal (is) foglalkozó mentor-tanárok számára. A dolgozatom következő nagyobb szakaszában ezen pályamotívumokról és egyéb motivációkról azok összehasonlításáról gyűjtöttem adatokat, kerestem összefüggéseket a munkakezdés első évére, éveire koncentrálni. Így vizsgáltam meg az intézményi írott és íratlan szabályok, hagyományok megismertetéséről szóló parallel vizsgálatot (két intézmény pedagógusai között), majd pedig egy adott tananyag longitudinális és keresztmetszetes vizsgálatát egy adott, konkrét tananyag (DNS felépítése, működése, biológiai jelentősége) tekintetében 8 különböző ország tanárainak munkája során és reflexiói alapján egy olyan munkahelyen, ahol mindenki újrakezdőként került (Európai Iskola, Brüsszel, Belgium) az intézmény tantestületébe. Dolgozatomban végig jelentős és kiemelt fogalomként szerepel a pedagógusok nézete és attitűdje. Munkám végén az újrakezdők pedagógiai nézeteinek és attitűdjeinek feltárását céloztam meg, bemutattva azon jelentős motivációs lehetőségeket, amelyek segítik a mentori hatékonyságot.

1.8. Vizsgálati módszerek kiválasztását elősegítő főbb kutatói szempontok és jellemzők bemutatása.

Vizsgált populáció	Választott adatszerzési módszerek, mérőeszközök és a mintafeldolgozási technikák:	Fő vizsgálati célja:	Minta (N)	Miért erre a megoldásra esett a kutatói választás?	Fejezet
Középiskolás végzős tanulók, akik a pedagógusképzésre jelentkeznek + tanárjelöltek a gyakornoki időszak előtt	Kérdőív Leíró statisztikai elemzés	Feltárni a legfőbb továbbtanulási motívumokat	60 középiskolás + 31 tanárjelölt	Az eredmények komplementerként való kezelésével minél komplexebb képet kaphassunk (forrás: Sántha, 2009:103).	2.3.
Mentortanárok	Kérdőív Leíró statisztikai elemzés	Felidézni a legfőbb pályaválasztási motívumokat	14	A vizsgálati személyek objektivitása alapvető volt. A kis minták	2.4.

				elemzése is lehetséges, de a kritikus értékek nyilván sokkal nagyobbak – így ahhoz, hogy bármilyen következtést le tudjunk vonni, az apró mintán belül igen (nagyon) erősnek kell lennie a korrelációnak. Így is történt.	
Gyakorló pedagógusok véletlenszerű, nem reprezentatív mintája	Kérdőív Leíró statisztikai elemzés	Az újrakezdés lehetséges okainak és helyszíneinek felmérése	449	Konkrét kérdések alapján a lehetséges kategóriákba sorolás megfelelően történik.	5.1.

Mentor tanárjelöltek	SPSS Kendall-féle egyetértési mutató számítása	Újrakezdő pedagógusok élethelyzeteinek felmérése és tapasztalati gyakorisága	151	A vizsgálati személyek objektivitása alapvető volt.	5.2.
Mentor tanárjelöltek	SPSS Spearman-féle rangkorrelációs együttható számítása	Újrakezdők pedagógiai problémáinak előfordulási gyakorisága	151	A vizsgálati személyek objektivitása alapvető volt eddigi gyakorlatuk, tapasztalatuk alapján	6.1.
Gyakorló pedagógusok véletlenszerű, nem reprezentatív mintája	SPSS a H₁, H₂, H₃ és a H₄ hipotézisek elemzése leíró statisztikával és korreláció vizsgálattal	Újrakezdő pedagógusok szakmai akadályainak feltérképezése	449	Újrakezdő pedagógusok konkrét, megélt tapasztalatai	6.2.
Gyakorló pedagógusok véletlenszerű, nem reprezentatív mintája	<i>STATA</i> és <i>EViews</i> statisztikai szoftvercsomagok a legkisebb négyzetek módszerével	Újrakezdő pedagógusok problémáinak és problémamegoldásainak lehetséges kapcsolatai	449	Újrakezdő pedagógusok konkrét tapasztalatai	6.4. 6.4.1. 6.4.2.
mentor tanárjelöltek	Leíró statisztikai elemzés	Önértékelésen alapuló pedagógiai eredményesség összehasonlítása 3 tapasztalati időn alapuló csoportban	150	A vizsgálati személyek objektivitása alapvető volt.	7.1.

mentor tanárjelöltek	SPSS a H₅, H₆, H₇, H₈, H₉ hipotézisek elemzése	Pályamotívumok és egyéb motivációk összehasonlítása a munkakezdés első évében	150	A vizsgálati személyek objektivitása alapvető volt eddigi gyakorlatuk, tapasztalatuk alapján	7.2.
gyakorló pedagógusok	Leíró statisztikai elemzés	Írott szabályok és hagyományok megismerése a pálya- az újrakezdő és a gyakorlott pedagógusok esetében	30	Interneten közzétett kérdőív	8.1.
gyakorló pedagógusok	interjú elemzés tartalomelemzéses l	Írott szabályok és hagyományok megismerése a pálya- az újrakezdő és a gyakorlott pedagógusok esetében	16	szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban (8 fő) Brüsszeli I. számú Európai Iskola (8fő)	8.2. 8.3.
Brüsszeli I. számú Európai Iskola 8 nyelvi szekciójának biológia tanárai	SPSS korreláció vizsgálatok és leíró statisztika	Az adott tananyag (DNS) tanításának folyamatáról - reflexióval	11	Azonos szakos pedagógusok ugyanazon tananyag tanítását követően irányítottan reflektálnak A vizsgálati személyek objektivitása alapvető volt. A kis minták elemzése is lehetséges, de a	11.1.

				kritikus értékek nyilván sokkal nagyobbak – így ahhoz, hogy bármilyen következtést le tudjunk vonni, az apró mintán belül igen (nagyon) erősnek kell lennie a korrelációnak. Így is történt.	
Brüsszeli I. számú Európai Iskola 8 nyelvi szekciójának biológia tanárai	fókusz csoport interjú elemzés tartalomelemzése l	újrakezdés nehézségei - problémák	12	újrakezdők – „in vitro” tartalomelemzés A vizsgálati személyek objektivitása alapvető volt. A kis minták elemzése is lehetséges, de a kritikus értékek nyilván sokkal nagyobbak – így ahhoz, hogy bármilyen következtést le tudjunk vonni, az apró mintán belül igen (nagyon) erősnek kell lennie	11.2.

				a korrelációnak. Így is történt.	
Brüsszeli I. számú Európai Iskola 8 nyelvi szekciójának biológia tanárai	Rendezett fa vizsgálata	Újrakezdők pedagógiai nézeteik feltárása	12	újrakezdők A vizsgálati személyek objektivitása alapvető volt. A kis minták elemzése is lehetséges, de a kritikus értékek nyilván sokkal nagyobbak – így ahhoz, hogy bármilyen következtést le tudjunk vonni, az apró mintán belül igen (nagyon) erősnek kell lennie a korrelációnak. Így is történt.	11.3.
Európai Iskolák Hálózata – magyar szekció története,	Dokumentum-elemzés	Az Európai Iskolák Hálózatának és a magyar nyelvi szekciónak megismerése	-----	-----	12.1. 12.2. 12.3. 12.8.

működése					
Brüsszeli I. számú Európai Iskola különböző nyelvi szekciójának tanárai	metafora vizsgálat	Az Európai Iskolák tanárainak nézeteinek és attitűdjeinek feltérképezése	9	gyakorló pedagógusok akik újrakezdők voltak és lesznek is.	13.1 13.2. 13.3. 13.4. 13.5.

1. táblázat: Vizsgálati módszerek kiválasztását elősegítő főbb kutatói szempontok és jellemzők bemutatása

Saját forrás 2022

1.9. Kapcsolódó tények és adatok a szakirodalmakból

A „fehérgalléros” szakmák közül talán a tanári pálya az egyik legelhanyagoltabb a pályakezdés szemszögéből⁴¹ (Smith és Ingersoll, 2004). A kezdők és újrakezdők közel 50%-a az első öt évben pályaelhagyó lesz, mert nem érzik sikeresnek munkájukat, hiányzanak azok a komfort elemek, amelyek a sajátos napi munkát konfliktusmentessé teszik. Manapság sokat beszélünk a reflektivitás szükségességéről és arról a speciális gondolkodásmódról, ami átsegíthet a pályakezdés és újrakezdés kritikus periódusán. Szivák Judit (1999) munkájában rámutat a kutatások alapvető motívumára, a szakma tanulásának segítésére⁴². A pedagógussá válás folyamatával foglalkozó kutatások a kérdés komplexitásának megfelelően szerteágazóak, mind pedagógiai, mind pszichológiai, mind pedig szociológiai aspektusokat is vizsgálnak. Integrálják a pedagóguskutatás és a pedagógusképzés-kutatás területeit és módszertanát is. Természetesen voltak, vannak és lesznek a munkára felkészítő sajátos tréningek és szintén segítő jellegű tanév közbeni továbbképzések, melyek mind gyógyírként hatnak a felmerülő problémák hirtelen kezelésére⁴³ (Smith és Ingersoll, 2004), de a gondolkodásmódbeli felkészülés (reflektív gondolkodásmód) és alkalmassá válás a szükséges alkalmazkodásra, a tanárképzés során kell, hogy megvalósuljon. Vannak olyan pedagógiai kutatók (Harris Douglas és Tim R.Sass 2011), akik az alkotó tanárrá válást csak és kizárólag a pályán eltöltött évek, a gyakorlat és a pedagógiai tapasztalat időben mérhető hosszától teszik függővé⁴⁴ és ennek megfelelően a már említett előképzést, vagy továbbképzést alapvetően hatástalannak ítélik. Érdekes módon ebben és hasonló megközelítésű írásokban is megtalálható az első 2-5 év kiemelt jelentőséggel bíró szakasza, amikor a hivatás, a szakma összes értékes jellegzetessége kialakulhat. Szerintük ez egyfajta „*imprinting*”, ami sem előbb, sem később nem tud effektívvé válni. Ugyanakkor feltétlenül nagy a szerepe a megelőző pedagógiai tapasztalásnak „előéletnek” és a tanárképzés során szerzett pedagógiai

⁴¹Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? American Educational Research Journal, 41(3), 681–714..

⁴² Szivák Judit, A kezdő pedagógus, Iskolakultúra, 1999/4. 4.o.

⁴³ Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? American Educational Research Journal, 41(3), 681–714.

⁴⁴ Douglas N.Harris & Tim Sass, Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement, Journal of Public Economics 95(7-8):798-812 DOI:10.1016/j.jpubeco.2010.11.009

tudásnak ebben az időszakban, annak érdekében, hogy alkalmazhatóak legyenek olyan rutinszerű folyamatok, amelyek hatékonyabbá teszik a tanítást és eredményesebbé a tanárt. A folyamatos reflektivitás igénye és gyakorlata már a tanárképzésben ki kell, hogy alakuljon, és ha ez megtörténik, és jól történik meg, akkor a kezdő rugalmasan tud alkalmazkodni az új kihívásokhoz is. Ez lesz az alapja a sikeres újrakezdésnek is. Egyre inkább szükséges az alkotó tanárrá válás folyamatát egy alapképzésen túli folyamatként kezelni, amelynek középső szakasza - Nagy Mária (2004) szerint - a pályát kezdő szakasz⁴⁵. Jelentős cél, hogy a tanárképzés és ez az úgynevezett középső szakasz - melyek hagyományosan elkülönülnek térben, időben - mind inkább összehangolhatóvá váljék. Ezt célozza számos amerikai módszer, melyben az egyetem tanárképzést folytató karainak pedagógiát oktató tanárai az első évben tovább kísérik diákjaikat a munkavégzés kezdetekor, megosztva a mentorálási feladatokat a tantestületen belül kijelölt segítő tanárral⁴⁶. (Borko és Mayfield 1995) Ez valójában sokkal személyesebbé és könnyedebbé, összességében sikeresebbé teszi az átmenet időszakát. A mentorálásnak számtalan hatásfaktora létezik. A leghatékonyabb, ha a mentor ugyanazt tanítja (*tárgy, évfolyam, tananyag*), mint mentoráltja. Ezeket mérésrel is kimutatták már az Egyesült Államokban⁴⁷ (Hiiffman és Leak 1986). De vajon miként működik ez Európában? Amit biztosan tudunk, hogy számtalan előny származik abból, ha a tanárképzés során elsajátított elméletet a gyakorlatba ültetve mentor és vezető tanárok segítségével a hallgatók meg is tapasztalhatják. Erre több intézményben is léteznek alkalmazott módszerek⁴⁸ (Darling-Hammond 1994). Ezeket hazánkban a gyakorló iskolák meg is valósítják. Ugyanakkor ezek az egyedüli intézmények, amelyekben - időben korlátozottan - szintézisre nyílik lehetőség a tanárképzés során. A képző intézmények és gyakorlóiskolák új típusú kooperációs partnerségét biztosítja a szakmai fejlesztő iskolahálózat (*professional development schools, PDS*) kialakítása. Ezekben az iskolákban alapvetően 4 fő területen valósul meg az együttműködés, a pedagógusképzés, az iskolai oktató munka, a

⁴⁵ Nagy Mária. A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa, *Pedagógusképzés*, 2004. 375-390.o.

⁴⁶ Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8)

⁴⁷ Hiiffman, G., & Leak, S. (1986). Beginning Teachers' Perceptions of Mentors. *Journal of Teacher Education*, 37, 22 - 25.

⁴⁸ Darling-Hammond, L., (1994), Performance-based assessment and educational equity, *Harvard Educational Review*, 64(1): pp. 1-27.

továbbképzés és a kutató-fejlesztő tevékenység terén. A szakmai fejlesztő iskolák hazai adaptációja fontos oktatáspolitikai feladat, és mindezt különösen az új típusú, a képzést lezáró féléves gyakorlat bevezetése teszi azzá⁴⁹ (Kotschy, 2003). Nyilvánvalóan még mindig nem elegendő ez a mennyiségű és szervezettségű felkészítés. Azok a kezdő tanárok, akik részt vettek szervezett mentor-programban, kiegészítve és harmonizálva ezt az egyetemi, főiskolai tanáraik bevonásával is, három fő területen sikerebben élték meg a kezdeti szakmai-pedagógiai újdonságok időszakát, mint azok, akik valós segítség nélkül, vagy csak formális, iskolán belüli, vagy azon kívüli képzésen vettek részt. A *hivatástudatuk erősebb volt, az osztálytermi munka szervezésében eredményesebbek voltak és az egyik legjelentősebb alkotói tevékenységüket illetően, azaz a tanulói sikeresség tekintetében is pozitív visszajelzéseket szerezhettek*⁵⁰ (Ingersoll, Strong 2011). A különböző tartalmú és formájú pedagógiai képzés eredményeképpen eltérő flexibilitással alkalmazkodni képes tanárjelöltek kerülnek az iskolákba. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az Európai Iskolák hálózatába is nagyon eltérő módszertani flexibilitással kerülnek a kiválasztott, gyakorlott pedagógusok. Jó „kutatólabor” és példa is ez az iskola-hálózat arra, hogy az eltérően képződött, de felkészült és gyakorlott tanárok az iskolában működő különböző nyelvi szekciókon belül milyen eltérő módszereket, arányokat és hangsúlyokat alkalmazva tanítják ugyanazt a tananyagot és miként lesz minden pedagógia tevékenységük harmonizáltan eredményes az in vitro körülmények között. Feltételezhető, hogy az újrakezdéshez szükséges adaptációs készségek is alapvetően a tanárképzés és a pályakezdés során alakulnak ki. Erre vonatkozóan nincsenek még kutatási eredmények és valójában az újrakezdő pedagógus fogalma sem definiált egyértelműen. Angolszász nyelvterületen gyakorta elhangzik a „re-beginner teacher”, vagy még inkább a „re-entering to teach” és a „returning to teach” kifejezések, de ezen esetekre vonatkozó szakirodalom szegényes. Azt már kutatások igazolják, hogy az általános gazdasági helyzet hatással van a tanárkínálat aktuális helyzetére. Dolton és munkatársai (2003) négy évtizedet (1960-2000 közötti időszak) felölelő időszakot vizsgálva állapították meg, hogy az általános gazdasági helyzet romlása vonzóbbá teszi a tanári pályát és a pályaelhagyó,

⁴⁹ Kotschy Beáta (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák - a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége, Pedagógusképzés, 1/1-2, 109–117.

⁵⁰ Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. Retrieved from https://repository.upenn.edu/gse_pubs/127

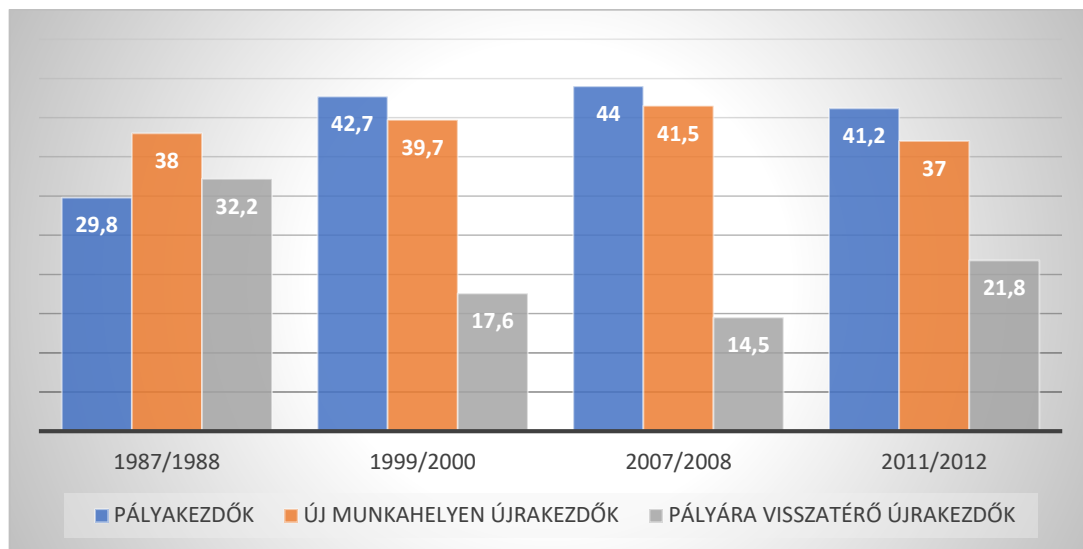
képesített pedagógusok visszatérnek az iskolákba⁵¹. Ugyanez a jelenség igazoltan jelen volt a vizsgált időszakban az amerikai és a svéd pedagógusok körében is. Murnane (1996) mérései szerint, az Egyesült Államokban a szakmát elhagyók 25%-a öt éven belül visszatér a pedagóguspályára⁵². Beaudin (1993) szerint azok visszatérése a legvalószínűbb, akiknek tantárgyi szakja nem biztosít jobban fizető megélhetést a versenyszférában, a magán-praxisban, illetve azok, akiknek több mint két éves tanítási tapasztalata és mester diplomája is van, továbbá azok, akik a pályaelhagyást idősebb korban lépték meg.⁵³ Valójában az sem egyértelműen definiált, miképp nevezzük azokat a pedagógusokat, akik az idő faktortól függetlenül új intézményben, vagy új tagozaton, azaz mindenképpen új pedagógiai környezetben kezdik meg szakmai tevékenységüket. A pályára visszatérők mellett újrakezdő-e a szülési szabadságról visszatérő kolléganő, aki néhány évre saját gyermekének nevelése okán kilépett a rendszerből? Nem kerül új intézménybe az így visszatérő nevelő, a pedagógiai tevékenységeinek fizikai környezete változatlan ugyan, mégis számtalan faktor, működést befolyásoló eljárásrend változott az eltelt időszak alatt, ugyanúgy, mint ahogyan a csoportokba rendezett tanulók személyisége, tanulási képessége. Újrakezdő-e az, aki júniusban még alsó tagozaton tanított és szeptembertől pedig – kiegészítő végzettségének megfelelően – ugyanazon intézmény középiskolai tagozatán folytatja munkáját? Helyrajzilag ez az élethelyzet akár egy helyen is megtörténhet, mégis pedagógiailag jelentős eltérést eredményez a tevékenységek körét illetően. A nemzeti statisztikákban az „új pedagógusok” csoportjába sorolódnak azok, akik már gyakorlott tanárként kerülnek új intézménybe. Ugyanide kerülnek a statisztikai kimutatások eredményeként azok is, akik hagyományos pályakezdők, de azok is, akik valamely okból adódóan a felsőfokú tanulmányokat követően némi késéssel kerülnek az új iskolájukba. Nincsenek jelenleg olyan statisztikai adataink, amelyek teljesen egyértelműen tartaná nyilván a hagyományos pályakezdőt, a pályára visszatérőt, vagy egy új intézménybe visszatérő újrakezdőt – kivált mindhárom adatsort összehasonlítva. A manapság elérhető számszerű adatokból arányokat ismerhetünk meg, amelyből tendenciák prognosztizálhatók csupán. Így jól elemezhető az

⁵¹ Chevalier, Arnaud & Dolton, Peter & McIntosh, Steven. (2003). Teacher pay and performance. Teacher pay and performance | Request PDF (researchgate.net). 2015.10.07.

⁵² Murnane, R. J., & Levy, F. (1996). Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy. New York: Free Press.

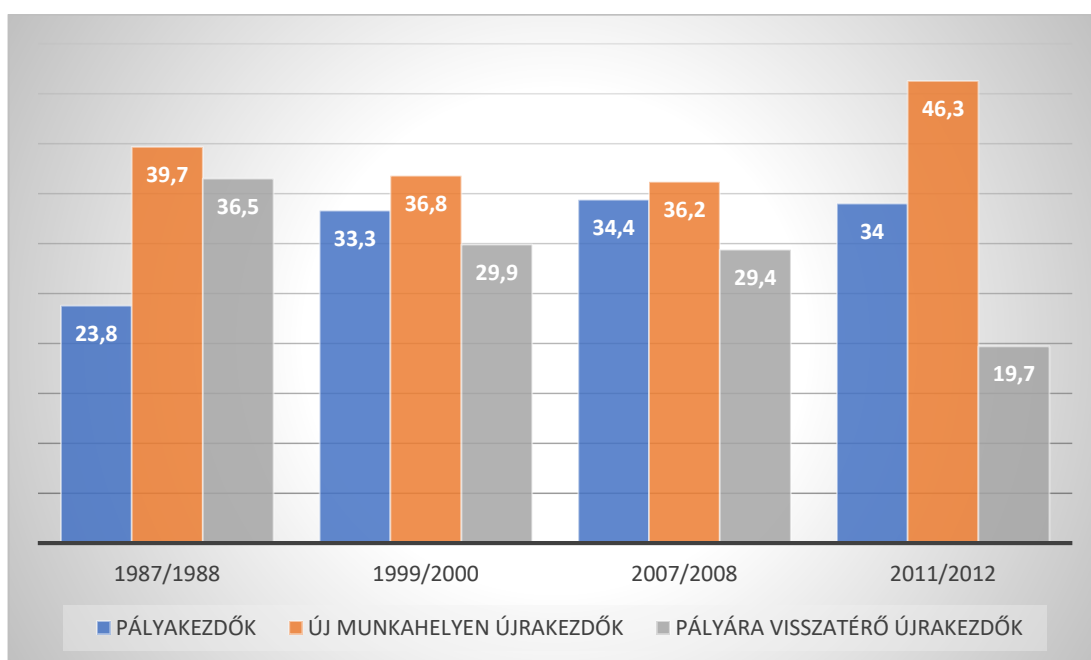
⁵³ Beaudin, B. Q. (1993). Teachers who interrupt their careers: Characteristics of those who return to the classroom. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(1), 51–64. <https://doi.org/10.2307/1164251>

Institute of Education Science (IES) NCES 2016-876 számában leírt összehasonlítás is (8. ábra).



9. ábra: Az újonnan belépő pedagógusok százalékos megoszlása az USA állami iskoláiban 4 különböző tanévben

Forrás: saját ábra az NCES 2016-876 adatai alapján

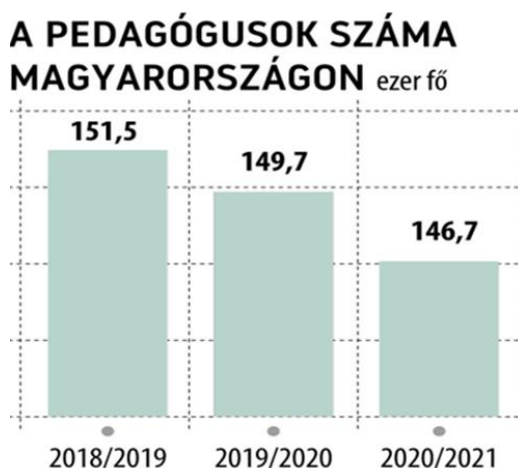


10. ábra: Az újonnan belépő pedagógusok százalékos megoszlása az USA magán-iskoláiban 4 különböző tanévben

Forrás: saját ábra az NCES 2016-876 adatai alapján

Amint az a fenti két összehasonlító grafikonból látható, az új munkahelyen újrakezdő és a pályára visszatérőként újrakezdő pedagógusok mind a két szférában (állami és magán)

többségben vannak. Az Institute of Education Science (IES) NCES 2016-876 számában írtak alapján megállapítható⁵⁴, hogy ez a tendencia mind a négy vizsgált tanévben igaz volt. Az is megállapítható, hogy az új munkahelyre kerülő újrakezdők létszáma a magániskolákban magasabb a többi csoporthoz viszonyítva. A manapság fellelhető irodalmakban alapvetően a pedagógusi pályára visszatérő újrakezdőknek szóló törvényi rendelkezések olvashatóak csupán. Pedig az újrakezdés folyamata egy összetett akció és reakciósorozat, amelyben a pedagógus a magával hozott nézeteinek, attitűdjeinek és a szakmaiságot biztosító tudáspilléreinek újra rendezésére kényszerül. Kutatva további statisztikák között a Központi Statisztikai Hivataltól (KSH) kapott adatsor is csupán a státuszban lévő hazai pedagógus állományról (10. ábra), valamint a klasszikus, hagyományos pályakezdőkről nyújtott számomra információt (2. táblázat). A KSH adatai szerint a pedagóguslétszám csökkenés tendenciózus és nem látszik semmilyen változást előjelző társadalmi indikátor. Ennek a jelenségnek az elemzésével ez a disszertáció nem foglalkozik. A pályakezdőkről a KSH által számomra összeállított adatsorom szerint a kétezres évek elejének pályakezdő létszámához képest napjainkra drasztikus csökkenés tapasztalható a közoktatásban és a szakképzésben is. Számtalan nyilvánvaló munkaszociológiai ok vezetett ehhez a tendenciához, amelynek eredményeként napjainkban a közoktatás szakember hiánnyal küzd.



11. ábra: Pedagógusok száma Magyarországon 2018—2021 között

Forrás: KSH, VG-grafika

⁵⁴ Institute of Education Sciences (IES) Home Page, a part of the U.S. Department of Education. 2018.01.21.

A pályára történő „visszacsabítás” soha máskor nem volt ennyire aktuális, mint most és a pálya presztízsének, anyagi megbecsültségének és társadalmi elismertségének növelése fontos feladat.

TANÉV	Óvoda	Általános iskola	Középfokú iskola	Egyéb közoktatási intézmény	Összes pályakezdő pedagógus
2003/2004	270	1 576	1 105	283	3 234
2004/2005	193	1 084	908	291	2 476
2005/2006	180	1 008	820	315	2 323
2006/2007	221	815	722	249	2 007
2007/2008	254	677	560	233	1 724
2008/2009	262	787	585	253	1 887
2009/2010	254	737	617	239	1 847
2010/2011	205	558	540	196	1 499
2011/2012	205	500	309	139	1 153
2012/2013	235	553	260	181	1 229
2013/2014	364	812	407	239	1 822
2014/2015	347	689	279	186	1 501
2015/2016	424	761	232	192	1 609
2016/2017	434	807	202	194	1 637
2017/2018	369	676	269	245	1 559
2018/2019	506	776	250	302	1 834
2019/2020	491	899	312	279	1 981

2. táblázat: Fő munkaviszony keretében foglalkoztatott pályakezdő pedagógusok száma a közoktatásban, szakképzésben

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) KIRSTAT 2021.07. egyedi kérésre – a dolgozat szerzőjének írásbeli kérésére - összeállított táblázatos adatállomány.

Az elmúlt tíz év második legrosszabb jelentkezési arányát produkálta a 2021-es év a pedagógusképzésben. A felvi.hu adatai szerint az említett évben (2021-ben) 13 110-en adtak be jelentkezést valamilyen pedagógiai felsőoktatási szakra, és csak 9791-en az első helyen. Ez a 2020-as jelentkezőszámnál 15 százalékkal több (akkor 11,1 ezren jelentkeztek), viszont 2019-hez képest így is 25 százalékos a visszaesés. Mindeközben a tanárhány egyre súlyosabb problémát jelent a magyar oktatásban, és nem csak a jelentkező kevés: a felvettek közt is nagy a lemorzsolódás, későbbi pályaelhagyás⁵⁵. (Népszava, 2021. március 24.)

A jelentkezőknek általában több mint fele nyer felvételt, viszont az Oktatási Hivatal "Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban" című, tavaly kiadott tanulmánya szerint a pedagógusképzés területén átlagosan 23-28 százalékos a lemorzsolódás, vagyis azok

⁵⁵ Népszava. Egyre kevesebb a főállású pedagógus (nepszava.hu). 2021.02.02.

közül, akik megszerzik az okleveleiket, sokan nem pedagógus munkakörben helyezkednek el.



12. ábra: Hagyományos pályakezdő pedagógusok Magyarországon 2012-2021 között

Forrás: Népszava, 2021. március 24-i száma alapján saját szerkesztés, 2021.

A 2018/2019-es tanévben 8026-an szereztek pedagógus munkakör betöltéséhez szükséges végzettséget, de a pályára lépők száma 6039 volt. És ezt a számot is jelentősen csökkenti az első minősítő vizsgára történő jelentkezési kényszer. Az elmúlt években egyszer sem haladta meg a háromezret azoknak a pályakezdő tanároknak a száma, akik sikeres minősítő vizsgát tettek. (Népszava, 2021. március 24.) Természetesen számtalan makro-ökonómiai kutatás igyekezett rámutatni a gondok javítását szolgáló gazdasági reformok lényegére, de ennek részletesebb taglalása nem ezen dolgozatnak célja, sem pedig témája. Így csak egy hivatalos táblázattal keltem fel eme témában érdeklődő olvasóim figyelmét a lehetséges gazdasági okokra, amelyek a hagyományos pályakezdők számának kíméletlen csökkenéséhez vezetett.

	Kezdő bérjövdelem	Bérjövdelem 10 éves gyakorlattal	Bérjövdelem 15 éves gyakorlattal	A bérjövdelem maximuma
Csehország	23757	25392	26425	31245
Magyarország	16007	21610	23211	32815
Ausztria	43726	55070	61927	90109
OECD átlag	36772	48187	50701	61722
EU23 átlag	36292	47209	51395	62146

3. táblázat: Bérjövodelemek időbeni különbségei Csehországban, Magyarországon, Ausztriában és az OECD átlagát, valamint az EU23 másik országainak átlagát tekintve.

Forrás: OECD, 2022.

Amíg a pályakezdés pedagógiai vonatkozásai egyre jobban ismertek és a statisztikai adatok is mérvadók, addig a fentebb említett újrakezdőkről minden tekintetben keveset tudunk. Hazai statisztikai adatok erre vonatkozóan nem léteznek. Tudjuk azt is jól, hogy csak a pálya gyakorlása során dől el igazán, ki a pedagógus és ki nem – és ez többé-kevésbé független a megszerzett diplomától⁵⁶ (Nagy M. 2004/3.). Amíg a már említett 6039 pályakezdő is kevesebbnek bizonyult a szükségesnél és a végzettek számánál a 2018/2019. tanévben, addig a 2020/2021. tanévben a pályakezdők száma már csak 2100 fő volt. Ezt az Emberi Erőforrások Minisztériuma közölte.⁵⁷ Egy 2015-ben közreadott pedagógus pálya motivációit vizsgáló kutatás során a középiskolások, a felsőoktatásban tanulók, a gyakorló és a pályaelhagyó pedagógusok körében végeztek felmérést a pedagógusfoglalkozások presztízsének vizsgálata céljából. Mind a négy vizsgált populáció esetében arra kérték a megkérdezetteket (*3485 középiskolást, 1220 hallgatót, 1078 gyakorló pedagógust és 40 pályaelhagyót*), hogy értékeljék, megítélésük és nézetük szerint azt, hogy milyen presztízzsel bírnak a kutatásban felsorolt diplomás foglalkozások. A foglalkozások presztízsének feltérképezésekor különválasztottan vizsgálták azok anyagi és társadalmi megbecsültségét. A megkérdezettek ötfokú skálák segítségével előbb az anyagi, majd a társadalmi presztízs szempontjából értékelték a felsorolt foglalkozásokat⁵⁸. (Paksi és mtsi 2015) „Hazai kutatásokban a pályakép gyakran jelenik meg a pedagóguspályát választók számának vonatkozásában. A pályára lépők száma a kilencvenes évek óta fokozatosan csökken. Kocsis (2002) a csökkenés hátterében álló okok között – a pálya hátrányaiként – a kereseti, illetve előmeneteli lehetőségek relatíve kedvezőtlen voltára mutat rá. Számos további kutatás számol be arról, hogy a pedagóguspálya megítélése a hallgatók körében nem tekinthető pozitívnak sem a társadalmi, sem az anyagi megbecsültség tekintetében. Más diplomás foglalkozásokkal összevetve a pedagógusok megítélése meglehetősen alulmarad: a rangsorok elején a jogász-, az orvos- és a közgazdász foglalkozások szerepelnek, a pedagógusi foglalkozások

⁵⁶ NAGY Mária, Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa, *Pedagógusképzés*, 2004/3. p.375-390

⁵⁷ Négyezerrel esett vissza a pályakezdő pedagógusok száma két év alatt | szmo.hu (szeretlekmagyarorszag.hu). 2021.09.02.

⁵⁸ Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin *PEDAGÓGUS-PÁLYA-MOTIVÁCIÓ Egy kutatás eredményei*, Oktatási Hivatal Budapest, 2015, index.php (viselkedeskutato.hu), 2021.07.22.

pedig egészen a rangsor alján helyezkednek el (Kocsis, 2002; Köcséné, 2009)⁵⁹.” (Paksi és mtsai 2015)

		Magyar- ország	Átlag	Török- ország	Kína	USA	Hollandia	Horvát- ország	Német- ország	Svájc	Ausztrália
A pálya elvárásai	Szakértelem	6,19	5,17	5,24	2,77	5,41	5,25	5,76	5,76	5,86	5,32
	Nehézség	6,22	5,14	5,31	3,41	6,01	5,25	5,52	3,99	5,53	6,08
A pálya előnyei	Társadalmi státus	3,92	3,91	4,18	3,13	4,33	3,28	3,58	4,42	4,31	4,08
	Fizetés	2,86	3,53	3,24	3,53	2,49	3,29	3,21	4,42	4,72	3,33

4. táblázat: A FIT-Choice skála egyes alskáláinak átlagértékei nyolc országban

Forrás: (Richardson-Watt, 2006) és Magyarországon (Paksi és mtsai, 2015a); Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin: PEDAGÓGUS-PÁLYA-MOTIVÁCIÓ Egy kutatás eredményei; [index.php \(viselkedeskutato.hu\)](http://index.php(viselkedeskutato.hu)) 2021.07.08.

A hazai eredmények összehasonlíthatók más országok hasonló eredményeivel is. Ennek alapjául Paul W. Richardson és Helen M. G. Watt (2006) nyolc különböző országban a pályakezdők körében végzett kutatása szolgálhat⁶⁰. Ezen kutatásokban a Richardson-Watt szerzőpáros is a FIT-Choice-skála pályaképpel kapcsolatos kérdéseinek sorozata mentén elemezte a pedagóguspálya percepcióját. Amennyiben a hazai adatokat (Paksi és mtsai, 2015) a Richardson és Watt által vizsgált nyolc ország adatainak kontextusában tekintjük, a pálya elvárásaival kapcsolatos percepciók (*szakértelem, a pálya nehézsége*) vonatkozásában a hazai pedagógusok körében magasabb átlageredményeket találunk. Ez utalhat a képzés aránylag magas színvonalú szakmaiságára, továbbá a társadalmi elvárás magas szintjére. Összességében a pálya elvárásait illetően jóval az átlag feletti a hazai pedagógusok értékítélete. A társadalmi státus megítélése ugyanakkor átlagos, a fizetés megítélése azonban nemzetközi összevetésben az átlagnál jóval alacsonyabb értékeket produkál a magyarországi pedagógusok között (lásd 4. táblázat). Még mielőtt azonban azt

⁵⁹ Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin PEDAGÓGUS-PÁLYA-MOTIVÁCIÓ Egy kutatás eredményei, Oktatási Hivatal Budapest, 2015, [index.php \(viselkedeskutato.hu\)](http://index.php(viselkedeskutato.hu)), 2021.07.10.

⁶⁰ Richardson, Paul & Watt, Helen. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. Asia-Pacific Journal of Teacher Education - ASIA-PAC J TEACH EDUC. 34. 10.1080/13598660500480290.

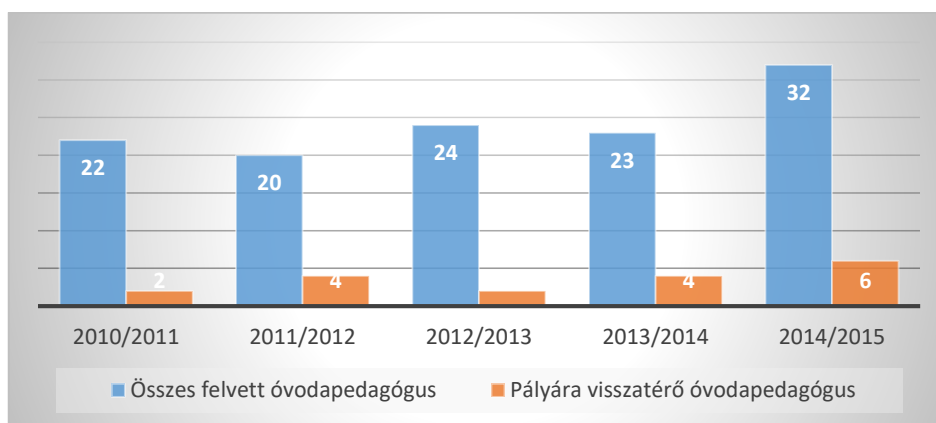
gondolnánk, hogy az anyagi és társadalmi presztízs megítélés alapvetően megpecsételi a pedagóguspálya jellegzetességét negatív módon, meg kell jegyezni, hogy a kutatás alapján voltak, vannak olyan pozitív pálya-jegyek is, melyek vonzónak hatnak a pedagóguspálya választásakor, vagy a pályára visszatéréskor. És jelen disszertáció esetében ez utóbbira is koncentrálok. Ezeknek a mentorálás folyamán történő hangsúlyossá tétele nagyban elősegítheti a pályán maradást, a sikeres pedagógussá válást. A különböző társadalmi csoportok vélekedése nagyon hasonló volt a pedagóguspálya jellegzetességeit illetően. Más diplomás pályákhoz viszonyítva a pedagóguspálya anyagi, szakmai karrier és társadalmi presztízs szempontjából rosszabb megítélést kapott és ennek kvantitatív bizonyítékai is alapvetően szembeötlőek voltak. A pedagóguspályának a családdal, a családi élettel való összeegyeztethetősége, a tanítási szünetek családon belüli harmonizálása, az állásbiztonság, valamint önkiteljesedés szempontjából azonban a pedagóguspálya vonzó és kedvezőbb helyzetben van a többi diplomás álláshoz képest.⁶¹ A fejlett nyugati országok egy része is jelentős pedagógushiánnyal küzd manapság. A nemzetközi jelentések az oktatás expanziójával és a pálya általános presztízsének csökkenésével a tanárhiányt komoly problémaként azonosítják⁶² (Mihály, 2002.). Amint a nem hagyományos pályakezdés, újrakezdés, úgy a pályaelhagyás fogalmának meghatározása is nehézségekbe ütközhet, hiszen míg egy közismereti tantárgyat tanító tanár esetében ez a kérdés könnyebben meghatározható, addig egy szakmai pedagógus - pl. mérnöktanár - esetében ez kevésbé egyértelmű. Pályaelhagyónak tekinthető-e az a mérnöktanár, aki vállalati környezetben oktatási feladatokat végez vagy az a mérnök, aki ugyan mérnöki pozícióban, de az újonnan belépők képzését szervezi és végzi? A pályaelhagyás mint negatív kifejezés utalhat arra, hogy a tanult szakma elhagyása azért következik be, mert a képzési kibocsátási szerkezet nem megfelelő, vagyis már vagy még nincsen szüksége az adott végzettségre a munkaerő-piacnak⁶³. (Dávid-Horváth, 2010.) Ez egyértelműen a szakma társadalmi igényének felméréséből adódó szakmapolitikai kérdés. „A pályaelhagyást elsődlegesen nem azért kell problémaként kezelnünk, mert így a

⁶¹ Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin PEDAGÓGUS-PÁLYA-MOTIVÁCIÓ Egy kutatás eredményei, Oktatási Hivatal Budapest, 2015, index.php (viselkedeskutato.hu), 2021.07.13.

⁶² Mihály Ildikó: A tanári hivatás és a munkaerőpiac, Új Pedagógiai Szemle, 52. évfolyam, 2002. 6. szám. 90-99.

⁶³ Dávid János – Horváth Gergely, Munkaerőpiaci esélyek és pályaelhagyás a szakmai képzés végzőseinek körében, Iskolakultúra, 2010/1, 34-49.o.

tervezetthez képest pedagógushiány keletkezhet, hanem azért, mert azt a veszélyt hordozza magában, hogy a pályaelhagyó későbbi karrierje során nem lesz képes olyan munkatevékenységet végezni, amellyel személyesen is tud azonosulni.”⁶⁴ (Dávid-Horváth, 2010.) Mindezzel együtt a képzésébe történt investíció nem a célnak megfelelően valósul meg. Ugyanakkor a pályaelhagyás pedagógiai hatása pozitív is lehet, amennyiben a pályaelhagyó azon kompetenciák hiányát érzi, amelyek nélkül nem válhat sikeres pedagógussá. Amennyiben ezek felfedezése időben – azaz kellően korán – történik, úgy a gyermekek nevelése kárt nem szenved. Természetesen munkáltatói oldalról nézve a pályaelhagyás mindig valamilyen szintű fejtörést eredményez, hiszen a pótlást meg kell oldani. Mindezzel együtt az is gyakorta előfordul, hogy a pályaelhagyóból visszatérő, újrakezdő pedagógus lesz néhány év elteltével. Ez azonban további fontos kérdést vet föl, hiszen a felismert kompetencia-hiányok nagy valószínűséggel egy másik szakma területén nem pótlódhattak. Így a feladat nyilvánvaló. Az így visszatérő újrakezdő pedagógus mentorálásakor ezeket a pedagógus kompetenciákat kell feltérképezni és kialakítani, fejleszteni. Ez lehet a biztosítéka egyfelől a nem megismétlődő pályaelhagyásnak, majd a későbbi, folyamatos és sikeres pályaművelésnek. Sáriné Papp Erzsébet a Szolnok Városi Óvodák szakmai igazgatóhelyettese 2015-ben bemutatta a „Pályára visszatérő és belépő, nem gyakornok pedagógusok betanítása” masterpilot programot. Ebben megtudhattuk, hogyan alakult a pályára belépő és abba visszatérő óvodapedagógusok száma Szolnok városában 2010 és 2015 között (12. ábra).



13. ábra: Hagyományos pályakezdő pedagógusok Magyarországon 2012-2021 között

Forrás: Saját szerkesztés, 2020.

⁶⁴ Dávid János – Horváth Gergely, Munkaerőpiaci esélyek és pályaelhagyás a szakmai képzés végzőseinek körében, Iskolakultúra, 2010/1, 34.o.

Ez a masterpilot program úttörő szerepet tölt be még ma is, követendő példaként a helyi közösségek pedagógus-beilleszkedést és szakmai fejlődést szolgáló kezdeményezései között. Ugyanebből az előadásból tudható az is, hogy ennek a kezdeményezésnek milyen szakmai célkitűzései voltak. Alapvetően három fő célkitűzés mentén dolgoztak az intézmények a vizsgálati években:

„1. *Elérhetővé tenni a tagintézményeinkbe hosszú évek után pályára visszalépő kollégák számára a folyamatosan megújuló módszertani tudás, szakmai fejlődés lehetőségét;*

2. *A programon belül, a tapasztalt pedagógusok és a visszatérő kollégák közötti hatékony szakmai együttműködés támogatása;*

3. *A pályára visszatérő kollégák számára a pedagógus életpályamodellhez kapcsolódó pedagógus munkakörben foglalkoztatottak fokozatokba történő besorolásához szükséges követelményekhez igazított kompetenciák fejlesztése.*”⁶⁵ (Sáriné Papp Erzsébet, 2015)

A programban a pályára más munkaterületről visszatérők mellett a városba költöző, vagy a városon belül intézményt váltó óvodapedagógusok vettek részt, lehetővé téve azt is, hogy a már nem gyakornok kollégák szükség, vagy javaslat, netán saját akarattól vezérelve részt vehessenek ebben a szakmai kezdeményezésben. Kiindulópontként megvizsgálták azon tematikai szükségleteket, amelyek nagy segítséget jelentenek az eredményes beilleszkedéshez, alkalmazkodáshoz. A szükségesnek vélt témákat - amelyekben a pályára visszatérők szakmai segítséget reméltek a programtól - kiemelten kezelték. Ezek alapvetően informatikai eljárásokra és szakmai belső és lokális információkra orientáltak voltak.

A Szolnok Városi Óvodák masterpilot-programja által támogatott területek között az alábbiak segítették városi szinten is a deklarált célok elérését:

1. A Szolnok Városi Óvodák Pedagógiai programjának megismerése, értelmezése;
2. Intézményi gyakorlati munka megismerése, különös tekintettel a kiemelt értékelemekre (Hospitálások szervezése—reflektív elemzések);
3. Informatikai kurzus:
 - a. Word dokumentum készítése,
 - b. Excel kezelése,

⁶⁵Sáriné Papp Erzsébet, <http://docplayer.hu/168006220-Palyara-visszatero-es-belepo-nem-gyakornok-pedagogusok-betanitasa.html>, 2020.05.09.

c. Internetfelületek kezelése,

4. A „SZVÓ” (Szolnok Városi Óvodák) szakmai team és munkaközösség megismerése – konzultáció az óvodavezetőkkel;
5. Mentálhigiénés támogatás (előadás + konzultáció az előadókkal és gyakorlott kollégákkal).

Mind az öt városi szintű tematikai pont kellően széles szakmai területen kínál segítséget, megismertette a lokális sajátosságokat és felkínálva néhány kompetencia fejlesztést is. Természetesen tagintézményi szinten is folytak szakmai támogató programok az alábbi témákban:

- 1) A tagintézményi előnyös különbségek feldolgozása;
- 2) Szakmai dokumentumok megismerése;
- 3) DIFER mérés és értékelés;
- 4) *Projekt vagy Tématerv* megismerése, újak kidolgozása;
- 5) Gyermekek fejlődésének megfigyelési táblázatai;
- 6) Gyermekfejlődési dosszié, Csoportnapló és a Felvételi és mulasztási napló használata;

Ezek a témák a helyi szinten alapvetően eljárásrendet érintők voltak, amelyek nagyban segítik a bizonytalansági időszak lerövidítését, az alkalmazkodás megkönnyítését, a kívánt professzionalizálódási szint mielőbbi elérését. A felsorolt hat téma-terület közül a szakmai dokumentumok megismerése egy általánosan kiemelendő fejlesztési terület. Ezeknek dialógusokkal történő feltáró és megerősítő elemzése nagy segítség a pályát kezdők, vagy újrakezdők számára. A fentebb említett masterpilot program Sáriné Papp Erzsébet a Szolnok Városi Óvodák szakmai igazgatóhelyettese által 2015-ben bemutatott programja, egy jól szervezett fejlesztő, mentoráló tevékenysége a helyi pedagógusközösségnek. A hagyományos kezdő és a pályára visszatérő, vagy bármely más okból újrakezdő tanárok munkahelyi körülményekkel kapcsolatos várakozásait Celikoz (2010) elemezte. Ebben az intézményi jellemzőket emelte ki. Az intézmény által generált pályaválasztási motivációkat, a pályaelhagyás csökkentésének hatását hangsúlyozza⁶⁶. Az intézmény által biztosított szakmai kihívások, professzionalizálódási fejlődés, valamint a kedvező

⁶⁶ Çeliköz, Nadir. (2009). Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate preschool teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 1. 1357-1365. 10.1016/j.sbspro.2009.01.240.

munkafeltételek - beleértve a tanulói teljesítmények színvonalát is - (Taylor–Frankenberg, 2009) jelentős hatással vannak a pályakezdők pályán maradásában, vagy az éppen újrakezdők intézményben tartásában⁶⁷. A tanári munka jelentőségének vizsgálata során kiderült, hogy a gyakorló pedagógusok, a leendő pedagógusoktól eltérő faktorokat nevesítettek meg. A praktizáló pedagógusokra, a hallgatókra és az intézményvezetőkre kiterjedő elemzéséből (Farkas–Johnson–Foleno, 2000), kitűnt, hogy a tanári munka megítélésében a pedagógusok főként az elkötelezettséget, a családi kötelezettségek figyelembevételét, a munka társadalmi hasznosságát és a munkahelyi támogatást emelték ki.⁶⁸ A hallgatóknak az előmeneteli lehetőség és a fizetés jelentett speciális fontosságú kiemelt jellemzőt, pályastabilitást jelentő tényezőt. A gyakorló pedagógusok szerint a munkakörülmények javítása és a tanárhiány enyhítése, az osztálylétszámok csökkentése, a magasabb munkabérek, illetve a teljesítményalapú bérezés vezethet megoldáshoz. Más kutatások eltérő pályajellemző prioritásokat véltek fölfedezni. Németh (2012) két egyetem nappali tagozatos pedagógushallgatóit vizsgálta aszerint, miként vélekednek leendő pályájuk szépségéről, jelentőségéről és hivatásuk presztízsről. Ezekből kitűnt, hogy a pedagógustevékenység az óvodapedagógus- és tanítójelöltek körében a gyerekek érzelmi és szociális nevelésében manifesztálódik, míg a tanárjelöltek között inkább a szakmai tudás átadásában testesül meg.⁶⁹ A pályapresztízsenek megítélése és a pályapercepció nemcsak gazdasági, hanem kulturális meghatározottságokban is gyökerezik és alapvetően a több évszázados társadalmi tradíciókban formálódott, formálódik. Habár Magyarországon a pedagóguspálya presztízsenek megítélése alacsony (Kovácsné Tóth és mtsai 2007), hivatásunk ezzel együtt mégis fontos „társadalmi mobilizációs erő” képvisel.⁷⁰ Ez tetten érhető abban, hogy a pedagógushivatás választása hagyományosan az értelmiségivé válás, a társadalmi felemelkedés egyik leggyakoribb formája Magyarországon, amely bizonyítható az elsőgenerációs értelmiségi

⁶⁷ Taylor, A. & Frankenberg, E. (2009): Exploring Urban Commitment of Graduates from an Urban-Focused Teacher Education Program. *Equity & Excellence in Education*. No. 42(3). pp. 327-346.

⁶⁸ Farkas, S., Johnson, J., & Foleno, T. (2000). A Sense of Calling: Who Teaches and Why. A Report from Public Agenda.

⁶⁹ Németh András (2012): Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. : 1775- 1945 : nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások. – Budapest: ELTE Eötvös K., 2012. – 112 p.)

⁷⁰ Dusek Tamás, FEITH Helga Judit, KOVÁCSNÉ TÓTH Ágnes , PEISSER-PULI Edit , KÖRÖSINÉ SZIGETHY Zsuzsanna.

Diplomásápoló- és pedagógushallgatók demográfiai és szociokulturális azonosságai és különbségei 216-228

munkavállalók nagy számával a pedagógusképzés kimenetén (Jancsák, 2010 és 2014).⁷¹ Ugyanakkor a hongkongi pedagógus hallgatók körében végzett mérések során a szokásos nyugati kultúrától teljesen eltérő pálya-jelleg preferenciákat említene a vizsgálati alanyok. A kvalitatív vizsgálat sorozatban válaszadók két típusra voltak oszthatók: (1) biztonságot és a (2) belső megelégedettséget kereső pedagógusokra. A hallgatók egyrészt tartós anyagi biztonságot látnak a tanári pályában (ez a Kelet európai pedagógusok szemszögéből nézve érthető is, hiszen a tanári fizetés kb. duplája Hongkongban az egyéb állami, átlagos fizetéseknél). Másrészt annak megbecsültsége, társadalmi helyzete, a tanítás kulturális értéke összességében igen magas presztízst biztosít a tanári pályát választók számára⁷². (Bick Har Lam, 2012) Tajvani kvalitatív mintán⁷³ az externális (például biztos anyagi forrás) előnyök játszottak nagyobb szerepet a végzős hallgatók körében (Chung–Yi-Cheng, 2012).

2. A pedagógus életpálya jellemzői a változó nézetek és attitűdök függvényében

Ebben a fejezetben elméleti összegzést és általam végzett, gyakorlati mérési eredményeket is kívánok közreadni a pedagógiai nézetek és attitűdök témakörében, amely végig kísérte egész kutatási folyamatomat, valamennyi elvégzett vizsgálatomat. A pedagógiai nézetek és az énkép szinergista hatását és a nézetek sorrendjének átrendeződését vizsgáltam meg a pályaművelés különböző fázisaiban (2.4. és 2.5. fejezetek) elsőként. A további fejezetekben ezekre az információkra is építkezve vizsgáltam meg az újrakezdés lehetséges okait és helyszíneit (5.1. fejezet). Ezt követte a pályakezdő- és újrakezdő pedagógusok problémáinak és problémaforrásainak feltérképezése, valamint az újrakezdéssel járó pedagógiai hatások feltárása (6. fejezet). A pályakezdők, újrakezdők és a munkahelyet még nem váltott gyakorlott pedagógusok önértékelésen alapuló

⁷¹ Jancsák Cs. (2014): A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra* No. 5. pp. 18-27

⁷² Bick Har, L. (2012): Why Do They Want to Become Teachers? A Study on Prospective Teachers' Motivation to Teach in Hong Kong. *Asia-Pacific Education Researcher* (De La Salle University Manila). No. 21(2), pp. 307-314.

⁷³ McInerney, D. M., Cheng, R. W., Mok, M. M. C., & Lam, A. K. H. (2012). Academic Self-Concept and Learning Strategies: Direction of Effect on Student Academic Achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249–269.

eredményesség, valamint hatékonyság vizsgálata követte az előző kutatási sorozatot kiegészítve a pályaművelés során kialakult és folyamatosan változó motivációk megismerésével (7. fejezet). A 8. fejezetben egy jelentős mentori feladat lehetséges kiindulópontjához kívántam segítséget nyújtani azáltal, hogy bemutattam egy párhuzamosan szervezett interjú sorozatot, két különböző fókusz-csoport véleménye alapján az írott intézményi szabályok és iratlan, de tradicionálisan létező és működő pedagógiai eljárások megismertetésével kapcsolatban. Befejezésül a konkrét tananyag elsajátításról való vélekedést, továbbá a tanításról alkotott nézeteket vizsgáltam meg (9. fejezet) 2 eltérő feltáró módszerrel végzett vizsgálat alapján (kérdőív és rendezett fa), valamint követő vizsgálat alkalmazásával az I. számú brüsszeli Európai Iskolában végeztem el az előzőhöz kapcsolódó metafora-kutatást 3 éven keresztül 2015-2017 között (10. fejezet) hasonló célból kiindulva.

A nézetek és attitűdök egyaránt jelentős szerepet töltenek be a hivatásválasztásnál, a pályaművelés során és a pályán maradás, vagy éppen az elhagyás kritikus időszakaiban. Az elméleti ismereteket az általam végzett vizsgálatokkal kívánom alátámasztani. Ennek megfelelően pályaszocializációs nézeteket mértem fel két eltérő időszakban, majd a pedagógiai nézetek sorrendjének átrendeződését vizsgáltam a pálya művelése során. Mindezek mellett végig kísérem az olvasót a pályaművelése során is bemutatva miként változnak, változhatnak a nézetek, attitűdök, segítve az alkalmazkodást és katalizálva a pedagógiai eredményességet a nevelési és oktatási hatékonyságot.

2.1. Pedagógiai nézetek és attitűdök

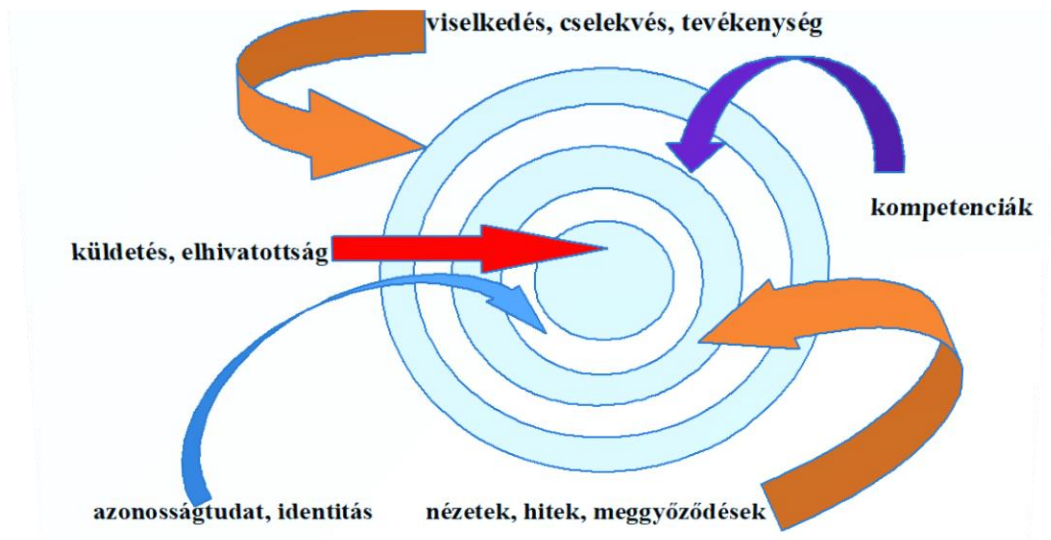
Pál apostol, A Zsidókhoz írt levelének 11. fejezetében írja: “A hit pedig a reménylett dolgoknak valósága, és a nem látott dolgokról való meggyőződés.” A hit, a hiedelem, a meggyőződés, a vélekedés és az attitűd mind nagyon közeli jelentéstartalommal bíró fogalmak és a nézet szinonimájaként is alkalmazhatók a köznyelvben. A pedagógus életpályára jellemző mind a három kiemelt szakmai időszakra – pályaválasztás, szakmai felkészülés, pályakezdés - jellemzők az aktuális belépő nézetek, amelyek tapasztalatokból származó pszichikus konstrukciókként jellemezhetők (Dudás, 2005). Vagyis a középiskolai képzés végére a pályaválasztást meghatározó nézetek olyan rejtett személyiségfejlődési motívumok, amelyek az ezt megelőző 12 év, vagy akár a koragyermekkori tapasztalások tudat alatti leképeződései. Ahhoz, hogy ezt pontosan kijelenthessük, tisztázni kell a nézet, ezen belül is - ezúttal - a pedagógiai nézetek

tartalmát. Az attitűdök és a nézetek definiálása és egymáshoz való viszonyuk azonban még máig nem egyértelműen és mindenki által elfogadottan tisztázott a szociálpszichológiában és a pedagógiában sem. Az elméletek egy jelentős része az attitűdöknek főként érzelmi töltését, értékelő jellegét emeli ki, miszerint: „az attitűd kifejezés úgy használandó, mint valamely személyre, tárgyra, vagy problémára vonatkozó általános és időben hosszan tartó pozitív vagy negatív érzelem”. Ez alapján az attitűd egy affektív determinizmus, valamennyi bennünk megfogalmazódó gondolatnak, kialakuló elképzelésnek. Az ezzel a szemlélettel egyetértő szerzők különbséget tesznek az attitűd és a hiedelem/nézet között. Pajares szerint a tapasztalatokból származó személyes konstrukciók – „attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények, ideológiák, preconcepciók, feltevések, személyes elméletek” – nézeteknek, illetve „álruhába öltöztetett nézeteknek” tekinthetők. Pajares megállapítása szerint a nézetrendszer adaptív funkcióval bír és segíti az egyént, hogy definiálja és megértse a világot és saját magát. Felismerje szerepét, képessé váljon azonosulni vele, lássa az elvárásokat és lehetőségeket, a korlátokat és az idealizált jövőt. Ugyanakkor a nézetek egyfajta szűrőként szolgálnak, mert folyamatos értékelést végeznek tudatunkban és ezáltal a nézeteinken keresztül értékelve értelmezzük a minket körülvevő világ új jelenségeit. Pajares arra is felhívja a figyelmet, hogy a nézetek befolyásolják viselkedésünket, cselekvéseinket. Mindezek alapján a nézet „egy attitűd-tárggyal kapcsolatban vallott vélemény, azaz információ, gondolat vagy ismeret, amelyet egy emberről, tárgyról vagy kérdésről tudunk. Még gyakorlatiasabb fogalomértelmezés szerint „a nézetek olyan pszichikailag alátámasztott feltételezések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják tetteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során.” Ezeket alapul véve megállapítható, hogy a nézet, hiedelem olyan kognitív struktúra, amely információ, ismereten alapszik. Ez pedig az a tulajdonság, ami megkülönbözteti az érzelmi meghatározottságú attitűd fogalmától. Meglévő ismereteink elválaszthatatlanok érzelmeinktől, hiszen gondolkodásunk mechanizmusa is ebből a két forrásból táplálkozik. Cselekedeteink tartalmát, irányultságát és színezetét pedig az idegrendszerünkben megkonstruált gondolkodásunk alakítja ki. A bal agyfélteke kognitív funkciói a corpus callosum által biztosított kapcsolat során a jobb agyféltekétől is kap felügyelő jelzéseket, amelyek pedig érzelmi reakcióink kimunkálásáért felelnek. Így válhat a cselekvés stabil, vagy instabil formációvá az affektív és kognitív determinációra alapulva. Ha az attitűd és nézet alacsony szintű affektív-kognitív konzisztenciával bír, akkor ez az instabil struktúra megemeli a személy motivációs szintjét a cselekvés során, arra ösztönözve őt, hogy feloldja az ellentmondást

vagy különbséget az alkotó komponensek megváltoztatásával. A motivációs szint emelkedéséhez azonban először kulcsingerre van szükség, ami a tudati állapotban jelentős változást, azaz felismerést eredményez. Pszichológiai értelemben ez a “drive” vezet a cselekvésváltozás indítomotorjának bekapcsolásához. Ehhez szükség van a külső és belső reflexiók folyamatos és tudatos alkalmazására. Ebben az esetben a személyiség flexibilis formálódása biztosított. Ez a fajta flexibilitás különösen fontos azokban az esetekben, azon cselekvés-tevékenység sorozatokban, ahol korai attitűdök, nézetek formálódnak. Még pontosabban kijelenthető, hogy a tanításról, tanulásról, iskoláról, tanárokról, oktatási rendszerekről, nevelésről kialakult korai benyomásaink szükségszerű modifikációja elengedhetetlen a pedagógusképző intézményekben és a pályakezdőket alkalmazó iskoláinkban. Törekednünk kell arra, hogy pedagógusképzőként, mentortanárként idejében felmérjük az attitűdök és nézetek kapcsolatát, erősségét, konzisztenciájuk jellegét. Sajátos reflektív módszereket alkalmazva még a stabil konzisztenciájú attitűdök, nézetek is fokozatosan alakíthatók a kívánatos célok elérése érdekében. A képzés során fontos a hallgatók pedagógusi énképének formálása, mivel leendő munkájuk során folyamatos megmérettetésnek lesznek kitéve tanulóik, szüleik, kollégáik és a fenntartó részéről is. “A pedagóguspályára készülő hallgatók nincsenek önismeretre szocializálva” és így a pályakezdekőnek ennek hiányát leginkább a mentoroknak kell pótolniuk. A fokozatosan bővülő énképből és az önismeretből táplálkozva a reflektív gondolkodás képessége és gyakorlati szükségletének igénye kialakítható. Mivel a pedagógiai nézetek és attitűdök nem köbevésett attribútum, így a reflektív gondolkodás útján változik, bővül és főként újrakezdő pedagógusoknál segíti az adaptáció folyamatát. A nevelésemleettel foglalkozó kutatók a nézeteket alapvető fontosságúnak ítélik és a pedagógiai tapasztalatokból felépülő pszichikus konstrukcióknak tartják. Teszik ezt azért, mert kutatásaik szerint a „korábbi személyes és iskolai tapasztalatokból származó, nem tisztán fogalmi szinten levő pszichikus konstrukciók, nézetek, hitek befolyásolják a tanárok gondolkodását és gyakorlatát”.⁷⁴ Korthagen (2004) a pedagógiai szakmai identitás fejlődését alakító személyes és szakmai változások hagyma-modelljében a hatások több szintjét mutatja be, amelyek egyaránt közrejátszanak a szakmai identitás és a pedagógus személyiség kialakításában (14. ábra). Korthagen (2004) ezeket a pszichikus képződményeket az úgynevezett „hagyma” modellben ábrázolja, amelynek rétegei

⁷⁴ Iuga-Gombos (2019): A pedagógia nézetek értelmezése és vizsgálata, Magiszter, Budapest, p.3.

belülről kifelé haladva - a következő 14. ábrán látható módon - épülnek egymásra. Feltehetően a különböző szintek változása a többi módosulását is maga után vonja.



14. ábra: Korthagen hagyma-modell

Forrás: Saját szerkesztés, 2020, Korthagen 2004 alapján.

A modellben a külső szintek befolyásolják a belsőket. Ezzel együtt a hatások fordítva is működnek. Ezeknek a szinteknek a kölcsönhatása alakítja ki és formálja a pedagógus identitást. A két külső szint, a környezet és a viselkedés, látható a külső szemlélő számára, és ez vonzza a pedagógushallgatók figyelmét leginkább. A kompetenciák szintje teremti meg a megfelelő viselkedés alapját, de az adott körülményektől függ, hogy a kompetenciák mennyire kapnak szerepet a gyakorlatban. A pedagógusok vélekedése, gondolkodása a tanulásról és a tanításról alapvetően befolyásolja a viselkedésüket. A pedagógusképzés során kialakult vélekedések gyakran összeütközésbe kerülnek a tanításról, tanulásról diákként szerzett tapasztalatokkal és vélekedésekkel. Az ötödik szinten található az egyén vélekedései saját magáról, ez a szakmai „szelf” szintje. A legbelső körben a küldetés található, amely olyan személyes vonatkozásokat takar, mint az elhivatottság vagy a pályával szembeni elvárások. Ez a szint az egyén saját magának egy egész részeként való megtapasztalása, a szerepének mások viszonylatában való percepciója. A tanárok személyes fejlődését közvetlenül és alapvetően a küldetéstudatuk határozza meg.⁷⁵

⁷⁵ https://www.srpszkk.hu/tamop412b/tanari_mesterseg_alapjai/323_identits.html (2019.03.12.)

Ebben a fejezetben nem az életpálya modellről, annak hivatalos értelmezéséről és még nem is annak a pedagógus társadalomban észlelhető kettős megítéléséről lesz szó. A pedagógus életpálya nem egyenlő ezzel. Annál sokkal több, szerteágazóbb és jóval összetettebb. Az összes létező pálya között ez az egyetlen, amelynek szocializációja már gyermekkorban, az iskolapadban kialakul. A pályához való – alapvetően érzelmi - kötődés már ekkor jelentkezhethet és sokáig meghatározó élményként, nézetformáló megélt benyomásként hat a későbbi pályaművelésre, annak főként minőségi jellemzőire. Az életpálya a szakmaiság fejlődésén túlmutató összetevőkkel bír. Számptalan egyéni jellemzője van, mely a karrierépítéshez, a családi és egyéb szociális igényekhez kapcsolódik. Az életpálya nem szükségszerűen egy munkahelyhez kötöten képzelhető el csupán. Mai világunk felgyorsult és mobil sajátosságai a munkavállalóktól is – így a pedagógusoktól is - a korábbinál nagyobb rugalmasságot kíván. A pálya- vagy csak egyszerűen munkahelyváltás ma már sok esetben nem is kényszer, inkább a munkavállaló saját jól felfogott érdeke és előrelépési lehetősége. Gyakorta előfordul olyan pályaváltás is, amikor egy pedagógus végzettséggel rendelkező munkavállaló visszatér a pedagógushivatáshoz. A leggyakoribb újrakezdést eredményező ok a szülési szabadságról történő visszatérés. Mindezeknek és ezeken túl létező okoknak pedagógiai hatásai is vannak a munkavégzéskor. Pedagógusnak lenni az a hivatás, amikor mindennap valami újrakezdésbe fogunk, hiszen az új kihívások, tanítási-oktatási és nevelési feladataink minden nap mások az előzőkéhez képest, ami, ha nem így lenne, teljesen ellene vallana a nevelés és oktatás céljának. Ilyenkor számptalan tényező változatlan biztonsággal biztosítja a hatékony tervezést, az eredményes munkavégzést. Ugyanakkor a pedagógus életpálya értelmezésében létezhet másfajta újrakezdés is. A pályára visszatérés vagy a több év után történő újrakezdés pedagógiai következményekkel bír. Ilyenkor a munkavégzést alapvetően meghatározó tényezők újszerűsége és az alkalmazkodás mielőbbi sikeressége nagyban befolyásolja a pedagógiai munkavégzés hatékonyságát. A sikeres újrakezdéshez pedig rezilienciával is kell rendelkezni⁷⁶ A közismert szótárak meghatározása szerint a reziliencia általános értelemben rugalmas ellenállási képesség, azaz valamely rendszernek – legyen az egy egyén – azon reaktív képessége, hogy erőteljes, megújuló, vagy akár hirtelen fellépő, sokkszerű külső hatásokhoz is sikeresen alkalmazkodik. Nem feltételnélküliséget jelent ez, hanem sokkal inkább a már meglévő tudás és tapasztalatattár

⁷⁶ Murnane, R. J., & Levy, F. (1996). Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy. New York: Free Press.

gyakorlatias adaptációját a közösen felvállalt célok elérése érdekében. A reziliencia képességének aktivizálásához jó mentorra van szükség⁷⁷. És mindenkinek – a rendszerbe újonnan belépő munkavállaló pedagógusnak – szüksége van mentori támogatásra.⁷⁸ A kezdők szakmai és személyes izolációját hamar csökkenti, a szakmai önbecsülését növeli az önreflexió problémamegoldó hatásával a sikeres mentorálás folyamata⁷⁹ A jól tervezett mentori tevékenység növeli a munkamorált és a munkával való elégedettség érzését⁸⁰ Ugyancsak jótékony hatást fejt ki a tantermi tevékenységek szervezésére, kiemelten az időtervezésre.⁸¹

2.2. Nézetek és attitűdök a pedagógus életpálya művelése során

A korán kialakuló és folyamatosan formálódó nézeteknek nagy jelentősége van a pedagógus személyiségének saját definíciójában, a világ folyamatainak értelmezésében és alapvetően segíti az alkalmazkodást. Ezáltal a nézetek „értékelő természetük miatt szűrővé válnak.”⁸² Ezen szűrőfunkció determinálja az újszerű jelenségek felfogását, beépülési, vagy éppen elutasítási lehetőségeit, mindazonáltal az adott pedagógus viszonyulási magatartását az adott jelenséghez. Ezért bír kutatásomban nagy jelentőséggel a pedagógiai nézet, hiszen az újrakezdő pedagógusok legfőbb viszonyítási alapja a munkahelyváltásig kialakult és formálódott pedagógiai nézetek összessége. Ezek fogják alakítani a viszonyrendszereket. A viszonyulások jellegét, irányát és erősségét egyaránt. A pedagógus nézetrendszere ugyanis a pedagógia teljes szerkezetére és összes folyamatára kiterjed. Nézetek alakulnak ki és formálódnak a pedagógus által nevelt diákok jellemzőiről, a megfelelő és sikeresnek vélt tanár-diák viszonyról, a haladást meghatározó

⁷⁷ Donald McIntyre, Hazel Hagger. *Mentors in Schools: Developing the Profession of Teaching*. David Fulton, 1996, p.196

⁷⁸ Franke, A., & Dahlgren, L. O. (1996). *Conceptions of Mentoring: An Empirical Study of Conceptions of Mentoring during School-Based Teacher Education*. *Teaching and Teacher Education*, 12, 627-641.

⁷⁹ Marable and Raimondi. *Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching*. *Mentoring and tutoring*. 2007. (15) /1. 25-37

⁸⁰ Susan Moore Johnson, Jill Harrison Berg, and Morgaen L. Donaldson. 2005. *Who Stays in Teaching and Why: A Review of the Literature on Teacher Retention*. NRTA's Educator Support Network.

⁸¹ Moor, Helen & Halsey, Karen & Jones, Megan & Martin, Kerry & Stott, Alison & Brown, Celia & Harland, John. (2005). *Professional Development for Teachers Early in their Careers: An Evaluation of the Early Professional Development Pilot Scheme*.

⁸² Iuga-Gombos (2019): *A pedagógia nézetek értelmezése és vizsgálata*, Magiszter, Budapest, p.4.

elvárható kognitív szintről, a tanulói értékelés módjáról és az értékelés szintjeiről. Ugyanígy formálódik a pedagógus nézete az elsajátítási módszerekről, eszközökről, mindezek tartalmáról, beválásáról, alkalmazásáról. Nézetek alakulnak ki az adott tantárgy életkornak megfelelő tananyagáról, annak sorrendiségéről, mélységéről, a koncentrációs lehetőségekről, összességében a tantervről éppúgy, mint a szakmai fejlődés lehetőségeiről a mentorálás szükségességéről és módszereiről, valamint az iskola egészének működéséről, a fenntartó általi működtetéséről, az oktatáspolitikai fő sodorról és aktuális koncepcióiról. A közel sem teljes listára utalva a nézetek sokaságát 5 fő csoportba sorakoztatta Calderhead⁸³. Ennek megfelelően az alábbi csoportok különböztethetők meg:

- 1. Nézetek a tanulókról és a tanulásról.*
- 2. Nézetek a tanulás folyamatáról.*
- 3. Nézetek a tantárgyról.*
- 4. Nézetek a tanítás tanulásáról.*
- 5. Nézetek a pedagógusról, személyiségéről, szerepéről.*⁸⁴

Az újabb publikációkban⁸⁵ (Fives és Buehl, 2012, idézi Stéger, 2015, 66.) a pedagógus nézetek tartalmát a szakirodalom jellemzően témacsoportokban vizsgálja. 300 tanulmányt feldolgozó áttekintésében a pedagógus nézetek tartalmi irányát 6 fő csoportba sorolja:

- 1. a pedagógus önmagával kapcsolatos nézetei: saját hatékonyságérzet, tanári szerep megélése;*
- 2. a kontextussal, környezettel kapcsolatos nézetek: iskolai kultúra, kollégákkal, iskolai adminisztrációval, szülőkkel való viszony;*
- 3. szaktárgyi tartalmakkal, ismeretanyaggal kapcsolatos nézetek: diákoknak tanított szaktárgyi tartalmak, maguk által tanult szaktárgyi tartalmak;*
- 4. egyes módszertani, tanítási gyakorlattal kapcsolatos nézetek;*
- 5. a tanítás megközelítésével, mibenlétével kapcsolatos nézetek;*

⁸³Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfeee, R– Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.

⁸⁴ Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfeee, R– Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.

⁸⁵ Stéger Csilla: A pedagógusok nézetvizsgálatai. In: Felvinczi Katalin (2015, szerk.): Problémafókuszú pedagógusképzés. A pedagóguspálya problémái. ELTE Eötvös Kiadó, 2015. p.66.

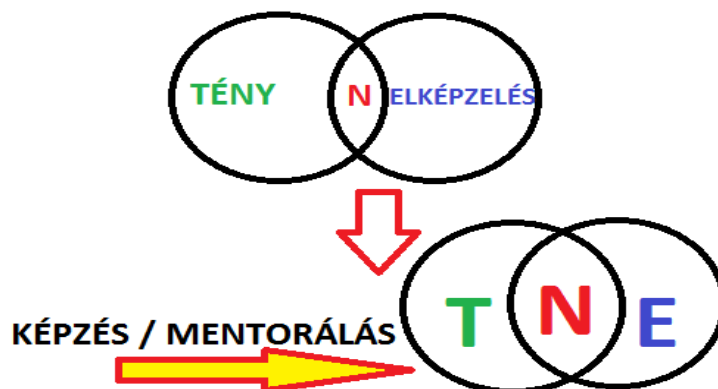
6. diákokkal kapcsolatos nézetek.

A nézet fogalmának nevelésméleti formálódása több kutató fogalomértelmezésén keresztül valósult meg. Ezt a folyamatot foglalja össze Falus I. (2001), aki felsorolja azokat a fogalmakat, amelyek szinte szinonimaként segítik a pedagógiai nézet minél szerteágazóbb fogalomértelmezését.

„Fox, Clark és Peterson személyes elméletekről, Claxton implicit elméletekről, Clandinin a tanításra vonatkozó képzetekről, Goodman a tanításra vonatkozó perspektívákról, Kagan és Pajares nézetrendszerekről, Conelly és Clandinin a tanár személyes gyakorlati elméleteiről, Handal és Cauvas gyakorlati elméletekről, Shulman a tanár stratégiai tudásáról, Elbaz gyakorlati tudásról, Bullough és társai tanítási metaforákról beszél, míg vannak, akik képzeteket, álláspontokat, orientációkat, eszméket, percepciókat emlegetnek”⁸⁶.

A nézet és így a pedagógiai nézet formálódása is korai szakaszban kezdődik és ez utóbbi az iskoláztatás folyamán a tanári-pedagógusi minták értelmezésével, majd kritikai jellemzésével folytatódik. Ez az, ami különösen sajátossá teszi a pedagógiai nézet alakulását, hiszen vannak olyan diákok, akik diákéletük során nem csupán egyoldalúan értelmezték a tanári döntéseket, hanem sokkal inkább - életkorukat néha meghazudtoló módon és fejlett empátiával - be-bepillantottak a “kulisszák” mögé is. Valószínű, hogy sokuk a pedagóguspályát választotta hivatásul. Mindenesre a korán meginduló nézetformálódás legnagyobb fordulata a pályaművelés kezdete, amikor a “kameraállás” teljesen megváltozik és a figyelőből figyelt, a kritikusból kritizált, a szervezett személyből pedig szervező lesz. Ugyanígy bír jelentőséggel az újrakezdés időszaka is. A munkafeltételek és a pedagógiai tevékenységek differenciáinak függvényében alakulhatnak az addig kialakult nézetek rendszere is. A pedagógiai nézetek - habár folyamatosan bővülő rendszert alkotnak a pályaművelés során - biztonságot adnak a további szakmai jellegű gondolatformálás során. Egyfajta biztos kapaszkodónak érezzük ezeket még akkor is, ha a nézetek összességében minimális igazság és valóságtartalommal rendelkező idegrendszeri képződmények. A pedagógusképzés során nagyon jelentős ezeknek a nézeteknek a feltárása, azonosítása, továbbá az elemzése és egyúttal a szakmára és munkavégzésre vonatkozó, minél több valós tény ismeretének felkínálása is.

⁸⁶ Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): A Pedagógusok Pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15–26.



15. ábra: A nézetek valóságtartalmának növelése a pedagógusképzés és mentorálás folyamatában (T-tények, N-nézetek, E-elképzelések)

Forrás: Fodor 2017

A pedagógusképzés – és ezzel együtt a mentor tevékenységek - célja a nézetek “tényszerűsítése” (14. ábra), az elképzelések valóságápolón megvalósítható sémáinak kezdeti kialakítása, vagy a meglévők újjászervezése. Ezek a célok a későbbiekben fontos feladatként hárulnak a mentortanárokra, akik a helyi viszonyoknak megfelelő valóság élményekkel reflektáltatják a pedagógusokat. Robert Coe, Cesare Aloisi, Steve Higgins és Lee Elliot Major (2014) felsorolt 6 – az eredményes tanítást és így a sikerességet is meghatározó - kiemelt komponens, melyben a tanári nézetek is jelentőséggel bírnak.⁸⁷



16. ábra: A tanári munka eredményességét meghatározó 6 komponens (Robert Coe, Cesare Aloisi, Steve Higgins és Lee Elliot Major szerint)

Forrás: Saját szerkesztés, 2017

⁸⁷ Coe R, Aloisi C, Higgins S et al. (2014) *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Sutton Trust, October 2014. London

A hat komponensű piramis valamennyi szintjén jelen van a pedagógiai attitűd, de a piramis csúcsán a szakmai hozzáállásban ez ki is teljesedik. Ebben a rendszerben a tanári nézetek külön szinten helyezkednek el. Sokkal masszívabb réteg ez, mint az attitűd és mivel számos pedagógián kívüli részelemmel is bír, ezért önálló kiemelés érdemel. Valamennyi komponens együttes formálása a pedagógusképzők folyamatos feladata a képzés során. Ezeknek együttes reflexiója pedig a mentoroké, akik a felsorolt szintek már kialakult formáját illesztik az általános és helyi elvárásokhoz és célkitűzésekhez.

2.3. Pályamotivációk és kezdeti nézetek a pályaválasztáskor és pályakezdekor, a pályaszocializációs nézetek felmérése két eltérő időszakban

A pályaszocializáció egy életen át tartó folyamat. Ennek megfelelően folyamatos értékelőrendszer működteti a folyamatot, amelyben az önismeret, a szociális értékelőrendszer egyaránt fontos szerepet játszik. Az értékelőrendszer reflektív módon történő állandó működése közben a nézetek formálódása is folyamatos. Így a nézeteink meghatározzák a pályához történő viszonyulásainkat, motívumainkat, az irányába történő érzelmi kapcsolataink jellegét. A pályaszocializáció számos szakaszát különböző neveléstudományi kutatások, vizsgálatok értékelték, elemezték. A legmeghatározóbb időszakok – és egyben a legösszetettebbek is – azok, amelyek a társadalmi tradícióknak megfelelő időben érik az egyént élete során. A legkritikusabb időszakok azok, amelyek egyfajta kötelezettségként, a munkába állás időszakát közvetlenül megelőző, illetve a pályakezdéshez kapcsolódó egy, két évhez köthetők. Számos implicit hatás irányítása befolyásolja a pályaorientáció és pályaszocializáció e kritikus időszakait. „A pályaszocializációval foglalkozó kutatások ismerték fel először, hogy ezek a rejtett tartalmak hatással vannak a képzésre, befolyásolják a pedagógiai/tanári szakmára felkészülő hallgató gondolkodását, épülő saját pedagógiai filozófiáját..... A pedagóguskutatások azt bizonyították, hogy korábbi személyes és iskolai tapasztalatokból származó, nem tisztán fogalmi szinten lévő pszichikus konstrukciók, nézetek, hitek (beliefs) befolyásolják a tanárok gondolkodását és gyakorlatát.”⁸⁸

A gyermek általános oktatásának végső célját akkor érjük el, amikor kialakul benne egy motivációs bázis, egy pályaorientáció, amely még nem rögzült elhivatottság, de ami elindítja őt a felnőttkor munkavállalói státusza felé. Ennek lehetséges iránya lehet a

⁸⁸ Dudás Margit. (2006): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. PTE.

pedagóguspálya valamelyik formájának választása is. A pályaorientáció stabilizálódása az általános képzést követő „specializálódás” időszaka, vagyis esetünkben a főiskolai, illetve egyetemi képzés. Ez még mindig nem rögzíti a tudatos pálya-elkötelezettséget, de már megfelelő apparátust biztosít a leendő munkavállaláshoz. A pályaválasztás tudatos időszaka a munkakezdés időszaka, a pedagógus pályákon a gyakornoki pályaszakasz. Ekkorra már rögzülnek a nézetek, az attitűdök, amelyeknek szintje határozza meg a végső pályaelkötelezettséghez való viszonyt. Ezek a rögzült nézetek ekkor szembesülnek az egyénileg megélt első benyomásokkal, tapasztalatokkal, amelyek végkép megerősítik az elhivatottságot, vagy éppen a pályaelhagyás irányába mozdítják a pedagógust. A pedagógus pálya választásában, majd a pedagógus szakmára készüléskor és később a pályán maradásban több részmotívum és faktor meghatározó. Ezek a tényezők két fő csoportba sorolhatók. Külső és belső faktorok, motivációs tényezők játszanak szerepet mind a pályaorientációban, mind pedig a pálya iránti elkötelezettségben. Külső faktorok között említendő a munkakörülmény, a társadalmi elfogadottság és megbecsülés, a fizetés és megélhetés színvonala, a szakmai előrehaladás – életpálya és jövőkép lehetősége, a szakmaismeret elért szintje. A belsők között kiemelendők az adott szakmára vonatkozó nézetek meglévő tartalma, az énkép kialakult szintje, a megismert és megszerzett gyakorlati tapasztalatok elsajátításának szintje, a családi tradíció(k), a gyermekek iránti szeretet és a velük való foglalkozás igénye. A kiemelt külső és belső faktorok eltérő módon befolyásolják a pedagógus pályát választókat, a főiskolát, egyetemet végzőket és a végzett gyakornokokat, valamint a pályájukat nem hagyományos módon újrakezdő pedagógusokat is. Más és más motívum lesz a pályához való kötődés és a pedagógusként való szakmai kiteljesedés hajtóereje mindegyik esetben. Mind a három kiemelt szakmai időszakra – pályaválasztás, szakmai felkészülés, pályakezdés - jellemzőek az aktuális belépő nézetek, amelyek tapasztalatokból származó pszichikus konstrukciókként jellemezhetők⁸⁹ (Dudás, 2005). Vagyis a középiskolai képzés végére a pályaválasztást meghatározó nézetek olyan rejtett személyiségfejlődési motívumok, amelyek az ezt megelőző 12 év, vagy akár a koragyermekkorai tapasztalások tudat alatti leképeződései. Ahhoz, hogy ezt pontosan kijelenthessük, tisztázni kell a nézet, ezen belül is - ezúttal - a pedagógiai nézetek tartalmát. A Wiki-szótár szerint, első rendben említett értelmezés

⁸⁹ Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. PhD-értekezés. ELTE, Budapest.

alapján a nézet: „Egy hozzáállást tükröző vélemény; bizonyos szempont szerinti felfogás. A tanár nézete szerint a gyerekeknek nem lehetnek önálló véleménye egy irodalmi műről, csak azt lehet róla elmondani, amit a tankönyv leír. Az apa nevelési nézeteit a saját apjától vette át. A pénzügyminiszter nézete szerint több adót kell beszedni.”⁹⁰ Richardson a nézetek és attitűdök meghatározásait és egybevetésükkel megalkotott különbségtételét kutatva megállapította, hogy a nézetek „a mentális, személyes konstrukciók csoportja, olyan világról kialakított feltételezések és felvetések, proposíciók, amelyeket igaznak hiszünk és amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését és amelyeket felhasználunk saját döntéseink során.”⁹¹ Clandin és Conelly is megkísérelt különbséget tenni a nézetek és attitűdök között, amikor egy „zavaró jel időszakáról” szólnak abban az értelemben, hogy a nézetek, a megszerzett tudás összességét jelentik, de ezt a napi gyakorlat, a tapasztalásbeli érzetek és érzelmek rendszeresen módosítják.⁹² Richardson is erre utal, amikor megállapítja, hogy „a nézetek meghatározzák a cselekedeteket, de a cselekedetekben szerzett tapasztalatok és reflexiók visszahatnak a nézetekre. Ezáltal okozva változást és/vagy gyarapodást”⁹³ Ennek megfelelően bármelyik vizsgált időszakunkat is elemezzük, mindegyikben uralkodik egy addig megszerzett, magunk számára jól körvonalazható és mértéket adó tudáshalmaz, az általunk megismert valóság egyedi leképezése, amely nézeteink forrása a megélt személyes tapasztalatokkal, észlelésekkel, érzetekkel kiegészülve. Ezt egészíti ki az a tevékenység-halmaz, amely cselekvéseink során valósul meg. Az egyedi affektív leképezés, a kialakult tudáshalmaz és a cselekvéseink során megélt tapasztalat kölcsönösen és szinergikusan hatnak egymásra.

A nézetek korán kialakulnak, és nagyon nehezen változnak meg. A nézetek adják azt a tükörképet, amelyben az énkép formálódik. A kialakulóban lévő, vagy már kialakult nézetek szemipermeabilis határként működnek tudatunkban, mivel a minket érő számtalan hatásból és információból kiszűri az elfelejthetőket, a lényegteleneket. A nézetek a világlátás szintéziseként kialakult, alapvetően kognitív jellegű és egy irányba mutató

⁹⁰ http://wikiszotar.hu/wiki/magyar_ertelmezo_szotar/N%C3%A9zet (2016.11.09)

⁹¹ Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. ed.: Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition, MacMillan, New York, 103.

⁹² Clandinin, J. – Conelly, F. M. (1987): Teacher's personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. Journal of Curriculum Studies, 19, 487-500.

⁹³ Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. ed.: Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition, MacMillan, New York, 104.

fogalmi és etikai halmaz. Nem képes függetleníteni magát az affektív hatásoktól, de jellegéből adódóan implicit és így az egyén teljességének jellemzője. Falus szerint a nézet a szubjektív tudás maga.⁹⁴ A nézeteink meghatározzák cselekvéseinket, értékelésünket, terveinket és céljainkat, azaz mindazon lényeges területeket, amelyek mentén pedagógiai tevékenységeinket végezzük. A hazai szakirodalomban elsőként Hunyadi Györgyné írt a pedagógushallgatók nézeteinek a pályakezdést és művelést is alapjaiban meghatározó hatásáról. „Ezek nem egyszerűen pályaválasztási motívumaik vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reagálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben. Ezek éppen a személyes tapasztalat, az élmény erejénél fogva rendkívül tartós, nehezen változtatható beállítódás-rendszert alkotnak.”⁹⁵

A 2015/2016. tanévben 60 pályaválasztás előtt álló, a pedagógus pálya irányába orientálódó középiskolás tanuló kérdőíves felmérését végeztem el (a kérdőív a melléklet 14.1. fejezetében található), amely alapján, a tanulók motivációs prioritása a

- ❖ *gyermekek szeretete* (35%),
- ❖ *a kedvenc tantárgy szeretete* (20%),
- ❖ *valamint a kedvenc tanár példamutatása* (15%).

Ezek egyúttal azon alapvető és kialakulóban lévő pedagógiai nézetek is, melyek nagymértékben meghatározzák a későbbi pedagógussá válás folyamatát és minőségét valamint a komplex pedagógiai nézetek rendszerét is. Ennek megfelelően megállapíthatjuk, hogy jelentős szerepünk van nekünk, mint gyakorló pedagógusoknak utánpótlásunk nevelésében, hiszen a három élen álló motiváció közül kettőben is jelentős és tevőleges részünk van (tantárgyunk megszerettetése, valamint saját, személyes példamutatásunk). Közel a megkérdezettek háromnegyede felnőtt pályáját olyan benyomások, attitűdök és nézetek alapján választotta, amelyekben meghatározó szerepe

⁹⁴ Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Gonlhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. 15-27.

⁹⁵ Hunyadi Györgyné (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. Magyar Pedagógia, 3-4, 163. oldal

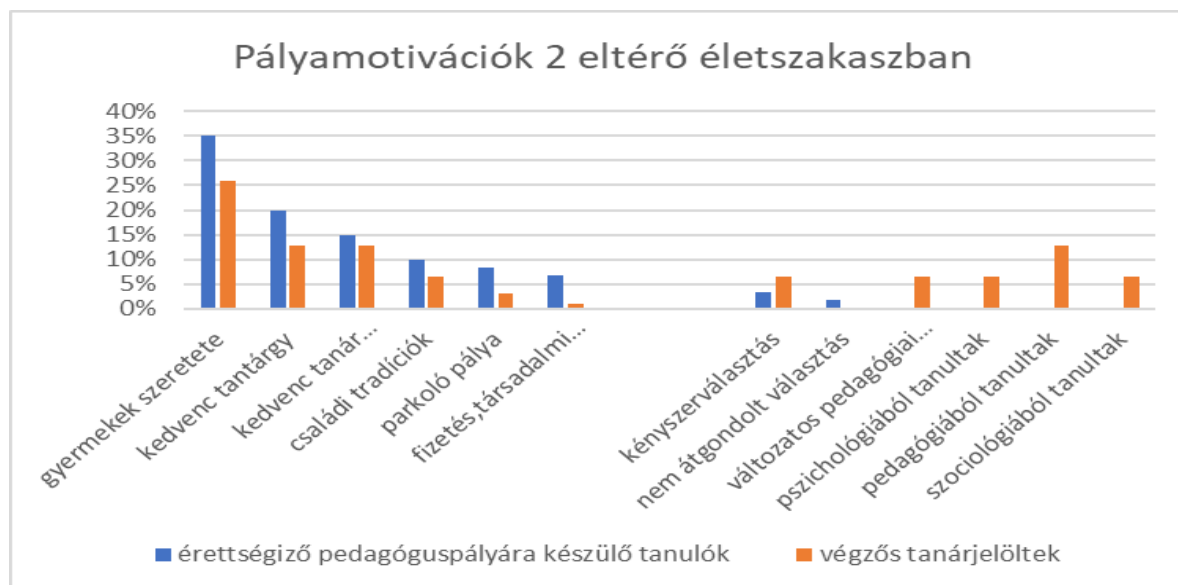
van a tanítás-tanulás élményének, a megélt és átélt orientáló hatásoknak, amelyekben jelentős szereppel bír a tanár, a nevelő.

- *A családi tradíciók (10%),*
- *a végleges pályaválasztás időszakának kibővítése – parkoló pálya a főiskolán, vagy egyetemen (8.3%),*
- *a fizetés és társadalmi megbecsültség (6.7%),*
- *a kényszerválasztás (3.3%),*
- *valamint az ötletszerű – nem átgondolt - választás (1.7%)*

is megjelent a tanulói motivációk között.

Ugyancsak a 2015/2016. tanévben elkészített kérdőíves felmérésem alapján a 31 főiskolát, egyetemet végzett pályakezdő pedagógus (a kérdőív a melléklet 14.2. fejezetében található) motivációi csak részben mutatnak változást a 3-5 évvel fiatalabbakéhoz képest. A gyermekek és a velük való foglalkozások szeretete még mindig jelentős (25.8%). Az ő motívumválasztásaik is tükrözik nézeteiket, mivel alapvetően ezen motívumok azok, amelyek összes pedagógiai tevékenységüket meghatározza. A tanári példakép mint jelentős motívum szintén alapvető szerepet játszik a pályaválasztásban (12,9%), akárcsak a kedvenc tantárgy szeretete (12,9%). Szembeötlő, hogy a pedagógiából tanult ismeretek is felzárkóztak az “élmezőnybe”. A családi tradíciók, a kényszerválasztás, a változatosan alkalmazható tanítási módszerek, pedagógiai eljárások és a pszichológiából tanult, elsajátított ismeretek is hozzájárultak a pálya végső választásához (6,5%). A végleges pályaválasztás idejének kibővítése, meghosszabbítása, a fizetés és társadalmi megbecsülés csak éppen hogy meg tudott jelenni a tényezők között (3.2% mindegyik esetben) a szociológiából tanult ismeretekkel együtt. Ezzel egyidejűleg az ötletszerű –azaz nem átgondolt pályaválasztás – már meg sem jelent itt. Megállapítható tehát, hogy a pályaorientáció első és második szakaszában, azaz a valós munkakezdés előtti időszakban jelentős szereppel bír az iskolához kötődő (személyi, tantárgyi alapú) motiváció, a tanulói létből átmentett impressziókon alapuló belépő nézetek a pedagóguspálya irányába. Ezért igaz Dudás megállapítása az iskolai személyes élményekből táplálkozó személyes konstrukciókra vonatkozóan, mely szerint ezek reflektív feltárása és pozitív irányba történő átalakítása a pedagógus szakmai fejlődését segíti.⁹⁶

⁹⁶ Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. PhD-értekezés. ELTE, Budapest.



17. ábra: Pályaszocializációs nézetek felmérése 2 eltérő időszakban

Forrás: Saját ábra 2019.

A nem reprezentatív mérésből megállapítható, hogy a pedagógusképzésben megjelentek nézetformáló elemek. Olyan új, eddig nem ismert tudással bővült a nézetek köre, amelyek ismerete előfeltétele az eredményes pedagógiai munkának.

A pályakezdők pályán tartásához, szakmai mentorálásához a munkahelyre történő belépéskor meglévő nézetek és attitűdök jelentős hatással bírnak. Ezen kiindulópontokat a szakmai támogatás alkalmazza a további folyamatok során az eredményes és sikeres pedagógussá válás eredményessége érdekében. A nézetek és az attitűdök összevetését Richardson is elvégezte mások mellett. Megállapította, hogy a nézetek és az attitűdök szorosan összefonódnak és szinte lehetetlen elkülöníteni egymástól azokat. Richardson szerint a nézetek természete inkább kognitív, értelmi alapú, míg az attitűdöké inkább affektív, érzelmi. Richardson a nézet egy lehetséges definíciójának megalkotására is vállalkozott. Szerinte a nézetek „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során”.⁹⁷ Richardson ezen meghatározása egyértelműen alátámasztja a nézet jelentőségét a pedagógus hivatás gyakorlásához. Azt is kiemelte kutatásainak eredményeit elemezve, hogy a pedagógusok nézeteinek forrása a

⁹⁷ Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2. p.103.

személyesen megélt egyéni élet és az iskolai tapasztalat. Ennek megfelelően megállapítható az is, hogy a nézetek és a cselekvés kölcsönösen hatnak egymásra, vitális szimbiózisban léteznek, azaz „...a nézetek meghatározzák a cselekedeteket, de a cselekedetekben szerzett tapasztalatok és reflexiók visszahatnak a nézetekre⁹⁸, ezáltal okozva változást és/vagy gyarapodást”⁹⁹ Már a pedagógusképzésben is elengedhetetlen a nézeteknek és az attitűdnek a formálása. A pedagógiai tárgyú empirikus vizsgálatok is bizonyítják azt a konstruktivista és kognitivistá tanulásfelfogáson alapuló tételt, hogy a pedagógusképzésnek az abba belépő hallgatók nézeteire kell támaszkodnia. Minden olyan folyamat, eljárás, amit a pedagógusképzésben alkalmazunk a leendő pedagógusok szemléletének formálása érdekében, alapvetően nézet és attitűd alapú kell, hogy legyen. Ha a fejlesztő tevékenységek során figyelmen kívül hagyjuk az évtizedes tapasztalatok alapján kialakult nézeteket, akkor képtelenek leszünk a pedagógussá válás pozitív előmozdítására.¹⁰⁰ Brookhart és Freeman a képzésbe belépő hallgatók jellemző nézeteit és a nézetváltoztatás lehetőségeit tárták fel.¹⁰¹ Tanulmányuk szerint a hallgatók sok éves tanulói létük alatt szerzett tapasztalataik hatására sajátos elméleteket alkotnak a tanításról, pozícionálják a tanár szerepet a rendszer egészében szemlélve saját szemszögükből vizsgálva azt és mindezt együttesen be is viszik a képzésbe. A belépő hallgatók a tanításról és a tanulásról leegyszerűsítő módon vélekednek. Eszerint a tanítás folyamata nem más, mint pusztán az „elmondás”, az információ, míg a tanulás egyszerűen csak emlékezés, egyfajta memoriter. A tanár tanít, a tanuló tanul. Differenciákra egyáltalán nem koncentrálnak szemléletet vallanak a képzésük legelején.¹⁰² Ugyanakkor a kurzus végén készült elemző esszéikben már látható volt, hogy a hallgatók felfedezték, megértették és belátták, hogy a tanítás sokkal bonyolultabb, komplexebb folyamat, mint ahogyan azt korábban gondolták, és elkezdték értelmezni, elemezni, a tanítás és a tanulás kapcsolatát,

⁹⁸ Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. ed.: *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, MacMillan, New York, 102- 119.

⁹⁹ Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2. p.104.

¹⁰⁰ Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. – Budapest: Gondolat, 2006. – 156 p.

¹⁰¹ Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037>

¹⁰² Feiman-Nemser, Sharon. (2001). Helping Novices Learn to Teach. *Journal of Teacher Education* - J TEACH EDUC. 52. 17-30. [10.1177/0022487101052001003](https://doi.org/10.1177/0022487101052001003).

törvényszerűségeit.¹⁰³ A képzésbe belépő hallgatók nem tulajdonítanak jelentőséget a képzésnek. Többségük a felkínált pedagógiai elméleti tudást már egyfajta ismert tudásnak érzékeli.¹⁰⁴ Úgy vélik, hogy a tanárképzés elméleti tárgyaiból keveset fognak tanulni, hogy tanítani megtanulni úgyis csak a tapasztalatokon keresztül lehet. Dudás Margit fogalomtérképek készítésével, metafora-elemzéssel, valamint a szövegelemzés módszereivel tárja föl a hallgatói nézeteket azok tudatosítása érdekében. A tudatosult nézetek, mint kiindulópontok adják a nézetformálás alapját és egyben segítik is a hallgatókat nézeteik tudatos formálásában.¹⁰⁵ Miközben a metaforának köszönhetően az egyén pontosabban tudja értelmezni és kifejezni azt, aminek teljes megértése többnyire nehézségekbe ütközik, beleértve az érzelmeket és értékeket, valamint a pszichikai folyamatokat is¹⁰⁶, a kognitív metaforafelfogás lehetővé teszi a fogalmi rendszerünk és az emberi gondolkodás egyes aspektusainak pontosabb megértését.¹⁰⁷ A nézetek feltárása és tudatosulását követően különböző módszerekkel azok alakítása a pedagógusképzés célja. Ezek lehetséges útjairól, kognitív pszichológiai alapjairól részletesen Kimmel Magdolna és Köcséné Szabó Ildikó kutatásai számolnak be. Ezek alapján megállapítható, hogy a pedagógussá válás folyamatában kiemelkedő szerepe van a tanulás során felhalmozott egyéni tapasztalatoknak éppúgy, mint a tanítási tapasztalatoknak. Az előbbi a tanulói szemszögből megélt és átélt tapasztalati forrás, amelyben számos szubjektív és affektív elem jellegzetessége dominál. A tanítási tapasztalatok értelemszerűen egy már szakmakész felnőtt megélt gyakorlatából táplálkozik, melyben a sikeres és hatékony, valamint sikertelen és hatástalan eljárások csoportjaiba rendeződnek a pedagógiai tapasztalások. Mindegyik gyakorlat alapú tapasztalás felhasználásának feltétele a folyamatos reflexió a pedagógiai tevékenységekre vonatkozóan. Jelentős és hatékony módszer, ha a pedagógiai elméleti ismereteket folyamatosan gyakorlati képzéssel párosítjuk. Ugyancsak hatékonyságnövelő a kiscsoportos tanulási tevékenység is, melynek

¹⁰³ Feiman-Nemser, S. – McDiarnid, G. W. – Melnick, S. L. – Parker, M. (1989): *Changing beginning teachers' conceptions': A description of an introductory course* (Research Report 89-1). E. Lansing MI: Michigan State University. (ERIC Document, Reproduction Service. No. ED 310 093)

¹⁰⁴ Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037>

¹⁰⁵ Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3, 23-43.

¹⁰⁶ Banczerowski J. 1996. A valóság nyelvi kategorizálásáról, p.432-440.

¹⁰⁷ Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge University Press.

során a tanári szerep kizárólagosságát lehet eredményesen kompenzálni, vagy éppen helyettesíteni más tevékenységekkel. Ezen módszerek és képzési formák lehetőséget biztosítanak a reflektív dialógusok kialakulására, aminek rendszeres gyakorlata lesz az alapja a reflektív gondolkodásnak és az önreflexiónak. Minden szakmai párbeszéd a professzionalizálódás szintjének növekedésére hat. Köcséné Szabó Ildikó szerint a pedagógus nézetrendszere, énképe, önértékelése folyamatosan változik, megfelelő szakmai támogatással fejlődik. A változást, annak minőségét, eredményességét alapvetően befolyásolja a tanári minta és a hallgató aktuális énképe közti összefüggés.¹⁰⁸ Támogatott felidézés segít feltárni a tanárjelölt nézeteit, tevékenységeinek mozgatórugóit.¹⁰⁹ A diploma után tanárként elhelyezkedettekkel készített interjúiban teljesebben ki a pedagógussá válás folyamatának megismerése, mivel ezekben az interjúkban vallottak a kezdő pedagógusok a képzés szerepéről és az új intézmény támogató feladatáról is.¹¹⁰ A reflektivitás, a reflektív tanári tevékenység alakulásának egy jelentős része a képzés utáni időszakra, a tanári pálya éveire esik és a napi gyakorlat során fejlődik és teljesebben ki. Ennek a folyamatnak az elemzését tárja föl és írja le Sántha Kálmán. A reflektív gondolkodás egy hatékony tudatos kognitív tevékenység. A sikeres reflektív gondolkodás alapja a fejlődés iránt elkötelezett attitűd. A reflexiót ciklikusság is jellemzi, amely során a tevékenység közbeni módosításból – mint egyfajta ideiglenes konklúzió, mely fejlesztésre szorul - következik a tevékenység utáni elemzés és értékelés. Ezt követően, még mielőtt a következő tevékenység megtörténne, a korábbi tervek felülvizsgálatára és szükség szerinti modifikációjára van szükség. A pedagógus reflexiója alapvetően széles spektrumú, hiszen irányultságát tekintve vonatkozhat mindössze egy tanulóra, vagy akár egy egész iskolai közösségre, de éppúgy egy pedagógiai esetre, történésre is. A pedagógiai tevékenység és gyakorlat fejlesztése, a fejlődés lehetősége azonban abban nyilvánul meg, hogy a pedagógus saját maga képes reflektálni saját pedagógiai tevékenységére, döntéseire. Összességében a pedagógus képes önreflexióra mind társas közegben dialógus során, vagy akár egyedül is, előidézve a korrekció és fejlesztés folyamatát. A reflexió mélységét tekintve több szintet különböztetünk meg. Ezeket többféle névvel jelöli a szakirodalom, de a leginkább általánosítható felosztás alapján megkülönböztethetjük a kezdő szintet, a

¹⁰⁸ Köcséné Szabó Ildikó, A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége, Pedagógusképzés, 2004. 45-54.o.

¹⁰⁹ Köcséné Szabó Ildikó: Tanárrá válni, ONK 2005., 2005

¹¹⁰ Köcséné Szabó Ildikó: A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei (megjelenés alatt), In: Falus szerk.:A tanárrá válás folyamata. Gondolat Bp., 2007

kontextusos, illetve a dialektikus szinteket. Az első szinten a tananyag tartalmára, az eszközök, segédanyagok választására reflektál a pedagógus és ezen reflexióit alapvetően az eredmény-koncentrikusság jellemzi. A kontextusos szinten alkalmazott reflektív gondolkodás fókuszában az elmélet és a gyakorlat áll. Ebben a tartalmi jellegű szférában a pedagógiai tevékenységek stratégiáit elemezzük. A legkomplexebb szinten a dialektikus mód valósul meg, azaz a pedagógus szakértőként reflektál jóval túlmutatva a konkrét pedagógiai eseményen. A Sántha Kálmán félé kutatás célja a már gyakorló pedagógusok nézeteinek feltárása volt támogatott felidézés és strukturálatlan fogalomtérkép módszereinek alkalmazásával.¹¹¹ Ezek szerint a pedagógusok szakmai tevékenysége alapvetően a pedagógiai tudásuktól és nézeteiktől függ. Ezek alapján a pedagógus a saját gyakorlatának rutinja során kialakult kognitív sémái alapján tervez, szervez és cselekszik. A kutatás azt is kiemeli, hogy a pedagógusok nézetei egyfajta filterként szolgálnak és irányt mutatnak a tevékenység szelekció folyamatában. Amint arról Szivák Judit ír „a reflektív gondolkodás már a képzés során szűrőként funkcionál, mivel a hallgatók saját, előzetes elképzelései és tapasztalatai határozzák meg, hogy mit fogadnak el, mit tartanak fontosnak és mit vallanak majd magukénak a képzés alatt tanultakból, ezért a tanárképzésben az előzetes tapasztalatok elemzéséből, értékeléséből kiindulva kell fejleszteni az elméleti tudást éppúgy, mint a tanítási stratégiákat”.¹¹² Érdekes mindennek tudatában az a megállapítás, hogy a pedagógusok gondolkodása nem minden esetben és szituációban koherens. Az eltérő pedagógiai tapasztalattal rendelkezők eltérő megoldásokkal reflektálnak ugyanazon pedagógiai eseményre. Ugyanakkor az egymáshoz hasonló eljárások a közel azonos tapasztalattal rendelkezők esetében is eltér. Ennek oka, hogy tevékenységeink személyiségünk egyfajta leképezése. A napi tapasztalatok alapján is kimondható, hogy egy-egy kiemelkedő pedagógus, jó személyiségű nevelő szárnyakat adhat a tanítványainak, míg a rossz tanárok egy életre elvehetik a tanulók kedvét és negatív emléklenyomatként maradnak meg a tanítványban. A kutatások is bebizonyították, hogy a gyerekek érdeklődését, tanulásuk hatékonyságát a családi háttér mellett az iskolai hatásokon belül¹¹³, a pedagógusok munkájának minősége befolyásolja leginkább.¹¹⁴ „A

¹¹¹ Sántha Kálmán: Kvalitatív módszerek a reflektív gondolkodás feltárásában (megjelenés alatt), In: Falus szerk.: A tanárrá válás folyamata. Gondolat Bp., 2007

¹¹² Szivák J. A kezdő pedagógus, Iskolakultúra, 1999/4. 4.o.

¹¹³ Wright, P. S. – W. Sanders (1997): Teachers and Classroom Heterogeneity. Their Effects on Educational Outcomes. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11 (1), pp. 57–67.

kutatások azt is bebizonyították, hogy a nagyon jó tanárok másfélszer annyi tananyagot, vagyis másfélszer akkora teljesítményt tudnak kihozni a tanulókból, mint az átlag, míg a nagyon rossz tanárok feleannyit. Az, hogy egy tanár mennyire hatékony az oktatás során, az nem önmagában a tantárgyi tudásán, végzettségén, tanítási módszerén múlik, hanem – a személyiségét is beleértve – egy komplex összhatáson, amely segítségével eredményes tud lenni.”¹¹⁵ Az alkalmazott kvalitatív módszerek elősegítették a reflektív gondolkodás és a nézetek feltárását, a két módszer együttes használata növelte hatékonyságukat. A módszerkombináció jól hasznosítható azok számára, akik a nézetek és a reflektív gondolkodás tanulmányozásával, valamint a téma kvalitatív módszerrepertoárjának kutatásával foglalkoznak.¹¹⁶

2.4. Nézetek sorrendjének átrendeződése a pálya művelése során

A pályaszocializációs folyamat idejének növekedésével a pedagógiai nézetek tökéletesedése kézenfekvőnek tűnik. Ezúttal is a pályaszocializációs motívumokra kérdezve kívánom megtudni az alapvető nézeteket, hasonlóan az előző fejezetben megkérdezett középiskolai tanulókhöz, illetve a végzős tanárjelöltekhez. Ugyanakkor az idő elteltével a személyes emlékekben domináns pályaválasztási motivációk sorrendje és így az alapvető nézetek is méréseim szerint átrendeződnek. A vizsgálatom mintájába gyakorló mentor tanárokat választottam, mert tapasztalatuk alapján objektíven és a kérdéssor célját is megértve, őszintén és főként objektíven adnak választ.

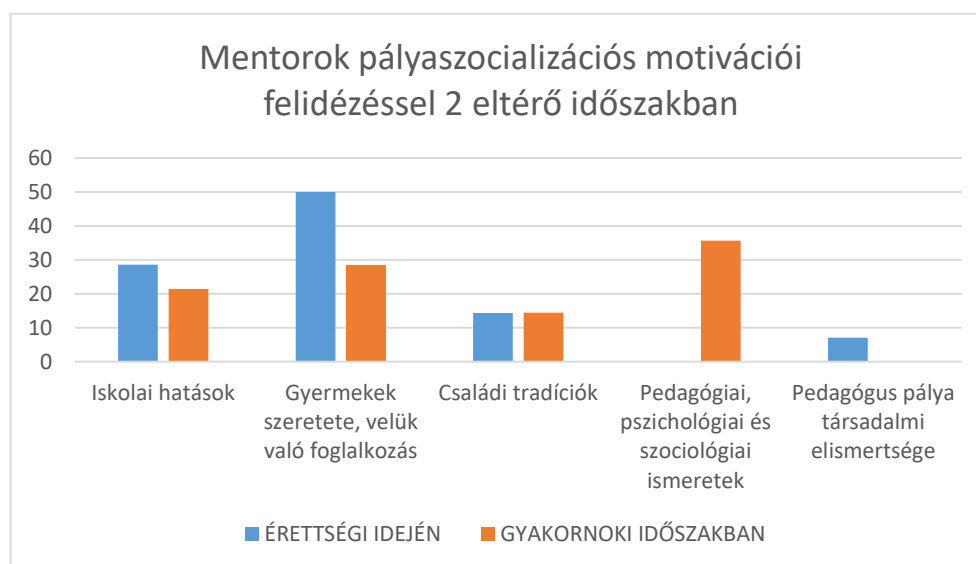
A 2016/2017. tanévben a végzős mentor-tanárok körében (14 gyakorlott tanár – 5-35 tanév szakmai tapasztalatával – Kodolányi János Egyetem Postgraduális képzésében szakvizsgát szerző gyakorló pedagógusok) végzett mérésemben (a kérdőívek a melléklet 14.3., 14.4. és a 14.5. fejezeteiben található) elkülönítettem a pályaválasztás kezdeti időszakának (*érettségi után*) és a pályakezdést követő (*gyakornok*) időszaknak motivációit, azaz a pedagógiai alpnézeteit a pedagógussá válás folyamatában. Amíg az

¹¹⁴ Goldhaber, D. (2002): The Mystery of Good Teaching. Surveying the Evidence on Student Achievement and Teacher Characteristics. *Education Next*, 2 (1), pp. 50–55.

¹¹⁵Konrádné Sonn Lídia – Szakdolgozat, Debrecen, 2010 SZAKDOLGOZAT KONRÁDNÉ SONN LÍDIA - PDF Ingyenes letöltés (docplayer.hu)

¹¹⁶Sántha Kálmán: Pedagógusok reflektív szemléletének, nézeteinek és tevékenységének kvalitatív vizsgálata. Dok.Dissz., ELTE, 2005

érettségit követő „hozott pedagógiai, iskolai hatások” tekintetében még mindig jelen van a gyermekek szeretete (50%), addig a visszaemlékezésben jelentős mértékben megjelenik a középiskolai, általános iskolai, sőt óvodai hatások befolyásoló tényezője is (28,6%). A családi tradíció (14,3%) szintén jelentős mértékben befolyásolta a vizsgált pedagógusok pályaválasztását az érettségi után. Legkevesbé a főiskolán, egyetemen elsajátítható szakmai és pedagógiai, pszichológiai, szociológiai ismeretek, valamint a pedagógus pálya társadalmi elfogadottsága motiválta a vizsgált személyeket (0%). A pedagógus pálya társadalmi elismertsége mindössze 1 fő választásában jelent meg a visszaemlékezésben, az érettségi időszakában (7,1%). A pályakezdést követő gyakornoki időszakban, a pedagógussá válás folyamatában már a felismert saját képességek és a főiskolai, egyetemi képzés során elsajátított elméleti és gyakorlati pedagógiai, pszichológiai és szociológiai ismeretek domináltak motívumként (35,7%). Természetesen a családi tradíció és a gyermekek szeretete itt is alapvető pályaszocializációs faktorként jelenik meg. Az előbbi faktor (28,5%) kissé nagyobb százalékban jelent meg a mérés során az utóbbihoz képest (21,4%). A pedagógus pálya társadalmi elfogadottságát ezen időszakra visszaemlékezve már senki sem választotta. Ami szembeötlő és tanulságos, hogy a gyakorlott pedagógusok érzik – mivel feltehetően tudatosan alkalmazzák – a főiskolákon, egyetemeken, posztgraduális képzéseken, szakmai továbbképzéseken elsajátított elméleti és gyakorlati pedagógiai ismereteket, a megismert és elsajátított korszerű gyakorlatokat, technológiákat.



18. ábra: Mentorok pályaszocializációs motivációi felidézéssel 2 eltérő időszakban

Forrás: Saját szerkesztés, 2020

A kérdőív (melléklet 14.3.) értékelésekor kiderült az is, hogy a leendő mentor-tanárok alapvetően egyetértenek azzal, hogy a magasabb színvonalú pedagógiai ismereteken

alapuló tudatosan alkalmazott reflektív módszer eredményesebb tanulói teljesítményhez vezet (78,5%). A pedagógusok magas színvonalú szaktárgyi ismeretének tanulói eredményességet meghatározó szerepét kevesebben preferálták (64,2%). De azzal az állítással, hogy a sikeresebb tanulói eredményesség egyedüli meghatározó tényezője a tanár szaktárgyi tudása, a mentor tanár jelöltek már nem értettek egyet (7,2%).

2.5. A nézetek és az énkép szinergista hatása a pályaművelés során

A nézetek mellett az énkép adott szintje is nagyon jelentős befolyásoló tényező a pályaszocializáció során. A pedagóguspálya rengeteg, szerteágazó készséget, képességet igényel. Nem elegendő „tudni a megtanítandót”. Ennél sokkal fontosabb a mód, amely során a tananyag feldolgozásra kerül és amint a gyermek tanul. Ennek azonban számtalan, a rejtett tanterv során manifesztálódó eleme van. Gyakran ezek sikeressége a tananyag elsajátításának alapvető sikerkritériuma. Sallai Éva¹¹⁷ alapvető és fontos pedagógus készséget, képességet írt le, melyek mindezekhez elengedhetetlenek, így: a bizalom teli légkör megteremtésének képessége, azaz az elfogadás, empátia, kongruencia. A szerepviselkedés biztonsága, vagyis a kommunikációs ügyesség, rugalmas, gazdag viselkedérepertoár, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalkotás, erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldás. Az együttműködés igénye és képessége. A pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, a kompetenciahatárok biztos felismerése. Mentális egészség, kiemelten: önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása. Ezek a készségek és képességek segítik a pedagógusmesterség sikerességét. „Ha elfogadjuk, hogy a mesterség tanulható (is), hinnünk kell a gyémántcsiszolás értelmében. Keserűségünk oka a pedagógusképzés általánosan alacsony hatékonysága, a hallgatótömegek arcnélkülisége, az oktatók fáradt közepszerének túlzott verbalizmusa. Sallai Éva könyve az igényes és személyes képzési módszert ábrázolja, amely - legyünk nyíltak - igen költséges. Ezeknél lényegesen "olcsóbb", ha a képzés csak a mesterséget leíró, tananyaggyá csócsált szövegek elolvasására és felmondására épül. Tény, hogy a tankönyvek és jegyzetek olvasgatása és felidézése sohasem hozza létre a személyes készségek gyakorlati megváltozását. Más dolog beszélni a dolgokról és megint más csinálni is. A tanárképzők zsúfolt tantermeiben e témákról elhangzó előadások csak annyit

¹¹⁷ Sallai Éva (1996.): Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

képesek közvetíteni a pedagógusmesterség személyes világából, mint a peep show ablakocskájában való kukucskálás az örök szerelem szépségéből.”¹¹⁸

2.6. Pedagógusképzők és mentorok szerepe a pedagógiai nézetek formálásában, alakíthatóságában

Amint az előző fejezetekből kiderül, a pedagógusképzés és posztgraduális képzés óriási szereppel bír a pedagógiai nézetek formálásában és az érzelmi jellegű attitűdök kialakulásában. Ugyanakkor jelenleg ez a szerep nem korszerűen és főként nem teljesen hatékonyan funkcionál, hiszen, ha úgy lenne, iskoláink pedagógiai tartalmi és technológiai eljárásai is korszerűek lennének. De nem azok.

Mik szükségesek a pedagógusképzés megújulásához? A válaszban csak röviden utalok a kutatásom területéhez. A röviden feltett kérdésre számtalan elképzelés létezik, melyek elemzése nem jelen disszertációm feladata. Visszatérve a prózai kérdésre, a reflektív esettanulmányok, a konkrét iskolai problémamegoldások, az iskolai légkörben való adaptív és hatékony tevékenység gyakorlásának intenzív módon biztosított lehetősége mind olyan terület, amelyek megújíthatják és hatékonyra tehetik a pedagógusképzést. Akkor tehát milyen módon képződjenek a jövő pedagógusai? Valahogy olyan módon, mint az orvosjelöltek felkészülési periódusuk alkalmával a kórházakban. A nyugati orvusképzésben az első évek már a betegágy mellett töltik a tanulás melletti iskolai idejük nagy részét. Erre van szükség – és ezt már külföldi példa is bizonyítja – a hazai pedagógusképzésben. Mindeközben a reflexiók különböző típusait kell kielemeztetnünk a pályára készülő hallgatókkal. „Általában megkülönböztetjük a gyakorlati tevékenység során megvalósított reflexiót (reflection in action) a tevékenység után végzett reflexiótól (reflection on action). Újabb publikációkban a tevékenység érdekében végzett reflexió elkülönítése (reflection for action) is szerepel.” Nagyon fontos, hogy a hallgatók már az első évtől kezdődően folyamatos kontaktusban éljenek meg iskolai feladatmegoldásokat, napi konfliktusokat, adódó szaktárgyi és pedagógiai kihívásokat, mindezt az iskolák falain belül, valós tanár kollégákkal és diákokkal. Mindeközben az addig implicit nézetek olyan valós, megélt tapasztalatokkal frissülnek, amelyek a képző intézményen belül valóban explicit módon válnak megfogalmazhatóvá a már említett korszerű nézet feltáró és analízáló, feltáró módszerekkel. De a jelenkori „tanárképzés ... a meglévő nézeteket

¹¹⁸ Havas Péter (1997.április): A gyöngyhalász és a gyémántcsiszoló – Gondolatok Sallai Éva: Tanulható-e a pedagógus mesterség? című könyvéről, Új Pedagógiai Szemle, 139–140. oldal

kevéssé módosítja. A tanárjelöltek többsége anélkül jut túl a tanárképzésen, hogy vizsgálat tárgyává tenné a tanárképzésről, a különböző tanulókról, a tanulásról, a tananyagról, a környezet szerepéről fennálló nézeteit. A tanárjelöltekben ritkán tudatosulnak a cselekvések alapjául szolgáló elvek. Ehelyett az eléjük kerülő tényeket vagy elgondolásokat úgy alakítják, hogy illeszkedjenek induló nézeteikhez, vagy ha ez nem sikerül, elutasítják őket.”¹¹⁹ Witniczky és Kauchak empirikus kutatásokkal vizsgálta az absztrakt ismeretek jelentős szerepét a tanárképzésben. Kutatásaik igazolták, hogy egy direkt tanítást ismertető kurzus során elsajátított ismereteket a kurzus előtt nem ismerték, de az újonnan elsajátított ismeretekről a hallgatók később azt állították, hogy azokat mindig is ismerték. Ezzel támasztották alá a formális tanárképzés ismerethalmazai csak jóval később, a gyakorlati munka során fejtik ki hatásukat. Ezt nevezték *“lag time effect”*-nek. A tudásnak, a kutatási eredmények alapján is kijelenthető a meghatározó szerepe a pedagógus tevékenységének kialakításában. “Természetesen nem bármilyen tudás, hanem csak az igazolt, az érvényes, gyakorlati relevanciával rendelkező tudás töltheti be ezt a szerepet. Nem következik az elmondottakból az sem, hogy kétségbe vonnánk a gyakorlati tapasztalatokat, a pedagógusok nézeteinek jelentőségét.”¹²⁰ A nézetek alakíthatóságát vizsgáló kísérletek (Hoy, 1967) megállapították, hogy a kezdő pedagógusok autokratikusabbakká váltak a gyakorlati munkavégzésük kezdeté, mint amilyenek voltak a végzésükkor. A hallgatói nézetek az ún. képzésbe belépő nézetek nehezen változtathatóak meg a képzés során. Ugyanakkor a továbbképzések nézetformáló hatásáról már sokkal pozitívabb kísérleti és empirikus vizsgálati eredmények ismertek. A pályáját kezdő pedagógus az eddig kialakult és stabilizálódott nézeteinek ellentmondó tapasztalatokra hét féle képpen válaszolhat.

- *Figyelmen kívül hagyja a nem illeszkedő adatokat.*
- *Elveti a nem illeszkedő adatokat.*
- *A kiinduló nézeteire nem vonatkoznak tekinti a nem illeszkedő adatokat.*
- *Nem foglal állást az új adatokkal kapcsolatban, de nézeteit nem módosítja.*
- *Átértelmezi a nem illeszkedő adatokat, hogy azok ne mondjanak ellent kiinduló nézeteinek.*

¹¹⁹ Havas Péter (1997.április): A gyöngyhalász és a gyémántcsiszoló – Gondolatok Sallai Éva: Tanulható-e a pedagógus mesterség? című könyvéről, Új Pedagógiai Szemle, 139–140. oldal

¹²⁰ Hoy, Wayne. (2015). Organizational Socialization: The Student Teacher and Pupil Control Ideology. The Journal of Educational Research. 61. 153-155. 10.1080/00220671.1967.10883625.

- *A kiinduló nézetein kisebb változtatásokat hajt végre a lényeg érintetlenül hagyása mellett.*
- *Lényegi konceptuális váltás, amikor az alapfogalmak, elvek, nézetek helyére új lép.*

A hallgatói gondolkodási struktúra még rendezetlen. A részekből egészzé alakuló rendszer a pedagógiai gondolkodás reflexiók útján történő alkalmazásával jöhet csak létre. Winitzky és Kauchak (1997) az izoláltnak tekintett ismeretrészeket “p-prímnek” tekintette és azt hangsúlyozta, hogy ezeket a részeket a megfelelő időben és helyzetben a gyakorlatra vetítve fel kell ismertetni a hallgatókkal. Szükséges, hogy a hallgatók megfelelően előhívják ezeket a p-prímeket, majd integrálják ezeket a megélt tapasztalataikkal annak érdekében, hogy egy valóban strukturált pedagógiai tudás alakuljon ki bennük. A pedagógiai tartalmi tudás fogalma elsőként Shulmannnál jelenik meg mint a szakmódszertani tudás, amely a tantárgyi tudás és a tantárgy tanítása közötti kapcsolatot képes kialakítani.

3. A hagyományos pályakezdő

A hatvanas évektől kezdődően az USA-ban és Európában egyaránt a pedagóguskutatás középpontjába került a pályáját elkezdő pedagógus. Történhetett ez azért is, mert a pedagógusok általános képesség és személyiség kutatásai elegendő muníciót adtak a tudományos kutatások jóvoltából, amellyel már speciális területeket is lehetett vizsgálni. Pontosan nyomon lehet követni – kivált a kétszintű képzés bevezetésével – miként alakul a pedagógusok mesterképzése. A kétszintű képzéssel egyébként a negatív szelekciós mechanizmus rétegzett megjelenése is tapasztalható. Erről ír egy hazai mintát vizsgálva Sági Matild és Ercsei Kálmán (2012): azok a pedagógushallgatók választják az alapképzés után a tanári mesterképzést, akik jellemzően rosszabb eredményekkel rendelkeznek, míg a jobb teljesítményt nyújtó tanulók – közülük is a legkiválóbbak – más, nem tanári mesterképzés felé orientálódnak.¹²¹ Ercsei (2011) kutatása alapján a tanári mesterdiploma megszerzésének öt legfontosabb motivációs tényezője van. Ezek – nem fontossági sorrendben felsorakoztatva - a pálya iránti érdeklődés, a tanárként elvégzendő feladatok, a szakma iránti elhivatottság, képesség és rátermettség, valamint a szaktárgy iránti

¹²¹ Sági M. & Ercsei K. (2012): Kik akarnak tanári diplomát szerezni? Felsőoktatási Műhely No. 2012/2. pp. 51–73.

érdeklődés.¹²² Ekkor alakultak ki azok az irányzatok is, amelyek alapvetően a kezdő tanárok személyiségét, kíváncsiságát szakmai fejlődésük területeit vizsgálta. Összességében a tanítás tanulási folyamatára összpontosító írások jelentek meg, amelyek célja a szakmai adaptáció elősegítése, a pedagógiai kiteljesedés gyorsítása. „A tanítás tanulmányának, elsajátításának kontextusára nem egyszerűen úgy kell gondolni, mint a fizikai környezetre - épületekre, szobákra, környezetre, sem az emberekre és azok csoportjainak kombinációjára (vezetők, tanárok, asszisztensek, segítők). A tanítás tanulását az inspirálja, amit a tanulók végeznek, és olyan kérdések irányítanak, mint a hol, mikor, hogyan, miért és kivel végzik tevékenységeiket az iskolában.”¹²³ A tanulói tevékenységek teljes feltérképezése összetett és időigényes pedagógusi tevékenység eredménye. Ha az említett kérdésekre a pályakezdő pedagógus megszerzi a választ, saját tevékenységét a megfelelő rendszerbe illesztve tudja majd értékelni, szervezni és tervezni és hozzájárul majd a rendszerbe illeszkedő tanári szerep mielőbbi eredményes alkalmazásához. Ugyanakkor számolni kell azzal is, hogy a még hallgatói, vagy már gyakorlonoki státuszú pedagógusok is rendelkeznek értékes kompetenciákkal, amelyek gazdagítják a pedagógiai közeget. Linda J. Graham, Sonia L.J. Fehér, Kathy Cologon, Robert C. Pianta a Queensland University of Technology (QUT), Ausztrália, a Macquarie University, Ausztrália, továbbá a Virginiai Egyetem, USA közreműködésével közreadta vizsgálati eredményét.¹²⁴ Ebben megállapítják, hogy nincs bizonyíték arra vonatkozóan, hogy a 0-3 éves tanítási gyakorlattal rendelkező kezdő pedagógusok kevesebb kompetenciával rendelkeznek átlagosan, gyakorlott kollegáikhoz képest. Ezek a vizsgálatok feltárták azt is, hogy a 4-5 éves tanítási tapasztalattal bíró pedagógusok gyakorlatában a tanítás minőségének romlása figyelhető meg. A szerzők megállapították azt is, hogy a szakmai támogatás, a folyamatos képzés és továbbképzés minden pedagógus számára prioritás, nem csak a kezdő pedagógusoknak. Számátalan pedagógiai probléma került a felszínre a

¹²² Ercsei, Jancsák, Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban (2010–2011), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011,

¹²³ William R. Powell, Evelyn L. Wenzel, INDICATORS FOR LEARNING AND TEACHER COMPETENCIES IN THE BASIC SKILLS; Florida Educational Research and Development Council, Inc., Volume 12 Number 4 Spring, 1979. p.3.

¹²⁴ Linda J. Graham, Sonia L.J. Fehér, Kathy Cologon, Robert C. Pianta. Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? - ScienceDirect, 2021.09.12.

kutatások kapcsán. Simon Veenman 1984-ben egy problémamarangsort készített¹²⁵. Ő vezette be a „*reality shock*” fogalmát is a pályakezdés hektikus időszakára vonatkoztatva. A kiemelt problémamarangsort a fegyelmezés, a tanulói képességek maximális fejlesztésének kényszere, a tanulók folyamatos motivációja vezeti. A továbbiakban a megfelelő időbeosztás, időmenedzsment, az egyéni foglalkozások megvalósítása, az individuális különbségek kezelése, a tanulói tudás megismerése, a legmegfelelőbb tanítási módszerek megtervezése, megvalósítása adekvát pedagógiai igényeknek megfelelően. A problémamarangsor középső részén az osztály munkájának szervezése, a tanulási problémák diagnosztizálása, részképesség hiányok feltárása, a választható tanmenetek, segédletek hiánya; igazodás a különböző képességű tanulókhoz és az ellenőrzési formák megfelelő használata található. A rangsor végén előkerül még a magas osztálylétszámok és az óraterhek gondja. Ide sorolódnak a tanulók képességeihez, érdeklődéséhez is igazodó óravázlatok készítése, valamint a munkatársakkal való szakmai és emberi kapcsolat kiépülése, az iskolai szervezet működési szabályainak megismerése, a tananyag különböző rétegeinek kiválasztása, a sok és újszerű adminisztratív terhek összessége, a megfelelő kapcsolat kialakítása az iskolavezetéssel és a szülőkkel, a különböző kultúrákból érkező tanulók oktatása és nevelése, a korszerű oktatási segédanyagok és eszközök használata, a szabadidő hiánya. 1992-ben M. Young és J. Beverly a kezdő tanárok gondjait vizsgálva szintén felállított egy pedagógiai tevékenységekre vonatkoztatott problémamarangsort. Ebben a szerzők kiemelték azt a jelentős bizonytalanságérzetet, amivel az első évben meg kell, hogy birkózzon a kezdő pedagógus.¹²⁶ A tanítással kapcsolatban elkészített vizsgálatok, megfigyelések és beszámolók elsősorban fegyelmezési gondokról számoltak be, mindazon alapvető ellentmondás mellett, ami a pályakezdő attitűdjei és pedagógiai tevékenységei között feszülnek. Ezen kiemelt problémákat a témában ismert szerzők különböző hangsúllyal ugyan és mások mellett leginkább annak tulajdonítják a pálya elkezdésének időszakában, hogy a pedagógus mesterség művelése a kezdetekkor, a gyakornoki státusz betöltésekor is többé és kevésbé ugyanazon terhelést jelenti és elvárást támasztja a kezdő pedagógussal szemben, mint a gyakorlottal bíró kollégáját illetően. Míg a többi pályakezdő nem kap

¹²⁵Veenman, S.: Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, 1984. 2. sz., 143–178. o.

¹²⁶ Young, Beverly L., et al. Regularly and Alternatively Credentialed Beginning Teachers: Comparison and Contrast of Their Development. 1992.

komoly szaktudást és felelősséget igénylő feladatot munkájának, szakmájának kezdetekor, amíg a munkájához szükséges tudást el nem sajátítja, addig a kezdő tanárookra ugyanolyan feladat és felelősség hárul, mint tapasztaltabb munkatársaikra.¹²⁷ Szivák Judit – a hazai kezdő pedagóguskutatás egyik meghatározó kutatója – az *Iskolakultúra* 1999/4. számában¹²⁸ közreadott tanulmányában részletesen leírja és kifejti a kezdő és tapasztalt tanár tevékenységében, gondolkodásában megfigyelt alapvető különbségeket. Erről a későbbiekben részletesen is szólok. Az is kiderül a kutatásokból, hogy egykori vezetőmnek igaza volt, miszerint a pedagógus pályáról alkotott nézet tartalma és minősége alapvetően megváltozik, gyermekközpontúvá válik azoknál a tanároknál, akiknek saját gyermekük is van. Másképpen szemlélik az addig „más gyermekeként” ismert tanulót. Olyan gyermekként látja a gyermekét nevelő pedagógus más gyermekét, mint azt, akit egy másik szülő ugyanúgy szeret, mint ahogyan ő szereti saját gyermekét. Innentől kezdve a pálya attitűdje jelentősen változik és ennek a változásnak nyertesei a tanulók lesznek. Szivák mindebből arra a következtetésre jut, hogy – a kezdés „sokkja” nemcsak általános és természetes jelensége a pályakezdésnek, hanem szükséges állomása is a teljes pályafejlődésnek. Mindez azt is sugallja Szivák szerint, hogy a tanítás tanulása nem lezárul a felsőoktatási tanulmányok végeztével, hanem sokkal inkább megkezdődik a munkába állással. Ezért jelentős az első munkahely motiváló hatása, örömszerző kisugárzása, ahol a kezdő pedagógus intellektuális kihívásokra lel és sikeres gyakorlatot szerezhet, folyamatos visszajelzések mentén alakíthatja, fejlesztheti pedagógusi szerepét és módszertani repertoárját. A kutatások ezúttal azt is kiemelik, hogy a kezdő és a tapasztalt tanárok munkája közötti különbség alapvető oka a reflektív gondolkodás kialakulatlanságában van. „A valódi nehézségeket nem maga a tanítási vagy nevelési probléma jelenti, hanem hogy a kezdő nem képes a probléma megfelelő behatárolására, annak több szempontú elemzésére, a tapasztalatok alapján szelektált, optimális alternatíva készítésére, s a következményekben való gondolkodásra.”¹²⁹ A reflektivitás már Dewey-nál megjelenik, aki a reflexiót a „zavaros szituációk világos helyzetté alakításának” nevezi és egy magas szintű gondolkodási formának tartja¹³⁰ D. Schön a reflektálást egyfajta

¹²⁷ Winitzky, Nancy; Arends, Richard. Translating research into practice: The effects of various forms of training and clinical experience on preservice students' knowledge, skill, and reflectiveness. *Journal of Teacher Education*, 1991, 42.1: 52-65.

¹²⁸ Szivák Judit, A kezdő pedagógus, *Iskolakultúra*, 1999/4.

¹²⁹ Szivák Judit, A kezdő pedagógus, *Iskolakultúra*, 1999/4.

¹³⁰ Dewey, Democracy and education. Random House, New York 1925

kísérletként jellemzi, amelyben a reflexió szerepe nem más, mint hogy lehetővé tegye a párbeszédet a reflektáló és az adott problémás szituáció között. Dewey és Schön megközelítésében a reflexió, mint ciklikus folyamat jelenik meg (7. ábra), ahol a reflexió kiindulópontjában mindig egy probléma áll¹³¹, amiben a pedagógus „nehézséget” él meg¹³² vagy „problémás szituációt”¹³³ él át.



19. ábra: A reflektív gondolkodás ciklikus modellje

Forrás: Szivák, 2014. 17.o.

Szivák szerint a pályakezdő pedagógusok a tervezési, szervezési munkálatok során gyakran nem képesek kezelni az osztályban vagy csoportban lévő gyermekek eltérő személyiségéből, kognitív képességeiből adódó differenciálási nehézségeket.¹³⁴ Ezért szembesülnek nemcsak fejlesztési, de fegyelmezési nehézségekkel is. A helyes módszerek elsajátítása, alkalmazása kulcsmomentum a tanítás folyamatában. Épp oly jelentős, mint maga a tartalom közvetítése, hiszen egy hatékony módszertani lépéssel nemcsak könnyebben értetjük meg a tartalmi összefüggéseket, hanem a motivációt is fenntartjuk az adott téma iránt. A megfelelő módszereket azonban nem elegendő megtanulni, hanem alkalmazni is kell ahhoz, hogy annak hatékonyságát rögzíthessük szakmai repertoárunkban. Ez az úgynevezett gyakorlati tudás, amelynek hiányában a pedagógusnak sokkal alaposabb, szervezésre, tervezésre van szüksége pályája elején, mint

¹³¹ Szivák J., Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok, a pedagógusképzés megújítása: Alapozó tanulmányok, ELTE, Eötvös Kiadó, 2014.

¹³² Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

¹³³ Donald A. Schön, The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

¹³⁴ I Falus, E Golnhofer, B Kotschy, S Lénárd, I Nahalka, J Petriné Feyér, E Réthy, J Szivák, Á Vámos, A pedagógusok pedagógiája, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.

hosszú évek gyakorlata és tapasztalása után. Ettől azonban a pályakezdő pedagógus erősen leterhelve érezheti magát, hiszen gyakornoki feladatai a saját foglalkozásain túltekintve is igénybe veszik őt (hospitálási kötelezettség, a foglalkozásvázlatok elkészítése, stb...).



20. ábra: A pályakezdő pedagógus jellemző problémái

Forrás: Dr. Hercz M., Ráczné Oláh E., Takács N: Pályakezdő óvodapedagógusok túlélőkészlete; Pályakezdő óvodapedagógusok túlélőkészlete (jgypk.hu) (2020.02.10.)

A jól ismert ábra felsorolja a Szivák (2001) által felsorolt nyolc jellemző problémát, melyek leküzdendő feladatokként zúdulnak a pályakezdő elé a kezdetekkor. És ezek nem külön-külön, hanem egyszerre hatnak és nehezednek a napi rutin és komfortos munkavégzés kialakításának folyamatára.¹³⁵ Ezek mindegyike igényli a szakmai, kollegiális segítséget, a jól szervezett és tervszerűen megvalósított mentori tevékenységet. A pályakezdő pedagógus abban is eltér minden más pályakezdőtől, hogy úgy véli, ismerős helyre megy. Joggal érzi ezt, hiszen életének legutóbbi 16-20 évét az iskolapadban töltötte és valóban nem ismeretlen számára a közeg, amit az osztályterem, az iskola épülete és a benne lévő élet.¹³⁶ Valójában ez az érzés az, ami a legtöbb konfliktust eredményezi a pályakezdés időszakában, hiszen a helyszín, a szereplők jellegzetessége ismert ugyan, de a szereposztás „felborult” és a folyamatok megítélése teljesen más és teljesen újszerű szemszögből történik. Az igazi „reality shock” akkor következik be, amikor a pályakezdő

¹³⁵ I Falus, E Golnhofer, B Kotschy, S Lénárd, I Nahalka, J Petriné Feyér, E Réthy, J Szivák, Á Vámos, A pedagógusok pedagógiája, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.

¹³⁶ Szabó, Csilla. (2007). A PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUS. (PDF) A PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUS (researchgate.net) 2020.02.02.

rádöbbsen arra, hogy a szerepet, amelyet eddig más játszott, most neki kell játszania, azaz a „...kezdő tanár nézőből színésszé válik”, ráébred arra, hogy ő valójában „egy idegen egy olyan ismeretlen földön, amelynek nem ismeri a szabályait, szokásait, kultúráját, de ahol jelentős szerepet kell játszania”.¹³⁷ Hirtelen kell megfelelni számtalan elvárásnak.



21. ábra: A pedagógusok szakmai személyisége

Forrás: Blömeke and Delaney nyomán (2012) Hercz Mária Szegedi Tudományegyetem, 2015

Az értelmi és érzelmi személyiségjellemzőknek azonnal készen kell állnia és meg kell felelnie a klientúra elvárásainak, legfőképpen a gyermekek igényeinek. A tanári pályának ez az egyik legnagyobb kihívása és egyben veszélye is, hogy amikor a tanár mögött becsukódik az osztályterem ajtaja, a tanár egyedül marad a tanteremben diákjaival. Minden felmerülő gondot és problémát neki kell most már kezelnie, döntéseket hoznia. És mindezt úgy, hogy a tanítás első pillanatától kezdve minden iskolahasználó elvárja tőle, hogy határozottan és magabiztosan szervezze az órát, vagy foglalkozást és irányítsa a tanulók tevékenységét. Mindnyájan tudjuk, hogy az első év tanítással eltöltött esztendő nagyon meghatározó a kezdő tanár egész további pályáján. Nagyon fontos ennek megfelelően az, ahogyan indítjuk karrierünket az iskolában az igazgató, a kollégák, a szülők és legfőképpen a gyermekek figyelmének keresztüzében. Pályán maradásunk egyik fő motiváló tényezője az az első év. Akkor és ott minden eldől. Ezért olyan fontos minden iskolahasználónak támogatása a pályakezdők irányába.

¹³⁷ Arends, R.I.2004, Learning to Teach (6th ed.) New York: McGraw Hill, 1991, p. 441

4. A munkahelyet még nem váltó gyakorlott pedagógusok

Deák Zsuzsa és Nagy Mária¹³⁸ 1997-es mérései szerint a pedagógusok közel 28%-a még nem váltott munkahelyet. Ennek számos szakmai és magánéleti oka van, lehet. Az intézmény megtartó ereje azonban semmiképpen nem hagyható ki ezekből a tényezőkből.

4.1. A tapasztalat és a tanítás minősége közötti kapcsolat bizonyítékai

A hétköznapi közbeszéd hajlamos arra, hogy a tanárok években, évtizedekben kifejezhető tanítási, nevelési tapasztalata és a tanítás minősége között egyértelmű lineáris kapcsolatot feltételezzon.¹³⁹ Ezzel szemben a kutatások összetett kapcsolatot mutatnak egy sor nem lineáris és ciklikus tényező között, amelyek szerint a tapasztalat az oktatás minőségét befolyásoló számos tényező egyike.¹⁴⁰ Az összetett kapcsolat kutatására tett kísérletek vegyes eredményeket eredményeztek, amelyeket nagymértékben nehezített a kutatásban alkalmazott meghatározások, fogalmak és azok használatának kezdetlegessége, valamint a tanítás minőségének és a tapasztalati fajták leírására használt nomenklatúrának a következetlensége.¹⁴¹ Példaként említem azt, amikor nem egyértelmű az érintettek körének tisztázása. Azon esetek, amikor a tanárokat "kezdő és szakértő" vagy "kezdő és tapasztalt" kategóriába sorolják a szerzők anélkül a kategóriajellemző nélkül, amelyben meghatároznák az ilyen tapasztalati kategóriákat alkotó tanítási és nevelési évek számát, a pedagógiai gyakorlat időbeni hosszát.¹⁴² A "friss diplomás", a "kezdő munkavállaló" és a "korai karriert építő" kifejezéseket rendszeresen és ugyanakkor felcserélhetően használják

¹³⁸ Deák Zsuzsa–Nagy Mária, Társadalmi és szakmai mobilitás, 2009. Társadalmi és szakmai mobilitás, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (gov.hu) (2016.10.10.)

¹³⁹ Brandenburg, McDonough, Burke, & White, 2016. R. Brandenburg, S. McDonough, J. Burke, S. White (Eds.), Tanárképzés: Innováció, beavatkozás és hatás, Springer (2016), 10.1007/978-981-10-0785-9

¹⁴⁰ Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

¹⁴¹ Matthew M. Chingos and Paul E. Peterson, It's easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness *Economics of Education Review*, 2011, vol. 30, issue 3, 449-465

¹⁴² Palmer, Douglas & Stough, Laura & Burdinski, Thomas & Gonzales, Maricela. (2001). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision-Making. *Educational Psychologist - EDUC PSYCHOL*. 40. 10.1207/s15326985ep4001_2.

egyes kutatások során, a legfeljebb ötéves tapasztalattal rendelkező tanárok leírására.¹⁴³ Még azokban a tanulmányokban is fellelhetők ezek az anomáliák, ahol a tapasztalati kategóriákat alapos körültekintéssel határozzák meg, ugyanakkor továbbra is kevés a rendszeresen alkalmazott következetesség ezen vizsgálatok, kutatások során. Például Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo és Schady (2016) kevésbé tapasztalt, nem gyakorlott, kezdő vagy "újonc" tanárokat határoz meg¹⁴⁴, mint a 0–3 éves tapasztalattal rendelkező pedagógusokként. A "tapasztalt" tanároknak, a több mint hároméves tapasztalattal rendelkezőket nevezik. Valóban nehéz minden csoportalkotó pedagógusra ugyanazt a csoport elnevezést illeszteni, miközben ezeknek az elnevezéseknek egyfajta leíró és egyben utaló szerepe is van. Egy alapjaiban megfelelő kategorizálás lelhető fel Cortina, Miller, McKenzie és Epstein (2015) munkájában, akik a "tapasztalt" tanárokat, mint egyfajta mentortanárokat csoportosítja, akik folyamatosan mentorálják szakmailag a kezdőket, akik, mint elsőéves munkavállaló friss diplomások kerültek az intézménybe és akik ugyanazt az osztályt tanították, mint mentor tanáruk.¹⁴⁵ A tapasztalat és főként a pozitív jellegű, megerősített és sémává vált pedagógiai eljárás és tevékenység nagyban hozzájárul a sikeres pedagógus státuszhoz. A hasonló pedagógiai esetek különböző megoldásai természetes szelekcióval választják ki a leghatékonyabbat, amit újabb és újabb „tesztelésnek” veti alá a gyakorló pedagógus. A többszörös pozitív „feedback” eredményezi a stabil sémakészlet bővülését, amelynek végeredménye lehet az említett sikeresség érzése. A teszteléshez megélt, átélt pedagógiai szituációk, esetek kellenek, amelyhez idő kell. Az idő faktor mellett a stabil szakmai környezet is segítő tényező, hiszen ebben az esetben nem kell másra is megosztani a pedagógiai figyelmet. Ezért érték, az ugyanazon munkahelyen dolgozó, tanító pedagógus.

¹⁴³ Sullivan, Johnson, Simons, *Attracting and Keeping the Best Teachers*, Springer, 2019

¹⁴⁴ M. Caridad Araujo, Pedro Carneiro, Yyannú Cruz-Aguayo and Norbert Schady, *Teacher Quality and Learning outcomes in Kindergarten*, *Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten* | Publications (iadb.org) (2020.05.02.)

¹⁴⁵ Cortina, K.S., Miller, K.F., McKenzie, R. & Epstein, A. (2015). Where Low and High Inference Data Converge: Validation of CLASS Assessment of Mathematics Instruction Using Mobile Eye Tracking with Expert and Novice Teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 389-403. Retrieved December 30, 2021 from <https://www.learntechlib.org/p/160219/>.

4.2. A gyakorlott, munkahelyet nem váltott pedagógusok sajátosságai

A stabil tantestület sok tekintetben az iskola működésének hagyományokra építő rendszerelemeit nagy mértékben segíti kiteljesedni. Azok, akik éveken, évtizedeken keresztül egy iskola rendszerében dolgoznak, munkastílusukkal, módszereikkel, pedagógiai eljárásaikkal, illetve rutinjukkal az iskola jellegzetességévé válnak. Élő logóként testesítik meg az intézményt, amelyben legendákként élnek tovább az ott évtizedeket, vagy egy egész pályát eltöltő pedagógus. Ami a pályán maradáshoz a hazai és a nemzetközi szakirodalom alapján a legszorosabban köthető tényező, az a munkához köthető belső motiváció, azaz a gyermekekkel való foglalkozás öröme¹⁴⁶, valamint a tanulók támogatása sikereik elérésében.¹⁴⁷ Megemlítendő az individuális külső motivációk is, amelyek között leginkább a szakmai fejlődés lehetőségének, az állásbiztonságnak, a stabil egzisztenciának¹⁴⁸ (OECD, 2009), a szabadságnak és a jól tervezhető szabadidőnek, valamint a nem kiemelkedő, de biztos fizetésnek és juttatásoknak tulajdonítanak motiváló szerepet.¹⁴⁹ Az érzelmi intelligencia (EQ) szintje jelentős mértékben determinálja a munkahelyhez kötődést. Ez a szint általában nőknél eredendően magasabb, mint a férfiak esetében. Általában pedig a magasabb EQ eredmények, a magasabb szintű érzelmi intelligencia összességében magasabb munkahelyi elégedettséget eredményez, ami egyúttal nagyobb munkahelyi teherbírással is együtt jár.¹⁵⁰ Mindebből az is következik, hogy ez a fajta magasabb szint alacsonyabb

¹⁴⁶ Ashiedu, Jennifer & Scott-Ladd, Brenda. (2012). Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages. Australian Journal of Teacher Education. 37. 10.14221/ajte.2012v37n11.1.

¹⁴⁷ Barmby, P. (2006). Improving Teacher Recruitment and Retention: The Importance of Workload and Pupil Behaviour, Educational Research, 48, 247-265. <http://dx.doi.org/10.1080/00131880600732314>

¹⁴⁸ Barmby, P. (2006). Improving Teacher Recruitment and Retention: The Importance of Workload and Pupil Behaviour, Educational Research, 48, 247-265. <http://dx.doi.org/10.1080/00131880600732314>

¹⁴⁹ Ashiedu, Jennifer & Scott-Ladd, Brenda. (2012). Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages. Australian Journal of Teacher Education. 37. 10.14221/ajte.2012v37n11.1.

¹⁵⁰ Anari, N.N. (2012) Teachers: Emotional Intelligence, Job Satisfaction, and Organizational Commitment. Journal of Workplace Learning, 24, 256-269. <https://doi.org/10.1108/13665621211223379>

burn-out-szinttel jár együtt, azaz a kiégés valószínűsége kisebb.¹⁵¹ Mivel a kutatások ezt hangsúlyozzák, így kiemelendő, hogy a változtatni nem akarók elégedettsége munkájuk hatékonyságával nagyobb, mint munkahelyet váltó társaiké. A munkavégzéssel, munkahellyel való elégedettségük kisugárzik személyiségükre és közvetve valamennyi pedagógiai tevékenységükre. A munkahelyhez ragaszkodás számos tényezője közül jelentős szereppel bírnak a folyamatosan alakuló, formálódó kollegiális kapcsolatok, melyek szakmai támogatásukkal pozitív hatásként jelennek meg.¹⁵² Ugyancsak jelentős az a bevéődés is, ami a pályakezdés során nyújtott kollegiális támogatásból eredeztethető. A szoros és jól szervezett szakmai támogatás, a támogató mentortevékenység és mentorkapcsolat is hatással bír a helyben maradásra.¹⁵³ Munkámban egyfajta kontrollcsoportként szerzek információkat a munkahelyet még nem váltó pedagógusokról és hasonlítom össze a róluk szerzett adatokat a hagyományos pályakezdőkével és az újrakezdőkével. Ennek megfelelően munkámban nem lesz máskor alkalom arra, hogy tapasztalatomat és megfigyelésemet máshol megosszam erről a csoportról, pedig intézményi jelenlétük alapvetően meghatározza az iskola arculatát. Az ismert kutatások alapján megállapítható, hogy professzionalizálódási szintjük mellett személyiségük többségében pozitív kisugárzása az a többlet érték, amivel hozzájárulnak egy kiegyensúlyozottabb iskolai légkör kialakításához.

5. Az újrakezdő pedagógusok

Az újrakezdő pedagógusok már valamilyen szinten megélték a pedagóguspálya előnyeit, esetleges hátrányait. Már tisztában vannak a rendszerek általános felépítésével és a pedagógus szerep általános értelmezésével is. Ugyanakkor számtalan ismeretlen tényező

¹⁵¹ Πλατσίδου, Μαρία & Platsidou, Maria. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*. 31. 60-76. 10.1177/0143034309360436.

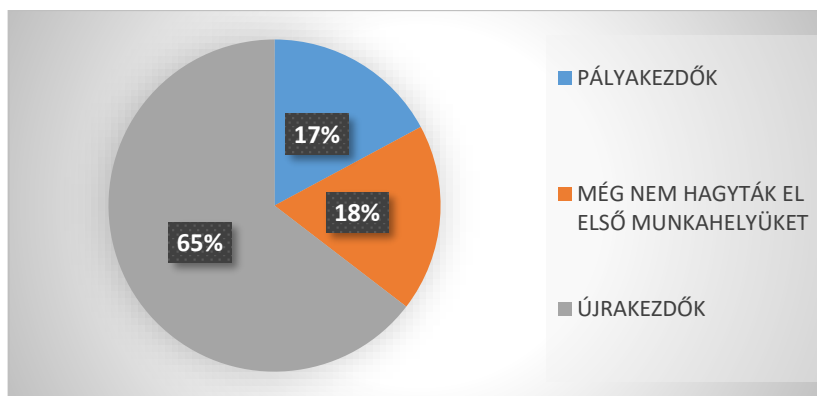
¹⁵² Billingsley, Bonnie & Carlson, Elaine & Klein, Sheri. (2004). The Working Conditions and Induction Support of Early Career Special Educators. *Exceptional Children*. 70. 333-347. 10.1177/001440290407000305.

¹⁵³ Parker, Michele & Ndoye, Abdou & Imig, Scott. (2009). Keeping Our Teachers! Investigating Mentoring Practices to Support and Retain Novice Educators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 17. 10.1080/13611260903391500.

fejti ki hatását az új intézménybe kerülve. Az ezekkel történő megismerkedés, az ezekhez való alkalmazkodás, az új stratégiák kidolgozása és megvalósítása időt, energiát igényel az újrakezdőtől. Az 19.ábra alapján tapasztalati úton megállapítható, hogy az újrakezdőknél is megtalálható a nyolc elem, melyek a pályakezdő pedagógusok nehézségeit sorolja föl. Ugyanakkor ezen elemek eltérő súllyal jelentkeznek a gyakorlat során. Az nehézségek leküzdésének módszerei és idő-faktora is jellemzően eltérő az újrakezdők esetében. Valamennyi újrakezdő célja, hogy mielőbb visszaszerezze a „státuszt”, melyet előző munkahelyén már elért, vagy meghaladott. Arra törekszik, hogy a professzionalizálódásának elért szintje mielőbb tovább fejlődhessen. Legyenek új kihívások és célok, melyek mentén egész szakmai apparátusa tovább épül. Az újrakezdő pedagógusnak egyik fő támasza önismerete, mivel az alkalmazkodáshoz tudnia és ismernie kell sajátos eljárásait, módszereit. Kell, hogy rendelkezzen a kívülálló szemszögéből látó és a folyamatokat jól értő személy képességével. Tudnia kell, hogy az új rendszer meddig képes könnyedén befogadni, elfogadni az egyéni és sajátos eljárásokat, módszereket. Ha ez az önértékelő és a rendszert is átfogóan elemezni képes pedagógiai tudás rendelkezésre áll, akkor a beilleszkedés és szakmai kiteljesedés sikeres lesz és időben sem érint senkit hátrányosan.

5.1. Újrakezdés okai és helyszínei

449 pedagógust kérdeztem meg 2016 és 2018 közötti időszakban egy 144 itemből álló kérdőívben gyakorlatuk egyes elemeiről (a kérdőív a melléklet 14.7. fejezetében található). Ennek a kérdőívnek a kiértékelése során kiderült, hogy a véletlenszerű (hólabda mintavétel) mintavétel alapján vizsgált populációban a megkérdezettek 35,4%-a, azaz 159 fő eddig még nem hagyta el diplomaszerzése utáni első munkahelyét. Ezen pedagógusok 48,4%-a (77 fő) pályakezdő. Így elmondható, hogy a vizsgált populáció mindössze 18,2%-a (azaz 82 fő) „ragadt” első munkahelyén. A pályakezdőkről ezt remélni ugyan lehet, de statisztikailag megalapozottan kijelenteni nem. A pályamegtartás és a munkahelyen huzamos ideig történő munkavégzés befolyásoló tényezőinek megismerése egy másik tanulmány témája lehet.

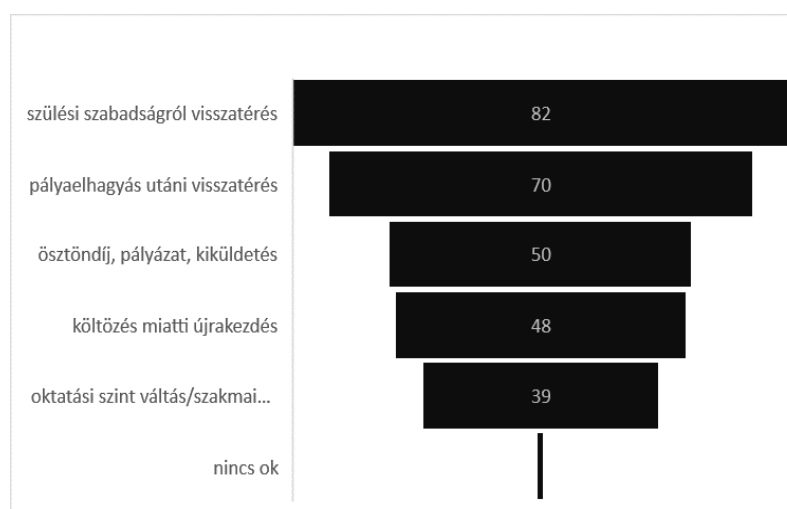


22. ábra: : Pálya- és újrakezdők aránya egy véletlenszerűen kiválasztott pedagógus populációban a még az első munkahelyet el nem hagyókkal együtt

Forrás: Saját szerkesztés, 2020

A többség (289 pedagógus), a vizsgált populáció közel 65%-a valamilyen okból már legalább egyszer újrakezdővé vált (22. ábra).

Az is jelentős kérdés, hogy a munkahely elhagyásának és az újrakezdésnek milyen okai vannak és milyen gyakoriságot mutatnak ezek az okok. A vizsgált populációban, a 289, már munkahelyet váltott pedagógus hat alapvető élethelyzetbe sorolható váltásuk okaként.

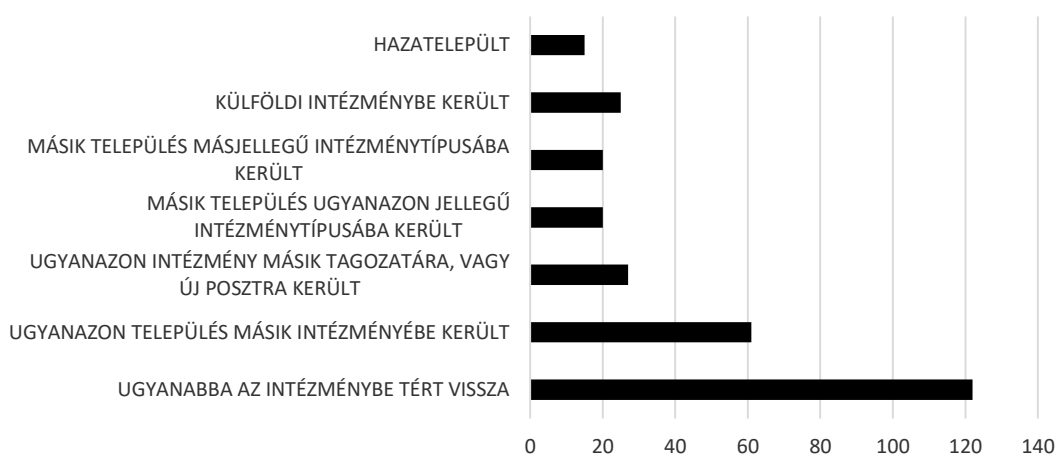


23. ábra: Munkahely elhagyásának lehetséges okai

Forrás: Saját szerkesztés, 2020

A diagramból (23. ábra) kitűnik, hogy a várható vezető ok a szülési szabadságról történő visszatérés, mely után a pályaelhagyók pedagógusi pályára történő visszatérése dominál. A karrier építés eredményeként jelentős az ösztöndíjban részesülők, pályázók és kiküldötként munkát vállalók száma is. Ugyanebből az okból adódóan vannak pedagógiai képzésben végzett pedagógusok is, akik ennek eredményeként váltanak oktatási szintet,

tagozatot, ezzel új munkakörnyezetbe kerülve újrakezdőként folytatják pályájukat. A szociális háttérindukció, a karrierépítés és egyéni családi okok is közre játszhatnak abban, hogy sokan költözés miatt kényszerülnek új intézményben folytatni a pályát. Az életpálya változásai lokalizáció szerint is vizsgálhatók. A vizsgált populáció 289 pedagógusa (újrakezdők) 7 csoportba sorolhatók az újrakezdés lehetséges helyszínei szerint. Az újrakezdők jelentős (42%-ban) mértékben (főként a szülési szabadságról visszatérők esetében) ugyanazon intézménybe tértek vissza, melyből eltávoztak (4.ábra). Szintén kiemelkedik az adott településen maradók száma is (61 fő, 21%-a a vizsgált újrakezdő populációnak), akik másik intézményben folytatják pályájukat. Közel azonos előfordulási gyakoriságot mutatnak a többi lokalizációs lehetőségek. Érdekes jelenség, hogy ösztöndíj, pályázat, illetve külföldi munkavállalás okán sokan (25 fő, közel 6%-a vizsgált újrakezdő populációnak) külföldön folytatják karrierjüket.



24. ábra: Az újrakezdés lehetséges helyszínei a vizsgált újrakezdő-populációban

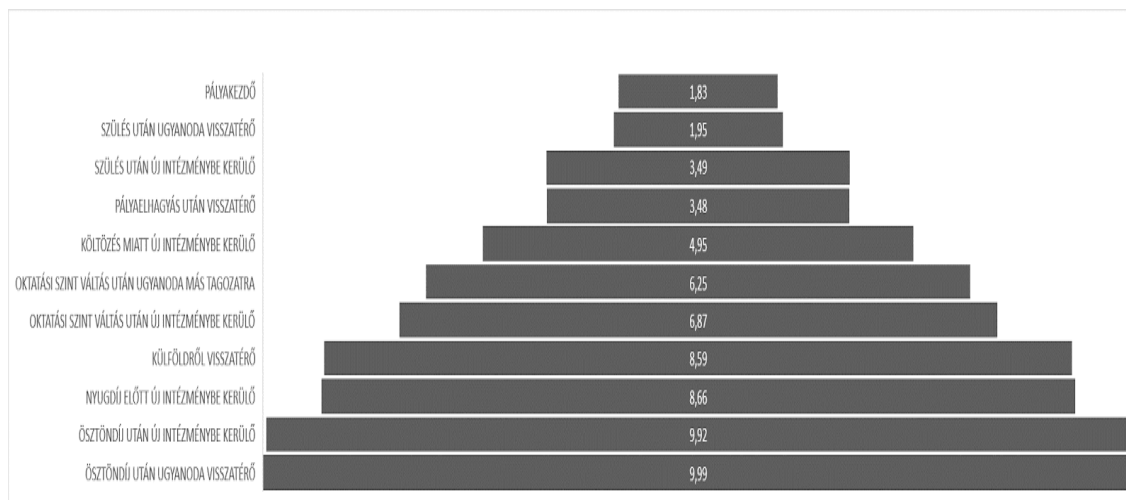
Forrás: Saját szerkesztés, 2020

A hét lehetséges újrakezdési lokalizáció között (24. ábra) fellelhető azon eset, amikor az újrakezdés földrajzilag változatlan ugyan, de az adott intézményben az addig megszokottól eltérő posztján vagy tagozatán folytatja munka-tevékenységét a pedagógus. Természetesen olyan eset is megjegyzendő, amikor valaki külföldről, ösztöndíj, pályázat, vagy külföldi munkavállalás után hazatér. A visszatérés leggyakoribb esete, amikor a pedagógus ugyanabba az intézménybe kerül vissza, ahol előzőleg dolgozott. Ez több szempontból is csökkenti a habituációs gátak szintjét.

5.2. Pálya- és újrakezdő pedagógusok életpálya változásai mentori tapasztalatok alapján

Az óvodák, iskolák életében a mentorok azok a szakemberek, akik leginkább ismerik az intézménybe kerülő pályakezdők, illetve az újrakezdő pedagógusok életpályáját. Ezért is volt számomra kézenfekvő, hogy már mentorként működő, illetve a mentori munkára készülő szakvizsgáló hallgatókat kérdeztem tapasztalataikról. Ők azok is, akik legelsőként ismerik fel a fejlesztendő, segítségre szoruló szakmai, módszertani és egyéb, főleg szociális jellegű területeket. A gyakorlott, mentorpedagógusi szakvizsgára készülő pedagógusokat arról kérdeztem, hogy a gyakorlatukban megjelenő mentoráltak milyen életpályával a hátuk mögött kerültek intézményükbe. A felkínált 11 gyakori élethelyzet mellett az egyéb kategóriát is felkínáltam az előfordulási gyakoriság rangsorának kialakításához, de ez utóbbit a 151 megkérdezett mentori gyakorlatot folytató pedagógus közül senki sem választotta (a kérdőív a melléklet 14.6. fejezetében található). A megadott rangsorok statisztikai vizsgálata után kialakult egy előfordulási rangszám, ami megfelelően tükrözi a megkérdezettek általános gyakorlati tapasztalatát. Ezek szerint az intézményekben a pályakezdők és a szülési szabadságról ugyanazon intézménybe visszatérő, újrakezdő pedagógusok a domináns mentoráltak. Az egymáshoz hasonló gyakoriságot mutató három csoport, nevezetesen a szülési szabadságról új intézménybe visszatérő, a pálya elhagyást követően a pályára visszatérő, valamint a költözés miatt új intézménybe kerülő pedagógusok előfordulása is jelentős. Közepes előfordulást mutatnak azok az okok, melyek során az oktatási szint váltása miatt ugyanazon intézményben, vagy ugyanebből a helyzetből adódóan új munkahelyen folytatja a pedagógus szakmai életpályáját, közel hasonló gyakorisággal a nyugdíj előtt álló pedagógus új intézménybe kerülésével. Ebbe a rangsorrendi csoportba került be egy ritka, de mégis létező elem is, ami a külföldről hazatért pedagógusokra vonatkozik. A legritkább esetek azok, amikor különböző ösztöndíjak elnyerését követően térnek vissza a pedagógusok, mely esetben az új intézménybe kerülésük a gyakoribb. A vizsgálat eredményeképpen megállapítható, hogy a véletlenszerű minta a pályakezdők mellett felsorol és rangsorol olyan újrakezdő élethelyzeteket, amelyek mentori tevékenységet igényelnek. Ez azt is jelenti, hogy az *időben megszakított, a térben áthelyezett, illetve magasabb oktatási szintre emelt* változások mindegyike igényel pedagógiai jellegű fejlesztő, segítő beavatkozást. A rangsorok egyezőségét és annak mértékét az SPSS program Kendall-féle egyetértési

mutatójával határoztam meg. A tesztnek a végső rangsor eredménye a 25. ábrán tanulmányozható.



25. ábra: Újrakezdő pedagógusok élethelyzetei mentoraik tapasztalatai alapján

Forrás: Saját szerkesztés, 2020

A „piramis” előfordulási gyakorisági rangsorában megjelenik a pályaelhagyás után visszatérő kategória, amely azon pedagógusok csoportja, akik más munkaterületen is kipróbálták magukat hosszabb-rövidebb ideig, majd visszatértek a pedagógus pályához, eredeti szakmájukhoz, amit mindnyájan új helyen kezdtek újra.

Az 5. táblázat a Kendall-féle egyetértési mutató értéke látható, melynek második sorának értéke nagyobb, mint 0.6, így a sorrendek azonosnak tekinthetők. Az utolsó sorban lévő mutató a szignifikancia érték, amely 0.05-nál kisebb, így az újrakezdő pedagógusok visszatérésének lokalizációs sorrendjének egyezősége nem a véletlen műve.

Test Statistics ^a	
N	151
Kendall's W ^a	,850
Chi-Square	1283,187
df	10
Asymp. Sig.	,000

a. Kendall's
Coefficient of
Concordance

5. táblázat: Kendall-féle egyetértési mutató teszt eredménye

Forrás: Saját szerkesztés, 2020

A 23. ábrán vizsgált hasonló vizsgálat eloszlás harmonizál a mentorpedagógus-jelöltek tapasztalatával.

6. Pályakezdők, újrakezdők pedagógiai problémái

A pályakezdőkről, a szakmába „kóstolásuk” első pillanatairól és a szakma kezdetének buktatóiról számtalan értékes pedagógiai mű született már, segítve a mentorokat, munkaközösségvezetőket, intézményvezetőket egyaránt. Kiváló tükröt mutatnak ezen tanulmányok a pályakezdőknek is, mely képben magukra ismerhetnek az általánosított főbb jellemzők alapján. Felismerésük segíti őket a rejtett buktatók „fájdalommentes” leküzdésében vagy kikerülésében. Ennek a képnek az ismeretében könnyebb a fejlődés, gyorsabb a hatékony és felelősségteljes szakmaiság kialakulása is. A kezdő pedagógusoknál fellépő „szakmai gátak” többféle csoportosítása látott már napvilágot. Beverly L. Young és munkatársai (Sandlin & Karge) 1992-ben az alábbiakban foglalták össze a legáltalánosabb problémaforrásokat, a kezdő pedagógusok nehézségeit:

„- a tanulók, tanulócsoportok eltérő személyiségével, képességeivel kapcsolatos tervezési, szervezési, módszertani problémák,

- fegyelmezéssel, szervezéssel kapcsolatos kérdések,

- a módszertani felkészültség, a sokszínű módszertani kultúra, illetve adaptációs készség hiánya,

- a beilleszkedés nehézségei, személyes és szakmai kapcsolatok a szervezetben (iskolavezetéssel, kollégákkal, szülőkkel),

- a túlterhelés (idő, adminisztráció, osztálylétszámok) valós és a rutintalan szervezésből fakadó nehézségei,

- tanácskérés-tanácsadás, reális ön- és tevékenységértékelés kérdései”¹⁵⁴

Szivák Judit kutatásai alapján megállapította, hogy ezek a fent említett nehézségek már a 60-as évek óta jelen vannak és az európai pályakezdőkre ugyanannyira jellemzőek, mint az Egyesült Államokban pályájukat kezdő társaikra. Ma már jól ismerjük a kezdő és a már tapasztalattal rendelkező pedagógusok gondolkodásában és pedagógiai tevékenységében tetten érhető alapvető különbségeket. A kezdő pedagógusok tervezésük során rövid távú célokra összpontosítanak, kevesebb szempontot képesek figyelembe venni, mereven

¹⁵⁴ Beverly L. Young, Ruth A. Sandlin, Belinda Dunnick Karge: Regularly and Alternatively Credentialed Beginning Teachers: Comparison and Contrast of their development. American Educational Association, San Francisco, California, USA. 1992.

ragaszodnak eredeti célkitűzésükhöz és gondot okoz számukra az időbeosztás és gyakorta a fegyelmezés is. Ezzel szemben a tapasztalattal bíró kollégáik egyszerre több szempontot is képesek figyelembe venni, rugalmasabbak is, valamint munkájuk tervezésekor a gyermekek előzetes tudása a kiindulópont. A nevelési helyzetek észlelésekor a pályakezdő egocentrikus figyelemmel rendelkezik. Egyszerre csak egy-két történést észlel csupán és egyénenként mérlegel. A rutinnal bírók pedagógiai gondolkodásának a középpontjában az egyes gyermek, illetve a gyermekek kisebb-nagyobb csoportja áll. Hatékonyan képesek szelektálni a fontos és nem fontos történések között. Tudnak hallgatni és ha kell nem hallani is. Az oktatási stratégia a gyakorlott pedagógus esetében kontrollálva bővül. A nevelői attitűd terén több kutatás is bizonyította, hogy a főiskoláról, egyetemről kikerült hallgatók, friss diplomások, demokratikus és idealisztikus elvekkel kezdik el a pályafutásukat. Ez később egy demokratikus ám konzervatívabb irányba tolódik el, majd tudatossá válik vezetési stílusuk. A pályán eltöltött évek gyarapodásával egyre realisabbá válik felelősségtudatuk is. A fentiek mind bizonyítékai annak, hogy az említett differenciák kiválóan szegregálják a pályakezdő és a rutinos pedagógus jellegzetességbeli eltéréseit.

KEZDŐK	TAPASZTALT/GYAKORLOTT
TERVEZÉS TERÜLETÉN	
RÖVID TÁVÚ CÉLOK	HOSSZÚ TÁVÚ CÉLOK
MINIMÁLIS ELTÉRÉS A TERVEZETTŐL, SZOROS IDŐBEOSZTÁS	RUGALMAS ÓRATERVEZÉS ÉS IDŐBEOSZTÁS A TANÓRÁN
KEVÉS PEDAGÓGIAI SZEMPONT FIGYELEMBEVÉTELE	TÖBB SZEMPONTÚ ÉS PÁRHUZAMOS TERVEZÉS—TANÁRI ÉS TANULÓ TEVÉKENYSÉGEK TERVEZÉSE
PEDAGÓGIAI ÉSZLELÉS TERÜLETÉN	
NEM LÁTJA ÁT KOMPLEX TANTERMI KÖRNYEZETÉT	MEGOSZTOTT FIGYELEM KÉPESSÉGE, TÖBB TÖRTÉNÉS ÉSZLELÉSE SZELEKCIÓVAL
EGYENKÉNT MÉRLEGEL, TÖREKVÉS A MINDENRE REAGÁLÁSRA	ADEKVÁT REAKCIÓK, HABITUÁCIÓ ÉS SZELEKCIÓ
LASSÚ INFORMÁCIÓ FELDOLGOZÁS	GYORS INFORMÁCIÓ FELDOLGOZÁS
INTERAKTÍV TEVÉKENYSÉGEK	
TANULÓIT MÉG NEM ISMERI	VISELKEDÉS, TANULÁS FEJLŐDÉSÉNEK FOLYAMATOS NYOMONKÖVETÉSE
SAJÁT VISELKEDÉSÉNEK ÉS TELJESÍTMÉNYÉNEK FOLYAMATOS KONTROLLJA	ELŐZETES TUDÁSSZINTEK ADAPTÍV ALKALMAZÁSA A PEDAGÓGIAI FOLYAMAT SORÁN
FEGYELMEZÉSI NEHÉZSÉGEK	FEJLESZTŐ STRATÉGIÁK
HIÁNYOS, FELSZÍNES STRATÉGIÁK	HIÁNYZÓ ISMERETEK PÓTLÁSÁRA VONATKOZÓ STRATÉGIÁK
DÖNTÉSI FOLYAMATOK ÉS KOGNITÍV STRUKTÚRÁK	
	DÖNTÉSEIK A PROAKTÍV, INTERAKTÍV ÉS

A „SOK FÁTOL NEM LÁTJA AZ ERDŐT”	POSZTAKTÍV SZAKASZBAN IS KONZEKVENSEK, SZERVES KAPCSOLATBAN ÁLLNAK EGYMÁSSAL
NEM STRUKTURÁLT, NEM RENDSZEREZETT, DÖNTÉSEIKBEN AZ ADOTT MOMENTUM ALAPJÁN NYILVÁNULNAK MEG.	BONYOLULTABB, DIFFERENCIÁLTABB PEDAGÓGIAI KONTEXTUSBAN DÖNTENEK
TANÁRI ATTITÚD	
KEZDET BEN LIBERÁLIS, MAJD DEMOKRATIKUS TANÁRI ATTITÚD KONZERVATÍVVÁ VÁLIK – NÉHA AUTOKRATIKUSSÁ	A TANÁRI ATTITÚD FOLYAMATOSAN A KÖLCSÖNÖS TISZTELETEN ALAPUL ÉS TÖREKSZIK A DEMOKRATIKUS LÉGKÖR KIALAKÍTÁSÁRA.

6. táblázat: A kezdő és tapasztalt pedagógusok tevékenységeinek és gondolkodásának összehasonlítása

Forrás: Saját szerkesztés, 2021

Amint a fenti táblázat (6. táblázat) párhuzamos szempontjai jól mutatják az eltérések jelentősek. Amíg a pályakezdő pedagógus szakmai tervező munkája rövidtávú, addig a pályát gyakorló pedagógusé hosszútávú. Valójában ez azt jelenti, hogy többnyire az elkövetkezendő feladatok töltik be a pedagógiai gondolkodás és tervező munka fókuszpontját a pályakezdők esetében. Nincs ismeret, nincs tapasztalat az azt követő lehetséges alternatív utakról. Sok esetben a tananyag struktúrája is okozhat ilyen jellegű problémát, de legtöbbször a tanulói képességekről való meggyőződéses tudás hiánya a fő ok. A tervezés a pályakezdőknél sokkal inkább szigorú időzítésen alapuló folyamatsor, míg a gyakorlottaknál a pedagógiai folyamatokhoz, kivált pedig a tanulókhöz alkalmazkodó rugalmas elképzelés mentén formálódik a terv. Ez utóbbi mindig hatékonyabban módosítható, ha erre szükség van. Az interaktív tevékenységekben fellelhető különbségek jelentősek, mivel a tanulók megismerése az újrakezdőknél is egy kiemelkedő probléma. Valójában, míg a tervezés és az észlelés területén minimális átfedés feltételezhető a pályakezdő és az újrakezdő pedagógus között, addig az interaktív tevékenységek területén szinte teljes az azonosság a problémák területén. A döntési folyamatok és a kognitív struktúrák területeit illetően és a tanári attitűdre vonatkozóan is jelentős differenciákra lehet számítani a pályakezdő és az újrakezdő között. A legtöbb szakirodalom – a pályakezdők esetében - a tantermi munka során előkerülő fegyelmezési problémákat emeli ki. Amint azt Arends is megjegyzi, „úgy tűnik, a fegyelmezési problémák úgy hozzátartoznak a kezdő tanárhoz, mint a pattanás a serdülőhöz”.¹⁵⁵ A tantermi fegyelemre is igaz, hogy az első néhány pillanat, óra, nap történései megalapozzák a jövőbeni kapcsolatot, tantermi viselkedést. Azokat a fegyelmi, szervezési formákat, amelyeket az elején kialakítunk és megkövetelünk nagyon nehéz később

¹⁵⁵ Arends, R. (1994). Learning to Teach. New York: McGraw-Hill Inc., 1991, p.441.

megváltoztatni. Ezért célszerű a szabályokat minél hamarabb – már az első órákon – megbeszélni, és ezeket következetesen betartani, illetve betartatni a tanulókkal. A gyakorlott pedagógus esetében ez a preparációs időszak, azaz a tantermi „policy” már készen áll. Minimális adaptációval alkalmazható. Ezért ez a jelentős lépés már meg is könnyíti az alkalmazkodást.

6.1. A pálya- és újrakezdés problémaforrásai

A 151 vizsgálatban résztvevő mentor-jelöltet arra kértem, hogy 19 lehetséges probléma előfordulási gyakoriságát határozzák meg praxisuk alapján, a pályakezdő és az előzőekben vizsgált újrakezdő pedagógusokra vonatkozóan (a kérdőív a melléklet 14.8. fejezetében található). Az átlag alapján kialakult általánosítható sorrend jelentősen alátámasztja a pályakezdőkről szóló szakirodalmak alapján hozott megállapításokat. A tanterv ismerete jelenti a legmasszívabb szakmai gátat a pálya kezdésekor. A tananyag struktúrája, a taneszközök ismerete, az elsajátítandó tananyag elsajátítási szintje és az iskola működési rendjéhez történő adaptálódás mind a „top” nehézségek közé sorolódtak erre az időszakra vonatkozóan. A további sorrend az értékelési módszerek alkalmazása, a tanulmányi követelmények, a vizsgarendszer, a helyi iskolai módszerek, pedagógiai eljárások, a pedagógiai program ismerete, a kollégák megismerése és a velük való együttműködés hiánya, továbbá az iskolavezetés meg- és kiismerése. A legkevésbé gátakat jelentő gondok a pályakezdés időszakában az alábbi hat terület, melyek között a szocializációhoz kapcsolható problémák a dominánsak, így: - tehetséggondozás helyi módszerei; - felzárkóztatás helyi módszerei; - magánéleti problémák; - gyermekek megismerése; - szülők megismerése, a velük való együttműködés; - idegennyelvi kommunikáció. A mentorok által tapasztalt – a pályakezdőkre vonatkozó - gyakorlati problémák teljes sorrendje az alábbiakban olvasható:

- ❖ *Tanterv ismerete*
- ❖ *Tananyag struktúrája*
- ❖ *Taneszközök ismerete*
- ❖ *Tananyag elsajátítás szintje*
- ❖ *Iskola működési rendje*
- ❖ *Értékelési módszerek alkalmazása*
- ❖ *Tanulmányi követelmények ismerete*
- ❖ *Vizsgarendszer ismerete*

- ❖ *Helyi iskolai módszerek, pedagógiai eljárások ismerete*
- ❖ *Pedagógiai program ismerete*
- ❖ *Kollégák megismerése, velük való együttműködés*
- ❖ *Iskolavezetés megismerése*
- ❖ *Tehetséggondozás helyi módszerei*
- ❖ *Felzárkóztatás helyi módszerei*
- ❖ *Magánéleti problémák*
- ❖ *Gyermekek megismerése*
- ❖ *Szülők megismerése, velük való együttműködés*
- ❖ *Idegennyelvi kommunikáció*
- ❖ *Magánélet szervezési gondok, tanácsok kérése*

Az újrakezdők csoportjaiban is sorba rendezték a vizsgálati mintában résztvevő mentori gyakorlatot folytató pedagógusok a lehetséges problémaforrásokat. Egy-két rangszámbeli eltérés csupán az idegennyelvi kommunikációban, az iskola működési rendjének ismeretében, valamint a magánéleti problémák terén tapasztalható csupán. A többi 15 problémaforrás esetében az eltérés már jelentős.

Az alábbi táblázatban (7. táblázat) az eltérés tartalma nyomon követhető.

A pirossal jelölt problémaforrások azok, amelyek a pályakezdők számára jelentősebb hatással bírnak az újrakezdőkhöz viszonyítva. A kékkel jelöltek esetében, a felsorolt és jelölt problémaforrások az újrakezdő pedagógusoknál bír jelentősebb befolyásoló hatással. Az egyedüli zöld színnel jelölt problémaforrás megegyező rangsorolásra utal. Az újrakezdő pedagógusok legkiemelkedőbb problémája az újrakezdés évében a gyermekek megismerése.

<i>P Á L Y A K E Z D Ő K</i>	<i>Ú J R A K E Z D Ő K</i>
TANTERV ISMERETE	GYERMEKEK MEGISMERÉSE
TANANYAG STRUKTÚRÁJA	PEDAGÓGIAI PROGRAM ISMERETE
TANESZKÖZÖK ISMERETE	SZÜLŐK MEGISMERÉSE, VELÜK VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS
TANANYAG ELSAJÁTÍTÁSI SZINTJE	ISKOLA MŰKÖDÉSI RENDJE
ISKOLA MŰKÖDÉSI RENDJE	HELYI ISKOLAI MÓDSZEREK, PEDAGÓGIAI ELJÁRÁSOK ISMERETE
ÉRTÉKELESI MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA	ISKOLAVEZETÉS MEGISMERÉSE
TANULMÁNYI KÖVETELMÉNYEK ISMERETE	KOLLÉGÁK MEGISMERÉSE, VELÜK VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS
VIZSGARENDSZER ISMERETE	FELZÁRKÓZTATÁS HELYI MÓDSZEREINEK MEGISMERÉSE

HELYI ISKOLAI MÓDSZEREK, PEDAGÓGIAI ELJÁRÁSOK ISMERETE	TEHETSÉGGONDOZÁS HELYI MÓDSZEREINEK MEGISMERÉSE
PEDAGÓGIAI PROGRAM ISMERETE	TANANYAG ELSAJÁTÍTÁSI SZINTJE
KOLLÉGÁK MEGISMERÉSE, VELÜK VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS	ÉRTÉKELÉSI MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA
ISKOLAVEZETÉS MEGISMERÉSE	TANULMÁNYI KÖVETELMÉNYEK ISMERETE
TEHETSÉGGONDOZÁS HELYI MÓDSZEREINEK MEGISMERÉSE	TANESZKÖZÖK ISMERETE
FELZÁRKÓZTATÁS HELYI MÓDSZEREINEK MEGISMERÉSE	TANANYAG STRUKTÚRÁJA
MAGÁNÉLETI PROBLÉMÁK	TANTERV ISMERETE
GYERMEKEK MEGISMERÉSE	VIZSGARENDSZER ISMERETE
SZÜLŐK MEGISMERÉSE, VELÜK VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS	MAGÁNÉLETI PROBLÉMÁK
IDEGENNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ	IDEGENNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

7. táblázat: Pálya- és újrakezdő pedagógusok mentorok által tapasztalt problémaforrásainak sorrendbeli

összehasonlítása

Forrás: Saját szerkesztés, 2021

A felgyülemlett szakmai tudás, módszertani sokszínűség mielőbbi felszínre hozása elnyomja a gyermekek (15 ranggal magasabbra sorolva a pályakezdőkhöz képest) és a szülők (14 ranggal magasabban) megismerésének sürgető feladatát. Gondot jelent a pedagógiai program megismerése is (8 ranggal magasabban), amely akkor válik igazán hatékony ismeretté, ha benne élve, netán a programot aktívan formálva dolgozik a pedagógus. Az iskolavezetés módszereinek megismerése és a felzárkóztatás helyi szervezeti formáihoz és tartalmához való adaptálódás (egyenként 6-6 rangszámmal magasabbra értékelve) szintén jelentős eltérést mutat a pályakezdőkhöz mérve. Eltérést, 4 rangszámmal magasabbra értékelve mutat a tehetséggondozásra, a kollégákkal való együttműködésre és a helyi pedagógiai eljárások megismerésére vonatkozó problémaforrások is. A kevésbé jelentős hatékonyságot befolyásoló tényezők sorát a tanterv ismerete (14 ranggal lejjebb sorolt, mint a pályakezdőknél), a tananyag struktúrája (12 ranggal lejjebb sorolt) és a taneszközök megismerése (10 ranggal lejjebb sorolt) vezeti. Ez az a három legkiemelkedőbb, rutinból leküzdhető problémaforrás, ami az újrakezdés évében befolyásolhatja a pedagógiai hatékonyságot. A vizsgarendszer megismerése, a tananyag elsajátítási szintje egyaránt jelentősen alacsonyabb rangra sorolt (8 és 6 ranggal). A helyi értékelési módszerek és az ehhez szorosan kapcsolódó tanulmányi követelmények megismerése még mindig szembeötlő különbséget mutat (5 ranggal lejjebb sorolt), de már jelentősége jobban közelít a pályakezdőkéhez. A vizsgált

két változó közötti (pályakezdők, újrakezdők) összefüggést a Spearman-féle rangkorrelációs együtthatóval vizsgáltam.

Correlations			PÁLYAKEZDŐ K	ÚJRAKEZDŐ K
Spearman's rho	PÁLYAKEZDŐK	Correlation Coefficient	1,000	-,222
		Sig. (2-tailed)	.	,376
		N	18	18
	ÚJRAKEZDŐK	Correlation Coefficient	-,222	1,000
		Sig. (2-tailed)	,376	.
		N	18	18

8. táblázat: Pálya- és újrakezdő pedagógusok mentorok által tapasztalt problémaforrásainak sorrendbeli összehasonlítása

Forrás: Saját szerkesztés, 2021

A fenti táblázatból (8. táblázat) kiderül, hogy a két rangsor között negatív korreláció van.

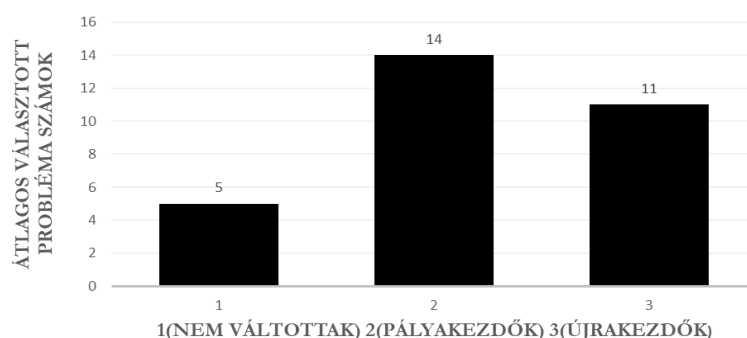
6.2. Az újrakezdés pedagógiai hatásai

A 449 megkérdezett pedagógust egy másik kérdőívben (a kérdőív a melléklet 14.7. fejezetében található) arra kértem, hogy írják le az általuk megélt szakmai kihívásokat, nehézségeket, „habituációs gátakat”, amelyek befolyásolják sikerességüket. 21 olyan esetet említettek, mely öt alkalomnál többször szerepelt a válaszokban. Ezek a következők:

- ❖ *a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése;*
- ❖ *a szaktárgyam tantervének értelmezése;*
- ❖ *tanóráim rendszeres önértékelése és az önreflexió;*
- ❖ *a tanulók folyamatos értékelése;*
- ❖ *a szaktárgyam éves tanmenetének elkészítése;*
- ❖ *az adott órai tudásanyag transzformálása, az óraterv elkészítése;*
- ❖ *a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése;*
- ❖ *a tanulók motiválása;*
- ❖ *a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése;*
- ❖ *a taneszközök kiválasztása;*
- ❖ *a tanórai munkaformák tervezése, előkészítése, adekvát módszerválasztás;*
- ❖ *projektmunkák tervezése, lebonyolítása;*
- ❖ *a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése;*
- ❖ *belső továbbképzéseken való részvétel;*

- ❖ *az iskola által biztosított mentori segítség;*
- ❖ *iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel;*
- ❖ *a tantestületbe való beilleszkedés, a tantestülettel való együttműködés;*
- ❖ *az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció;*
- ❖ *túlterheltség érzése;*
- ❖ *a tervezett tanóra időtervezése és annak megvalósítása;*
- ❖ *a tanórai fegyelmezés.*

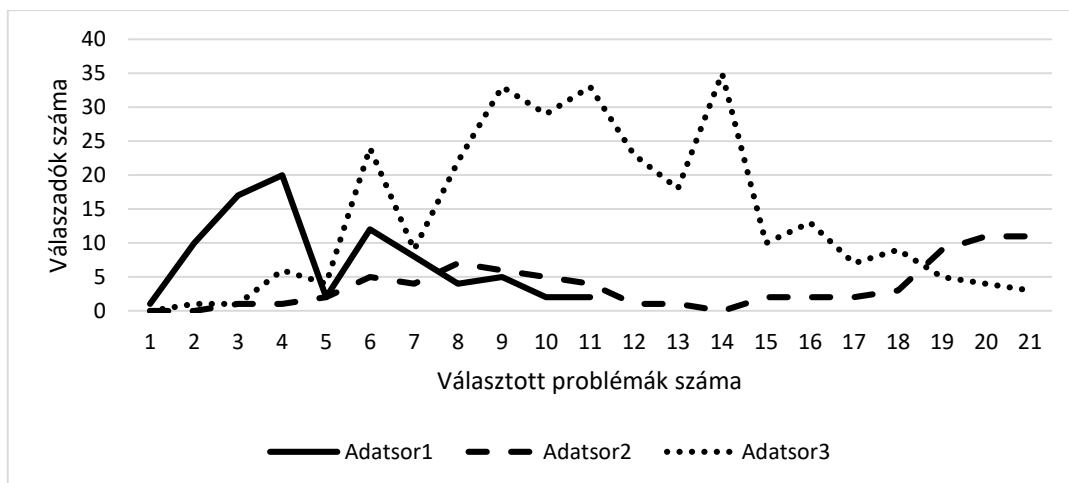
Ezeket, az említett gátaakat, gyakorlati problémákat vetettem górcső alá és feltételeztem (H_1), hogy az újrakezdők és a pályakezdők is több napi problémát említenek saját gyakorlatukban, mint azok, akik több éve, évtizede ugyanazon intézményben dolgoznak. A későbbi hipotéziseimben azt kívántam analizálni, hogy az újrakezdők és pályakezdők alapvetően eltérő problémákkal szembesülnek a kezdés évében. Az első feltételezést tekintve a vizsgálatom mind a három csoportjába (munkahelyet nem váltó, pályakezdő, újrakezdő) tartozó 449 válaszadót arra kértem, hogy nyilatkozzanak arról, mennyi napi probléma jellemző rájuk. A kapott válaszok tekintetében az alábbi leíró statisztikai értékeket kaptam.



26. ábra: A munkahelyet nem változtató, pályakezdő és újrakezdő pedagógusok által választott problémák átlag számértékei

Forrás: Saját szerkesztés, 2019

A hipotézis (H_1) igazolódott, mivel a több éve ugyanazon a munkahelyen dolgozó pedagógusok probléma listája rövidebb, mint pályá- és újrakezdő kollégáié. Az újrakezdők több mint kétszer, a pályakezdők pedig majdnem háromszor annyi megoldandó problémát érzékelnek munkájuk során, mint a munkahelyet nem változtató pedagógusok (26. ábra). A következő ábra elárulja a választott probléma mennyiségek szóródását is (27. ábra).



27. ábra: Adatsor1(nem váltottak), Adatsor2(pályakezdők), Adatsor3(újrakezdők) probléma mennyiségeinek eloszlása

Forrás: Saját szerkesztés, 2019

Az ábrából (27.ábra) kiderül, hogy a legkisebb szórással és a legalacsonyabb minimum és maximális értékkel a munkahelyet nem váltók rendelkeznek (*Adatsor1*). Az újrakezdőknél (*Adatsor3*) a medián érték a legnagyobb. A pályakezdőknél (*Adatsor2*) a maximális problémaszámot jelentős létszámban választották. További korreláció és szignifikancia vizsgálatokat végeztem az újrakezdés pedagógiai hatásaira és konzekvenciáira vonatkozóan. Hipotézisem szerint (H_2) a projektmunkák szervezése és lebonyolítása pedagógiaailag fejlesztő hatással bír az újrakezdő pedagógusok adaptációs fázisában. A hatásokat vizsgálva feltételezhető (H_3) az is, hogy ugyanezen kezdeti adaptációs fázisban végzett tehetséggondozás és felzárkóztatás nem éri el a várt és remélt pedagógiai hatékonyságot. Ugyancsak feltételezem (H_4), hogy a tanulók képességeinek és személyiségének ismeretlensége az újrakezdőknél nagymértékben gátolja a sikeres munkavégzést. A kérdőíves értékelés többségében igazolta a hipotéziseket $p=95\%$ szignifikancia szinten.

Correlations					
		142	projektmunkáktervezése	tehetséggondozás	tanulók képességeinek megismerése
142	Pearson Correlation	1	,106*	-,094*	-,727**
	Sig. (2-tailed)		,024	,047	,000
	N	449	447	444	449
projektmunkáktervezése	Pearson Correlation	,106*	1	,260**	-,062
	Sig. (2-tailed)	,024		,000	,189
	N	447	447	443	447
tehetséggondozás	Pearson Correlation	-,094*	,260**	1	,095*
	Sig. (2-tailed)	,047	,000		,045
	N	444	443	444	444
tanulók képességeinek megismerése	Pearson Correlation	-,727**	-,062	,095*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,189	,045	
	N	449	447	444	449

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

9. táblázat: Korreláció vizsgálat eredménye az újrakezdők projektumka szervezésére, lebonyolítására és a tehetséggondozásra és a tanulók képességeinek, személyiségének megismerésére vonatkozóan

Forrás: Saját szerkesztés, 2020

Az újrakezdők számára - a vizsgált teljes populációt tekintve – valóban pozitív hatású a projektmunkák kidolgozása, szervezése és lebonyolítása. Ennek oka, hogy az ilyen jellegű tervezett munkafolyamat nagyban hozzájárul a tanulók személyiségének és képességeiknek feltérképezéséhez, a gyermekcsoportok megismeréséhez, a „közelkerüléshez”. Negatív korrelációt mutat a tehetséggondozással való kapcsolata, ami azt is jelenti, hogy a huzamosan több éve a gyermekeket ugyanazon intézményben nevelő pedagógus tehetséggondozó tevékenysége hatékonyabb az újrakezdőéknél. Ennek oka is a tanulók megismerésére, képességeik feltérképezése vezethető vissza. Még nem rendelkeznek olyan személyiségismerettel, amely alapján magabiztosan kijelenthetik valamely diákjukról, hogy tehetséges. Az erős negatív korreláció (9. táblázat) a tanulói képességek és személyiségjegyek megismerésében azt jelenti, hogy az újrakezdőknek ez a terület az egyik legfontosabb támasz lehetne a hatékony pedagógiai munkavégzés érdekében. Ezek, a pedagógusok által tapasztalt jellemzők és az azokból statisztikailag kialakított megállapítások nagyban segíthetik a mentorok stratégiai tervezését.

6.3. Az újrakezdő pedagógusok problémáinak és problémamegoldásainak összeállítási módszerei

Ez a fejezet igényli a kvantitatív, ökonó- és szociometrián alapuló statisztikai eszközök bevonását, mivel ebben a fejezetben többek között a pálya- és újrakezdő tanárok szakmai

rugalmasságának és sikerességének a meghatározó elemeit kívánom azonosítani, és hatásuk mértékét meghatározni. Olyan összefüggéseket kívánok feltárni, amelyek problémaként és lehetséges problémamegoldásként, vagy következményként jelentkeznek az újrakezdő pedagógusok munkakezdésének első tanévében. Olyan összefüggéseket akarok felsorolni és röviden bemutatni, amelyek jó alapot adnak az újrakezdők mentorálási tervének tartalmi összeállításához. Ehhez szükségem van objektív, mérhető változókra, amelyek a kérdőívben az itemeken belüli állítások formájában jelennek meg. Elsősorban az érdekel, hogy a pedagógusképzés heterogeneitása milyen módon okozza a fent említett sikeresség-kritériumokat, minden más olyan hatástól függetlenül, amely személy-specifikus (*nyitottság, személyes ambíció stb.*). A független változó, amely elsősorban a pedagógusképzés tantárgy-specifikussága, többféle módon megismerhető. Ezúttal kívánatosabb az, ha a kollégák emlékeztetere hagyatkozva megkérdezem őket, hogy egyetemi vagy főiskolai tanulmányaik során a képzési tantervüknek mekkora részét tette ki pedagógiai, általános képzés. Alapvető hipotézis az, hogy egy pedagógia-centrikusabb pedagógusképzés rugalmasabb, alkalmazkodóbb tanárokat ereszti ki a munkaerőpiacra. (11. hipotézis (H_{11}): A pedagógia-centrikus tanárképzés rugalmasabban alkalmazkodó pedagógusokat képez.) A rugalmasság ilyen formája az Európai Iskolarendszerben való szakmai előre jutáshoz különösen elengedhetetlen, ugyanis az egy-egy nyelvi szekcióban tapasztalható alacsony tanárlétszám miatt egy-egy kollégának adott esetben 5-6 tantárgyat is tanítania kell úgy, hogy ezekből általában 3-4-ből tantárgy-specifikus, előzetes képesítése nincs a tanárnak. A sikeresség mérése érdekében szintén objektív kritériumokra van szükség. Ilyen lehet például a tanított és felsőoktatásban tanult tantárgyak aránya, az első munkaközösség-vezetői kinevezésig eltelt idő, fakultatív szakkörök, programok szervezése, csereprogramok szervezése stb. A kontrollváltozók sora egyén-specifikus változókkal kezdődik, amelyet megfelelően konstruált, a pszichometriai szakirodalom által javasolt kérdésekkel kell kideríteni. Lényeg az, hogy a sikerességre gyakorolt hatását a pedagógusképzésnek elkülönítsem, és hogy az független legyen öt olyan nem kognitív faktortól, amely a munkahelyi sikert megalapozza.¹⁵⁶ Ezt az öt faktort a szakirodalom *OCEAN*-nak nevezi, mely az *openness* (nyitottság), *conscientiousness* (lelkiismeretesség), *extraversion* (extraverzió), *agreeableness* (kellemes

¹⁵⁶ Kautz, T., et al. (2014), "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", *OECD Education Working Papers*, No. 110, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.

személyiség) illetve *neuroticism* (érzelmi labilitás) rövidítése. Ezen faktorokon felül fontos, hogy a sikerességet ne a meglévő munkaközösség, illetve maguk a diákok okozzák, így ezekre is megfelelő kontrollváltozók begyűjtésére és alkalmazására volt szükség. A 449 pedagógust vizsgáló (véletlenszerű, nem reprezentatív mintát vizsgáló) kérdőívemben éppúgy, mint a 21 fős reprezentatív, teljes mintám vizsgálatakor (Brüsszeli I. számú Európai Iskola magyar nyelvi szekció) a 144 itemet, (mind a két kérdőív megtalálható a melléklet 14.7. fejezetében) alapitemként kezeltem a következő statisztikai értékelés során és további alitemekre bontottam. Összesen 211 alitemet alakítottam ki. Ezek mindegyike valamilyen (*pozitív vagy negatív*) állítást tartalmaz. Célom az, hogy a fent említett kérdőíves adatok meglétében keresztmetszetes, univariábilis regressziót alkalmazzak. Elsősorban robosztus korrelációkat keresek, melyeket a következő alfejezetben részletezek. Példaképp említeném az alábbi egyenletet, amelyet az adatok meglétében a legkisebb négyzetek módszerével, *STATA* és *EViews* statisztikai szoftvercsomagok segítségével használtam:

$$Y_i = \alpha + \beta_1 X_{1,i} + \epsilon_i$$

ahol Y a kolléga valamilyen módon mért sikerességére alkalmazott proxyváltozó, X_1 a kolléga képzésében megjelenő pedagógiai tantárgyak aránya, illetve páronkénti korrelációkban más, releváns független változó, és ϵ pedig a tanár-specifikus statisztikai hiba. Az előzetes hipotézis az, hogy az újrakezdő kolléga sikeressége, illetve szakmai rugalmassága pozitívan köthető a pedagógiai képzés intenzitásához, nézetformáló hatásához és a mesterségbeli tudás folyamatos növekedéséhez (azaz: 7. hipotézis (H_7)): Az újrakezdő pedagógusok újrakezdő évében az addig megszerzett és kialakított pedagógiai nézeteinek összessége a legfőbb motiváló tényező. 8. hipotézis (H_8): Az újrakezdő pedagógusok adaptációs fázisában az addig megszerzett mesterségbeli tudás, valamint az előzetesen elsajátított pedagógiai ismereteik a fő motiváló tényezők. 9. hipotézis (H_9): Az újrakezdő pedagógusok adaptációs fázisában a tanárképzésük során kapott intenzív pedagógiai képzésük, valamint az ennek során elsajátított pedagógiai ismereteik a fő motiváló tényezők.), de az sem lenne meglepő, ha a kontrollváltozók valamelyike (így például a fent részletezett *OCEAN* jellemzők egyike) hajtaná a sikeresség közötti tanárszintű eltéréseket. Amennyiben a regresszió R^2 szintje megfelelő, illetve a β_1 koefficiens statisztikailag szignifikáns, értékes összefüggés állapítható meg. Ezekben az esetekben a korrelációs együtthatót lejegyeztem (amely egyszerűen a kapott R^2 négyzetgyöke). Az így kapott eredményeket részletesen a 14.11-es mellékletben közlöm.

Az említett 211 alitem korrelációk eredményeit erős pozitív és erős negatív korrelációk főcsoportjaiba rendeztem, majd a főcsoportokon belül az áttekinthetőség érdekében 9-9 alitemenként tablóba (*A-Z tabló*k) rendeztem (a tabló a melléklet 14.9. és a 14.10. fejezeteiben található) és Excel táblázatban is megjelenítettem. Az ok-okozati összefüggések tartalmát a nagymintán, - amely véletlenszerű, nem reprezentatív minta - 80%-os, vagy annál nagyobb korreláció esetén vizsgálom, míg a kisebb brüsszeli mintán (Brüsszeli I. számú Európai Iskola magyar nyelvi szekciója) – amely reprezentatív teljes minta az újrakezdőkre tekintettel – 90%-os, vagy annál nagyobb korreláció meglétekor vizsgálom jelen munkámban.

6.4. Az újrakezdő pedagógusok véletlenszerű és nem reprezentatív mintájának lehetséges pedagógiai problémái és problémamegoldásai

Az új környezetbe, munkahelyre kerülve az újrakezdő pedagógus számtalan módon törekszik pedagógiai tevékenységeinek sikerességére. Az alábbiakban néhány jellemző összefüggést mutatok be a kérdőív kiértékelése alapján. Némely esetben a megállapítások kiegészítésre szorulnak és sok esetben az interjúk során kapott információk alapján válnak teljessé.

6.4.1. Pozitív korrelációk egy nem reprezentatív mintában – összefüggések az újrakezdő pedagógusok mentorálásához – a mentorálási folyamat tervezéséhez

A korreláció vizsgálatok (a kérdőív itemeinek pozitív korrelációi a melléklet 14.9. fejezetében található) eredményei alapján az alábbi általánosítható megállapítások tehetők:

- *A színvonalas pedagógiai tanulmányokban részesült gyakorlott újrakezdőknek gondot okoz:*
- *A) a tanulók folyamatos értékelése;*
- *B) a taneszközök megfelelő kiválasztása;*
- *C) a szülőkkel történő konzultációk megtartása;*
- *D) a tantestületbe történő beilleszkedés.*

Eddigi tapasztalásuk és rutinjuk alapján az interjúkból kiderült, hogy az első időszak folyamatos értékelése a tanulói személyiség és a képességeik sokszínűsége miatt még nem ad megbízható értékelést. Csak a konkrét, adott pillanatban történő teljesítmény értékelésére szorítkozik a színvonalas pedagógiai tanulmányokban képződött újrakezdő

pedagógus. A taneszköz kiválasztásához nem elegendő a taneszköz és annak metodikai alkalmazhatóságának ismerete. Ismerni kell azt a tanulócsoportot is, amelynek fejlesztéséhez, oktatásához és neveléséhez azt alkalmazni kívánjuk. A tantárgyak szakismereteiben erősen pallérozódott újrakezdő pedagógusok ötletesen és eredményesen választják ki használandó taneszközeiket, szemben a pedagógiai ismeretekben erősebben képzett újrakezdő társaiknál, akiknél a fentebb említett okok miatti hezitálás inkább jellemző az újrakezdés első éve során. Az újrakezdő pedagógus szakmai és magánéleti szocializációja is jelentős alkalmazkodóképességet igényel. A pedagógiai nézetek adott ideig kialakult megfelelő szintű ismeretekre alapozott fixációja, nehezen, vagy egyáltalán nem képes alkalmazkodni egy újszerű, vagy teljesen eltérő pedagógiai ars poétikához. Itt különösen jelentős a mentori feladat és szemlélet-formálás. Az értékelés alapján az is megállapítható, hogy a színvonalas szociológiai képzés segíti a nem pedagógiai munkát végző munkatársakkal történő mielőbbi sikeres együttműködés kialakulását.

A tanárképzés különböző tartalmi szegmensei különböző pozitív, vagy negatív hatást fejtenek ki az alkalmazkodás folyamatában a pedagógiai tevékenységek gyakorlása során.

A szociológiai ismeretekkel jól felkészített újrakezdő kollégák azonban jól ismerik a tradíciókhoz és az adott korhoz is kötődő tantervi vonatkozásokat. Rugalmasabban kezelik és értelmezik az új tantervet. A szociológiai tanulmányok magas szintű elsajátítása jó alapot ad a különböző társadalmi háttérrel bíró szülőkkel történő pedagógiai kommunikációhoz.

- *A színvonalas pedagógiai képzésben részesült gyakorlott újrakezdő igényli az éves tanmenetének szakmai megvitatását mentorával az első évben.*

A tanmenet elkészítése egy ismert tanulói közegben alapvetően rutin-feladat. Nem úgy egy ismeretlen közegben. Ennek a fontos, egész tanévre kiterjedő előzetes tervezésnek a konfirmációja igényli a mentori segítséget. A mentor ismeri az adott közeget, annak különféle lehetőségeit, előnyeit, veszélyeit és nem utolsósorban az iskolahasználók klientúráját, amelynek tudatában ez a hosszútávú tervező munka sikeres lehet, vagy legalábbis megfelelő kiindulópontot adhat a tanév munkájához. A pedagógiai ismeretekben jártas, jól felkészített újrakezdő ismeri ezt az összefüggést, meg is fogalmazza és alkalmazza is. Ugyanakkor a tanmenet elkészítésére vonatkozóan kiemelendő még két összefüggés:

Az is kiderült az elemzések során, hogy a hosszú távú tervezés azoknak könnyebb, akiknek a pedagógiához illeszkedő tanult szakismereteik stabilabbak és mélyebbek.

- *A színvonalas pedagógiai képzésben részesült gyakorlott újrakezdők nem igénylik a helyi tanítási módszereinek és azok adaptációs lehetőségeinek megismerését az első évben.*

A didaktikai, valamint módszertani kérdésekben kevésbé igénylik a pedagógiailag jól felkészített újrakezdő pedagógus kollégák a mentori, vagy egyéb kollegiális segítséget. Az ezen a területen fölmerülő problémákra ismerik a válaszokat, rendelkeznek már megfelelő és működőképes sémákkal is.

- *A színvonalas pszichológiai és szociológiai tanulmányok elősegítik a speciális igényekkel rendelkező (SNI) tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének részletes megismerését, ugyanakkor nem formálnak igényt a tehetséggondozás helyi rendszerének részletes megismerésére vonatkozóan a mentoráláskor.*

Az SNI rendszer működése, annak kiépülése sokkal könnyebben értelmezhető és alkalmazható annak, aki mindennek alapjait jól megismerte szociológiai és pszichológiai tanulmányaiból (is). Természetesen ennek a területnek az összetettsége révén a pedagógiai és pszichológiai ismeretek is kiemelkedő jelentőséggel bírnak, de teljessé a szociológiai vonatkozások megismerésével válnak. Hasonlóan a SNI rendszer megismeréséhez és mielőbbi sikeres alkalmazásához, a tehetséggondozás helyi rendszerének megismerése és a rendszer sikeres alkalmazása könnyebb, ha mindehhez komplex ismeretek társulnak a tehetségről, a tehetséggel való foglalkozás különleges helyzetéről és speciális módszereiről. Ezek a megállapítások is alátámasztják kezdeti hipotéziseimet (H_7 , H_8 , H_9), amelyek a tanárképzés során elsajátított részismeretek (szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai és szociológiai) nagy mértékben hozzájárulnak mielőbbi sikerességükhöz újrakezdésük évében. Természetesen a fentiekben már említett mesterségbeli tudás mindehhez és az újrakezdő pedagógus mielőbbi sikerességéhez elengedhetetlenül szükséges. A sikeresség egyfajta sajátos szociális vonatkozásában mutatkozik egyedül igény a nullhipotézis megalkotására. A pedagógiai ismeretekkel az átlagosnál jobban felvértezett újrakezdők - a mérések kiértékelése alapján - a tantestületbe lassabban és nehezebben illeszkednek be. Megfelelő intelligenciával és önértékelési ismerettel azonban ennek oka könnyen kezelhető – az eltérő nézetek, attitűdök elfogadása - és a folyamat felgyorsítható. Amint az az interjúkból is kiderült, ezen esetekben a tantestületi szociális

alkalmak és az azokon való aktív részvétel, a közösség aktív tagjává történő tudatos és intenzív törekvés erre a megfelelő kezelés. A didaktikai eljárás, a tantárgyak közötti koncentrációs lehetőség is ad erre vonatkozó ötletet, hiszen a tantárgyak közötti kooperáció, a tantárgyak szakemberei között is lehetőséget nyújt az együttműködéshez. Ennek hiánya azonban jelzi a magányos szakembert, aki nem tudja komfortosan ellátni munkáját, mivel a gyermekek sikeres nevelése testületi tevékenység. Felmérésem értékelésekor erre vonatkozóan az alábbi összefüggést tapasztaltam:

- *Azok az újrakezdők, akik a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségeket sikeresen alkalmazzák az első évben, nem igénylik a segítséget a kollégákkal való megismerkedéshez, a tantestületbe történő mielőbbi sikeres beilleszkedéshez.*

Ugyanakkor:

- *Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a különböző tárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése, annál kevésbé igényelt és nem is kapott segítséget a helyi szokásokról, az iskolai hagyományokról, a helyi tanítási módszerekről, az adminisztrációs kötelezettségek rendszeréről.*

Az is kiderült a korreláció vizsgálat során, hogy a mentorral való személyes kapcsolat jellege is kihat a tantestületi beilleszkedés szocializációs folyamatának eredményességére.

- *Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskola által biztosított mentori segítség, annál inkább gondot okoz a tantestületbe történő beilleszkedés és annál kevésbé igényelt és nem is kapott segítséget az újrakezdő pedagógus a munkaközösség működésének megismeréséhez.*

A különböző didaktikai eljárások és az azokon belül alkalmazott sokszínű és hatékonyan kiválasztott módszerek szintén eredményesen járulnak hozzá az újrakezdő pedagógus kezdeti és mielőbbi sikerességéhez. Erre vonatkozóan az alábbi összefüggéseket találtam a kérdőív al-itemeinek korrelációs vizsgálatakor:

- *Azok az újrakezdők, akik első évükben sikeresen fejlesztették a tehetséges tanulókat, azok a későbbiekben sikeresen alkalmazzák a hátrányos helyzetű tanulók differenciált fejlesztését, valamint sikeresen képesek motiválni diákjaikat.*
- *Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a tehetséges tanulók gondozása, annál nagyobb gondot okozott a tervezett tanóra időtervezése és annak megvalósítása.*

- *Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal (SNI) való foglalkozások helyi rendszerének megismeréséhez, azok igényelték a tehetséggondozás helyi rendszerének megismerését is.*

Az első évben a tehetséges tanulókat sikeresen és eredményesen fejlesztő újrakezdő pedagógusok a későbbiekben bátrabban alkalmazzák a motiváció és a differenciálás legkülönbözőbb formáit. A fentiekből kiderült már, hogy sem a tehetséggondozás sem pedig a differenciálás nem a legpreferáltabb eljárás az újrakezdőknél, kivált azoknál, akik pedagógiai, pszichológiai és szociológiai ismereteik jól megalapozottak voltak a tanárképzésük során. Ugyanakkor az előző megállapítások azokra vonatkoznak, akik újrakezdőként egy „megöröklött”, jól megismert jelleggel bíró tanulóval érhetnek el sikereket vagy a tehetségnevelés, vagy pedig a differenciált felzárkóztatás területén.

Sok esetben az is kiderült, hogy ha az újrakezdő első tanévében valamely pedagógiai eljárás gondot jelentett, problémát okozott, azokhoz más megoldandó feladat is társult. Kijelenthető, hogy a korreláció vizsgálatok eredmény analízisekor felszínre kerültek a halmozott pedagógiai problémák is. Az alábbi összefüggések erre mutatnak be példákat:

- *Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása gondot okozott:*
 - A) *azok a tanulók folyamatos értékelésében sem voltak sikeresek,*
 - B) *az adott órai tudásanyag transzformálása, gondot okozott,*
 - C) *az óraterv elkészítése is problémát jelentett,*
 - D) *megfelelő taneszközkiválasztásban nem voltak eredményesek,*
 - E) *projektmunkák tervezésében sem voltak sikeresek,*
 - F) *nehezítette pedagógiai munkáikat a hátrányos helyzetűek órai differenciálása,*
 - G) *tanulók képességeinek és személyiségének megismerése nehézséget jelentett.*
 - H) *nehézséget jelentett a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése is,*
 - I) *a tantestületbe történő beilleszkedése is gondot okozott,*
- *J) nem kértek segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez, adaptálásához sem.*

Az önreflexió a pedagógiai munka egyik önszabályozó rendszere, amelynek segítségével korrekciók hajthatók végre a tanulói sikeresség biztosítása érdekében. Az önreflexió a

személyes fejlődés egyik legfontosabb eszköze a pedagógiában is, amely segít bennünket abban, hogy értékeinknek és céljainknak megfelelő irányban maradjunk és ezáltal jobban megoldjuk a felmerülő kihívásokat, problémákat és megismerjük saját valós belső motívumainkat. Az újrakezdők folyamatos mentorálása során az önreflexió gyakorlata a leginkább hatékony fejlesztő módszer. Ebben szembesíthetők a szándékok és a megtett tevékenységek, a megélt valóság. Ennek eredményeként alakulnak ki modifikációs tervek a helyes iránytartásra, az újra tervezés folyamata a tervezett végcél elérésére.

A mentorok fejlesztő és támogató munkájának hozadéka több ponton is konkrétan fellelhető. Szinte valamennyi esetben a tervezés és elemzés tökéletesedése az eredményes mentori munka jellemzője. Ha a mentori tevékenység jól működik és ezt a mentorált is így ítéli meg, akkor ezek a jellemzők általánosan megjelennek. Erre utal az alábbi megállapítás is:

- *Akik kiemelkedőnek ítélik a helyi mentori tevékenységet, azok rendszeresen készítенek részletes óraterveket.*

A tanulói értékelés alapja a tanulók személyiségének és képességeik mielőbbi megismerése. Ahol erre bármilyen okból adódóan nem, vagy csak részben adódik lehetőség, ott a pedagógus eljárásainak eredménytelenségére lehet számítani. Ennek felismerésekor a mentornak be kell avatkoznia és a lehető leggyorsabban meg kell ismertetnie mentoráltját saját tanítványaival – felfedve azok iskolai előéletét, családi és általános szociális hátterét.

- *Azok az újrakezdők, akiknek gondot okozott tanulóiuk folyamatos értékelése az első évben:*

- A) *azok nem voltak sikeresek a projektmunkák tervezésében sem,*
- B) *nem érezték sikeresnek tehetséggyondozói tevékenységüket sem,*
- C) *nem kértek segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez, adaptálásához sem,*
- D) *nem igényeltek segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez,*
- E) *a tervezett tanóra időtervezésével és annak megvalósításával is voltak problémáik,*
- F) *nem igényeltek segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez,*
- G) *tevékenyen közreműködtek a munkaközösségi munkaterv kidolgozásában,*

- H) nehezítette munkájukat a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése is,*
I) a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése a későbbiekben nagymértékben megnehezítette pedagógiai munkáját.

Alapvető problémákat vet fel a tantárgy tantervének értelmezésében, illetve a tantervi anyag transzferálásának tervezésében, majd kivitelezésében felmerülő problémák sora. Ezek felfedezése azonnali mentori beavatkozást igényel. A tanterv közös értelmezése, példa tanmenetek áttekintése, illetve a tanítás eszközeinek közös áttekintése, alkalmazásainak bemutatása alapvető mentori segítséget jelent ebben az esetben. Ezen összefüggésekre az alábbi példákat emelem ki:

- A) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, azok számára a hátrányos helyzetben lévők differenciálása nagy mértékben nehezíti a későbbiekben pedagógiai munkáját.*
- B) Azok az újrakezdők, akiknek az adott órai tudásanyag transzformálása, illetve az óraterv elkészítése problémát jelentett az első évben, azok számára a hátrányos helyzetben lévők differenciálása nagy mértékben nehezíti a későbbiekben pedagógiai munkáját.*
- C) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, azok számára a későbbiekben nehézséget jelent a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése.*
- D) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, azok számára a megfelelő taneszközök kiválasztása jelenleg nagy mértékben nehezíti a pedagógiai munkát.*
- E) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, nem igényeltek segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.*
- F) Azok az újrakezdők, akiknek az adott órai tudásanyag transzformálása, illetve az óraterv elkészítése problémát jelentett az első évben, nem igényeltek segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.*
- G) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, aktívan közreműködtek a munkaközösségi munkaterv kidolgozásában.*
- H) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, aktívan részt vesznek évfolyamszintű projekt munkák tervezésében, szervezésében, lebonyolításában.*

A taneszközök jelentős mértékben hozzájárulnak a sikeres oktató és nevelő munkához. Azok helyes kiválasztása nagyban segíti a tanulók megértését, érzelmi viszonyulásait az adott témához, feladathoz egyaránt. Ezek kiválasztása és a tanulói személyiség, a tanulói érdeklődés és kompetencia sok szálon összefügg és egymás sikerességét feltételezi. Az értékeléskor az alábbi összefüggések emelhetők ki:

- A) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a taneszközök kiválasztása, annál inkább okozott gondot a projektmunkák tervezése, lebonyolítása.*
- B) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a taneszközök kiválasztása, annál kevésbé kapott és igényelt az újrakezdő segítséget a helyi tanítási módszerek megismerésében és adaptálásában.*

A projektmunka tanítási egységeken, órákon, sőt néha az osztálytermen, vagy iskolaépületen is túlmutató egyéni, vagy csoportos tanulói tevékenység. Ennek szervezéséhez alapos tanári tervező munkára van szükség, melynek fő eredményességi faktora a tanulók képességeinek, érdeklődésének és kompetenciáinak ismerete, valamint csoportos tevékenység esetén a szociális státusza az adott gyermekközösségben. Így ezen pedagógiai tevékenységek csak megalapozott ismeretek tudatában tervezhetők.

- A) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább gondot okozott az iskola által biztosított mentori segítség.*
- B) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább gondot okoz jelenleg a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése.*
- C) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább gondot okozott a tantestületbe történő beilleszkedés.*
- D) Minél inkább segíti az újrakezdőt a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább fejlődik az idegen nyelven történő szakmai kommunikációja.*
- E) Minél inkább segíti az újrakezdőt a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább tervez és készít önállóan oktatási segédeszközöket.*

Az úgynevezett külső és belső továbbképzések (tantestületen belüli, illetve az iskolán kívülről, vagy helyileg is kívül szervezett továbbképzések) az újrakezdő pedagógusok kiváló adaptációs lehetősége lehet, ha és amennyiben ennek jól felépített, az adott szintnek, helynek, tradícióknak, specifikumoknak megfelelően kidolgozott tematikája van. Ebben óriási a képzők felelősége annál is inkább, mivel a nem szakszerű képzések komolytalanná és

lényegtelenne degradálnak jelentős pedagógiai problémákat és pótlendő, hiányzó és praktikus pedagógiai ismereteket és információkat. Erre vonatkozóan is találhatók kettős hátrányok, amelyek egymást kiegészítve, néha erősítve jelennek meg a tevékenységek során az újrakezdő pedagógusok első éves tevékenysége során.

- A) *Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a belső (iskolai) továbbképzéseken való részvétel, annál inkább okozott gondot az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel is.*
- B) *Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskolán kívüli továbbképzéseken való részvétel, annál inkább okozott gondot a tantestületbe történő beilleszkedés.*
- C) *Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a belső (iskolai) továbbképzéseken való részvétel, annál inkább okoz jelenleg gondot a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése.*
- D) *Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a belső (iskolai) továbbképzéseken való részvétel, annál inkább igényelte az újrakezdő az éves tanmenet megvitatását az iskolai mentorával.*
- E) *Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskolán kívüli továbbképzéseken való részvétel, annál inkább okoz jelenleg gondot a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése.*
- F) *Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a belső (iskolai) továbbképzéseken való részvétel, annál kevésbé kapott és igényelt az újrakezdő segítséget a helyi tanítási módszerek megismerésében és adaptálásában.*
- G) *Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskolán kívüli továbbképzéseken való részvétel, annál kevésbé igényelt és kapott az újrakezdő segítséget a helyi tanítási módszerek megismerésében és adaptálásában.*
- H) *Minél nagyobb mértékben kapott az újrakezdő pedagógiai képzést tanárképzése során, annál inkább segíti az újrakezdő jelenlegi munkáját az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel.*
- I) *Minél nagyobb mértékben kapott az újrakezdő pszichológiai képzést tanárképzése során, annál inkább segíti az újrakezdő jelenlegi munkáját az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel.*

J) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismeréséhez, azok igényelték a külső szakmai, pedagógiai továbbképzéseken való részvételt

Az órai fegyelmezés problémája az újrakezdők esetében sokkal alacsonyabb rangú probléma, mint a hagyományos pályakezdők esetében. Mégis, ha ez a probléma megjelenik, akkor társulhat egyéb pedagógiai tevékenységgel pozitív, vagy negatív módon. Például:

A) Minél nagyobb mértékben okozott az újrakezdés évében gondot az újrakezdőnek a tanórai fegyelmezés, annál jobban igényelte és meg is kapta a speciális igényekkel rendelkező (SNI) tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismeréséhez szükséges segítséget.

B) Minél nagyobb mértékben okozott az újrakezdés évében gondot az újrakezdőnek a tanórai fegyelmezés, annál kevésbé igényelte és nem is kapott segítséget a pályakezdő az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.

A helyi sajátosságok nagymértékben befolyásolják az újrakezdő pedagógus addig kialakult sémáinak alkalmazhatóságát. Sok esetben a hagyományok, vagy más objektív feltételek szabnak ennek gátat, máskor pedig a tanulói, vagy közvetett módon szülői szándékok. Erre vonatkozó összefüggésekre is található néhány kapcsolat:

A) Azon újrakezdők, akik igényeltek és kaptak is segítséget a helyi szokások, iskolai hagyományok megismeréséhez, azok segítséget kértek és kaptak is a tanórai segédeszközök használati lehetőségeinek megismeréséhez.

B) Azon újrakezdők, akik igényeltek és kaptak is segítséget a helyi szokások, iskolai hagyományok megismeréséhez, azok segítséget kértek és kaptak is a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához.

C) Azon újrakezdők, akik igényeltek és kaptak is segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azok ugyanígy kértek is és kaptak is segítséget az iskolai vizsgatípusok megismeréséhez.

Az újrakezdő pedagógusok az új intézmény lokálisan alkalmazott adminisztrációs rendszerét is meg kell ismernie. Sokan vannak, akik az adminisztrációt teljesen felesleges, szinte huszadlagos kötelezettségnek tartják és vannak olyanok is, akik nehezen tanulják azt meg. Természetes mindennek az ellenkezője is, de az adminisztrációs kötelezettség

mindenképpen megjelenik a problémák listájában. Együtthatása sok esetben tetten érhető az értékelés során:

- A) Azok az újrakezdők, akik nem kértek is nem is kaptak segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azok a helyi iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez sem igényeltek és nem is kaptak segítséget.*
- B) Azok az újrakezdők, akik nem kértek is nem is kaptak segítséget a munkaközösség megismeréséhez, azok a helyi iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez sem igényeltek és nem is kaptak segítséget.*
- C) Azok az újrakezdők, akik nem kértek is nem is kaptak segítséget a tanítási segédeszközök használati lehetőségeinek megismeréséhez, azok igényelték a segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.*
- D) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azok igényelték a segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.*
- E) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget az iskolai vizsgatípusok megismeréséhez, azok igényelték a segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez is.*
- F) Azok az újrakezdők, akik nem kértek is nem is kaptak segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez, azok részt vesznek a munkaközösségi munkaterv kidolgozásában.*

A pedagógus egyik legfontosabb „harcostársa” a gyermekek oktatása és nevelése területén a szülő. A velük való együttműködés az egyik kulcseleme a sikeres pedagógiai tevékenységnek. Ennek megfelelően néhány esetben ezek a problémák is megjelennek összefüggésben más pedagógiai jellegű tevékenységgel együtt:

- A) Azok az újrakezdők, akik a nyelvi szekcióhoz kapcsolódó rendezvények tervezésében, szervezésében, lebonyolításában részt vesznek, azok rendszeresen segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással.*
- B) Azok az újrakezdők, akik rendszeresen segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással, azok részt vesznek a projekt-heteken megvalósuló programok tervezésében, szervezésében és lebonyolításában.*

- C) *Azok az újrakezdők, akik rendszeresen segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással, azok részt vesznek az érettségi írásbeli vizsgafeladatok, illetve próbavizsgák összeállításában.*
- D) *Azok az újrakezdők, akik rendszeresen segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással, azok részt vesznek a harmonizált vizsgafeladatok, dolgozatok összeállításában is.*
- E) *Minél hosszabb idejű képzés után szerezte meg az újrakezdő a tanári képesítését, annál inkább segíti a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással.*
- F) *A felső tagozaton és a középiskolában tanítók jelentős mértékben segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással.*

6.4.2. Negatív korrelációk egy nem reprezentatív mintában– újabb összefüggések feltárása az újrakezdők mentorálásának tervezéséhez

A 449 vizsgálati személyen végzett kérdőíves vizsgálat statisztikai vizsgálatkor olyan negatív korrelációkat is tapasztaltam (a kérdőív itemeinek negatív korrelációi a melléklet 14.10. fejezetében található), melyek szintén segítséget nyújthatnak a mentorálási folyamat tartalmi tervezéséhez. Ismerjük, hogy a családi indíttatás, a rokonságban lévő pedagógusok hatása meghatározó a pályaszocializáció kezdeti időszakában. A pálya iránti érdeklődés felkeltésében, kialakulásában feltétlen jelentőséggel bír. A vizsgálati személyek válaszainak értékelésekor a következő negatív korrelációk vonatkoznak erre:

- A) *Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében minél inkább a családi indíttatás volt a sikeresség motívuma, azoknak a tanórai munkaformák tervezése, előkészítése nem volt sikeres munkakezdésük tanévében.*
- B) *Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében minél inkább a családi indíttatás volt a sikeresség motívuma, azoknak a tantestületbe való beilleszkedés nem volt sikeres munkakezdésük tanévében.*
- C) *Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében minél inkább a családi indíttatás volt a sikeresség motívuma, azok nem vesznek részt szaktárgyi honlapok és egyéb más kiadványok készítésében.*
- D) *Azon gyakorlott újrakezdők, akiknek az újrakezdekőkor a családi indíttatás motivációként hatott, igényelték a tanulóik teljesítmények értékelésének szakmai megvitatását kollégáikkal.*

- E) Azon gyakorlott újrakezdők, akiknek az újrakezdéskor a családi indíttatás motivációként hatott, igényelték a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismerését az első évben.
- F) Azon gyakorlott újrakezdők, akiknek az újrakezdéskor a családi indíttatás motivációként hatott, igényelték a belső szakmai, pedagógiai továbbképzéseket az első évben.

A pedagógia és annak társtudományainak magas szintű elsajátítása már a tanárképzés során érzékennyé teszi a hallgatókat a pedagógiai eljárások gyermekeket érő hatásaira. Ennek megfelelően a szaktárgyi képzés, a pedagógiai, pszichológiai és szociológiai elméleti és gyakorlati képzés egyaránt jelentős a későbbiekben, amikor a pályakezdő, vagy újrakezdő pedagógus alkalmazkodáskészsége szerint válik időben mihamarabb sikeres pedagógussá.

A tanárképzésre vonatkozó összefüggések az értékelés egyik sarkalatos pontja:

- A) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak nem segített az első évben az addig megszerzett mesterségbeli tudás.
- B) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében a főiskola/egyetem utáni pályakezdés emlékei szolgáltak motivációként, azoknak nem segített az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzéseken való részvétel.
- C) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében a főiskola/egyetem utáni pályakezdés emlékei szolgáltak motivációként, azok igényeltek, de nem kaptak segítséget a tanulói teljesítmények értékelésével kapcsolatban. VAGY Minél inkább igényelt és kapott is segítséget a kolléga a tanulói teljesítmények értékelésével kapcsolatban, annál kevésbé meghatározó motiváció a pályakezdés éve.
- D) Minél színvonalasabb pedagógiai képzésben részesült a gyakorlott újrakezdő, annál inkább gondot okozott a tantestületbe való beilleszkedés az újrakezdés tanévében.
- E) A színvonalas egyetemi/főiskolai szaktárgyi tanulmányokban részesült gyakorlott újrakezdőknek a taneszközök kiválasztása nagy mértékben hozzájárul jelenlegi sikerességükhöz.

- F) Minél színvonalasabb pedagógiai felkészültséggel rendelkezik a gyakorlott újrakezdő, annál nagyobb gondot okoz jelenlegi munkájában a tanulók képességek és személyiségek megismerése.*
- G) Minél jobban működött az új iskolában a mentori rendszer, annál nagyobb gondot okoz később a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése.*
- H) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai pszichológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak jelenleg nagy mértékben nehezíti napi munkájukat az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció.*
- I) Azon gyakorlott újrakezdők, akik színvonalas szociológiai tanulmányokat végeztek egyetemi/főiskolai tanulmányaik során, azok az új tanterv megismeréséhez nem igényeltek segítséget.*
- J) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak nem volt igényük a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismerésére.*
- K) Azon gyakorlott újrakezdők, akik színvonalas szociológiai tanulmányokat végeztek egyetemi/főiskolai tanulmányaik során, azok nem igényeltek segítséget és szakmai konzultációt a tanulók teljesítmények értékelésével kapcsolatban.*
- L) Azon gyakorlott újrakezdők, akik színvonalas szociológiai tanulmányokat végeztek egyetemi/főiskolai tanulmányaik során, azok a szülőkkel történő együttműködéshez nem igényeltek segítséget.*

Mint látható a fenti összefüggésekből, ezek a negatív korrelációk is összhangban vannak a pozitív korrelációkkal. A továbbiakban csak olyan pedagógiai tevékenység-összefüggéseket emelek ki, amelyek a pozitív korrelációk megállapításaitól eltérőek voltak. A teljes lista ebben az esetben is a melléklet része. Az alábbiakban felsorolásra kerülő ok-okozati összefüggések az előzőekben bemutatottakkal együtt alkalmas az újrakezdő pedagógusok mentorálásának tartalmi alapjainak kidolgozásához.

- A) Azon újrakezdőknek, akiknek az új kollégák motiváltsága serkentőleg hatott a munkavégzésükre az első évben, azok igényelték a tanítási segédeszközök megismerését az új munkahelyen.*

- B) *Azon újrakezdőknek, akiknek az új kollégák motiváltsága serkentőleg hatott a munkavégzésükre az első évben, azok igényelték a kollégák segítségét az iskolában alkalmazott vizsgatípusok megismerésében.*
- C) *Azon újrakezdőknek, akiknek az új kollégák motiváltsága serkentőleg hatott a munkavégzésükre az első évben, azok igényelték a segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismerésében.*
- D) *Azok az újrakezdők, akik a szaktárgyuk tantervi értelmezését az első évben elvégezték, azok a hátrányos helyzetben lévő tanulók differenciált fejlesztése is hozzájárult első évük sikerességéhez.*
- E) *Azok az újrakezdők, akik a szaktárgyuk tantervi értelmezését az első évben elvégezték, azok a tanulók motiválásával is hozzájárultak első évük sikerességéhez.*
- F) *Azon újrakezdők, akik az első évben sikeresen alkalmazták a tanulóik motiválásának módszereit, azok első évének sikeréhez hozzájárult a tehetséges tanulók fejlesztése, gondozása.*
- G) *Azon újrakezdők, akiknek a tanulói képességek és személyiségek megismerése az első évben nagy segítséget jelentett a sikerességüket tekintve, azoknak jelenleg a tanuló motiválás módszereinek alkalmazása nagymértékben segíti sikerességüket.*
- H) *Azon újrakezdők, akik az első évben sikeresen alkalmazták a tanulóik motiválásának módszereit, azok jelenlegi sikerességüket is erre alapozzák.*

6.4.3. Az újrakezdő pedagógusok reprezentatív mintájának lehetséges pedagógiai problémái és problémamegoldásai – javaslatok a mentori tevékenység tervezéséhez

A korrelációs vizsgálatok az eddigiekben megfogalmazottakon (nem reprezentatív minta) túl speciális összefüggésekre is felhívta a figyelmet, melyek csak a Brüsszeli I. számú Európai Iskola magyar nyelvi szekciójának tantestületére jellemző. Ezeket összegezve, a pozitív és a negatív korrelációkat felsorolva, az alábbiakat javaslom a mentori tevékenységek tervezéséhez (a kérdőív itemeinek pozitív és negatív korrelációinak táblázatai a melléklet 14.9., a 14.10., fejezetekben valamint a korrelációk kapcsolatát a mátrixszal a 14.11. fejezetben találhatók).

- A) *Minél régebben dolgozik az újrakezdő az EEBI-ben, annál jobban nehezíti munkáját az iskola által biztosított mentori tevékenység.*

- B) Minél régebben dolgozik az újrakezdő az EEBI-ben, annál kevésbé igényli az “íratlan szabályok”, azaz a helyi iskolai, tantestületen belüli szokások megismeréséhez nyújtott segítséget.*
- C) Minél frissebb tanári diplomával rendelkezik az újrakezdő az EEBI-ben, annál inkább segíti sikerességét a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése.*
- D) Minél hosszabb idejű képzés után szerezte meg az újrakezdő a tanári képesítését az EEBI-ben, annál inkább segíti a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással.*
- E) Az EEBI alsó tagozatán tanítóknak nehezíti munkáját az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció.*

Azon újrakezdőknek, akiknek az előző munkahelyein szerzett tanítási tapasztalat jelentősen segítette eredményességét az EEBI-ben az első évben, azoknak nagymértékben segített az eredményességben:

- A) tanulói képességeinek és személyiségének megismerése,*
- B) szaktárgya tantervének értelmezése,*
- C) a tantestületbe történő sikeres beilleszkedése,*
- D) az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció,*
- E) az iskolai projekt-heteken való tevékeny részvétel a programok tervezésében, szervezésében és lebonyolításában,*

A felsorolt és kiemelt összefüggések azok, amelyek kiváló alapot adhatnak a mentori tevékenység megtervezéséhez. Természetesen valamennyi (a melléklet 14.9. és 14.10. részeiben) felsorolt összefüggése a jelen korrelációknak a tervezés fázisakor nagyon hasznos kiindulópontokat adnak. Ezen megállapításokhoz célszerű a fejlesztő-korrigáló mentori munkát kialakítani.

7. Sikeresség – eredményesség, sikertelenség–eredménytelenség - kudarc

Lassan tudomásul kell vennünk, hogy a pedagógusok pályaművelésének értékelésére kidolgozott módszerek alig képesek tiszta és objektív képet adni a munkavállaló pedagógusok tényleges, objektív eredményességéről. Számtalan létező módszer közül azok tűnnek hatékonyak, amelyek feltételezik a pedagógusi munkavégzés hatásának

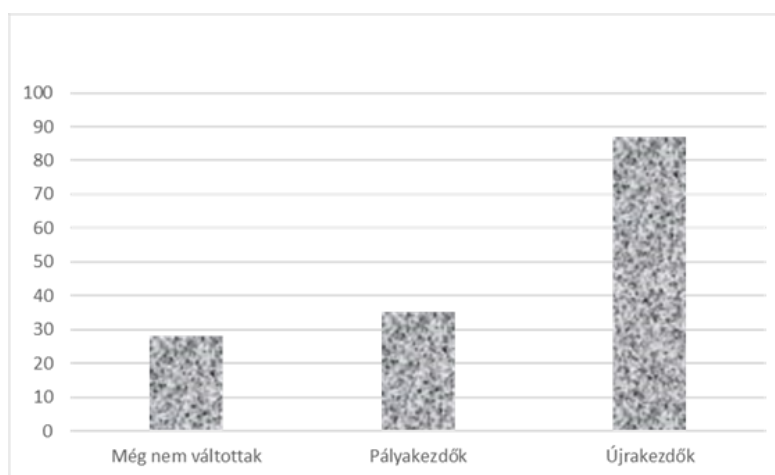
sokoldalúságát. Azokat lehet alkalmazni, azokat kell finomítani, amelyek a hatások közvetlen megelőinek értékelésén alapulnak. Ezeknek a szubjektív megítéléseknek az alapjára lehet és kell felépíteni minden más – objektivizálható – a pedagógus mesterséghez szükséges komponens értékelhető információját. Ezek elemzése a szakmai gyökerű reflexiókkal együtt, lehetővé teszik a tanári munka megítélését, a sikeresség mértékének meghatározását. Valójában az ünnepélyes felhanggal bíró sikeresség elnevezés sem a legmegfelelőbb a pozitív megítélésre vonatkozóan, mivel a pedagóguspálya sokkal inkább eredményességgel bír, ha a döntéshozatalok és más pedagógiai tevékenységek előre mozdították a gyermekek, vagy az egyén érdekében megtervezett folyamatokat, vagy elérték céljukat. Az eredményesség jobban képes hangsúlyozni a munkavégzés és tervszerűség jellegét a pedagógusok napi munkájában. Az eredményesség fogalma jobban értelmezhető akkor, ha arról a testnevelőről szólnak, aki 45 perc alatt megtanította a hátra bukfencet annak a kisgyermeknek is, aki fájós háttal ébredt. Mindamellet, hogy a bukfencet is elsajátította, a kínzó hátfájás is elmúlt az óra végére. Ugyanakkor nem feledkezhetünk el az eredménytelenségről sem, amit egy hivatástudattal bíró pedagógus egy újabb lehetőség kiindulópontjának tekint. Ezek a negatív hatásfaktorok is nagy szakmai motivációval bíró komponensek a pedagógus munkavégzésében és annak megítélésében. Ezekről keveset és ritkán szólnak, pedig valójában a legtöbb sémakészletben tárolt hatékony pedagógiai praktikum folyamatosan értékelődött és szelektálódott - W.H. Thorpe (1951. 33.) angol etológus által bevezetett és *“trial and error”* elméletnek nevezett módon - rögzült a sémák között.¹⁵⁷ A szelekcióhoz kell a negatív behatás megelőzése, illetve a sikertelenség elkerülésének motívuma is. Ha a pedagógusi önreflexiók gyakorlati szinten megvalósulnak és a praktikum eleven részeivé válnak a pedagógus szakmai gondolkodásában, akkor az ilyen negatív hatásfaktorok ugyanabból a támadáspontból más irányba, vagy más erősséggel próbálkozva végül is elérik céljukat.

7.1. A pedagógus hivatás tudás alapú eredményességi faktorai

A pedagógus életpályát, annak változásait vizsgáló kutatásom előzetes vizsgálatában 2016 és 2018 között 150, többségében szakvizsgázó mentor-pedagógus eredményességi önértékelését vizsgáltam (a kérdőív a melléklet 14.6. fejezetében található) három, az

¹⁵⁷ Thorpe WH. THE IBIS: THE LEARNING ABILITIES OF BIRDS *Ibis*. 93: 1-52. DOI: 10.1111/j.1474-919X.1951.tb05396.x

életpálya egyéni változásainak megfelelő csoportban. A csoportképzés alapján az első csoportba azok a pedagógusok kerültek, akik alap-diplomaszerzésük óta legalább három éve ugyanazon a munkahelyen dolgoznak és nem hagytak ki egy tanévet sem a kutatásban használt kérdőív kitöltéséig. A második csoportba a hagyományos pályakezdők kerültek, akik a vizsgálat évében, vagy maximum második éve dolgoznak első munkahelyükön. A harmadik csoport tagjai azon újrakezdő pedagógusok, akik vagy visszatértek a pedagógus hivatáshoz, vagy bármely más okból (szülési szabadság, költözés, ösztöndíj, kiküldetés, vagy iskolafokozat, illetve pozíció váltás) sorolódtak ide.



28. ábra: Mentor-tanár jelöltek felidézései vizsgálata saját pályautjukról

Forrás: Saját szerkesztés, 2017

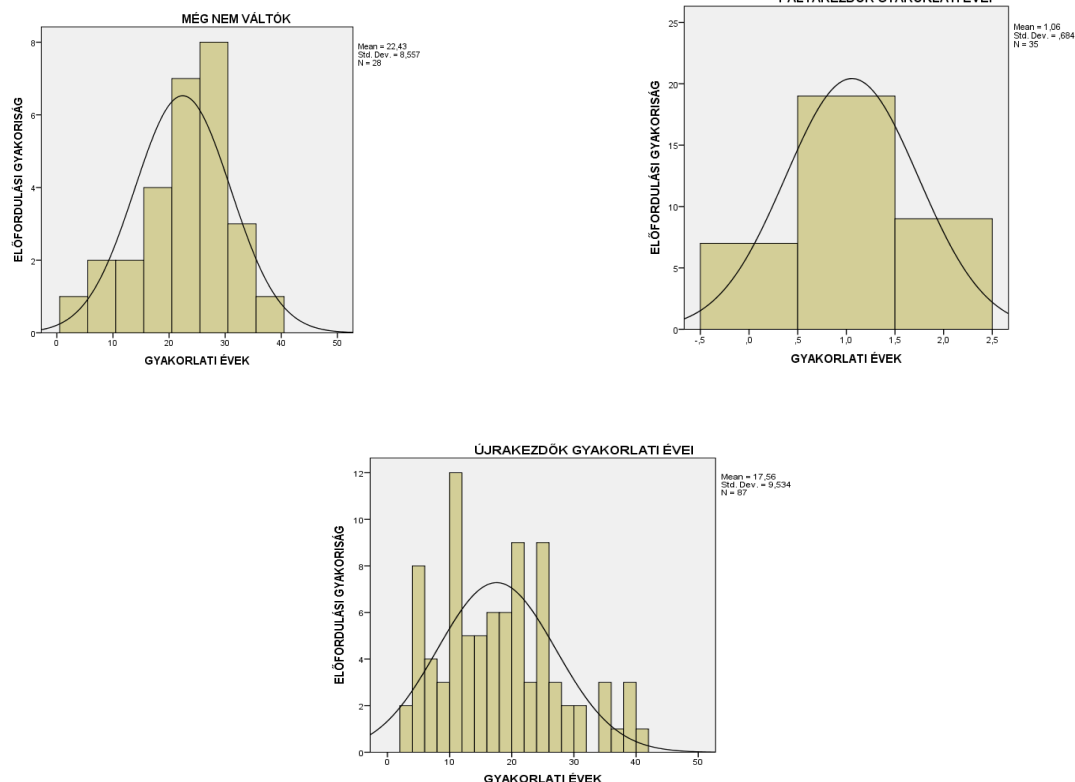
A vizsgált, 150 fős, mentor-tanár jelöltek véletlenszerű populációjában 28-an még nem váltottak intézményt, 35-en hagyományos pályakezdők, gyakornokok és 87-en újrakezdők voltak. A tanítási gyakorlat éveit összehasonlítva az alábbi megoszlás volt jellemző.

TANÍTÁSI GYAKORLAT ÉVEI				
		MÉG NEM VÁLTOTT	PÁLYAKEZDŐK	ÚJRAKEZDŐK
N	Valid	28	35	87
	Missing	122	115	63
	Mean	22,43	1,06	17,56
	Median	23,50	1,00	17,00
	Std. Deviation	8,557	,684	9,534
	Minimum	3	0	3
	Maximum	38	2	40

10. táblázat: A vizsgált minta tanítási gyakorlatának időbeli összehasonlítása

Forrás: Saját szerkesztés, 2017

A szóródás az újrakezdőknél a legnagyobb, míg az átlag gyakorlati év az intézményt nem váltóknál a legtöbb. A normál eloszlás a három vizsgált csoportban a következő hisztogramokon tanulmányozható.



29. ábra: A gyakorlati évek eloszlása a vizsgált minta három csoportjában

Forrás: Saját szerkesztés 2018

Az újrakezdők és a munkahelyet még nem váltó pedagógusok a jelen vizsgálatban közel azonos gyakorlattal bíróknak (5 év az átlag különbség) tekinthetők, amire az alábbi táblázat is utal.

újrakezdők vs. még munkahelyet nem váltók

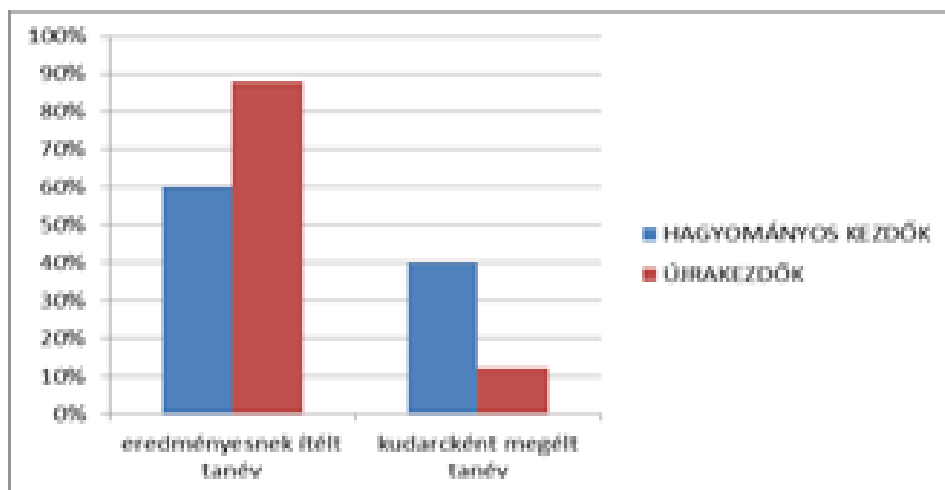
	ÁTLAG	Std. Deviation	ELEMSZÁM
MÉG NEM VÁLTÓK	22,43	8,557	28
ÚJRAKEZDŐK	17,56	9,534	87

11. táblázat: A gyakorlati évek hasonlósága az újrakezdők és az intézményt még nem váltó pedagógusok csoportjaiban

Forrás: Saját szerkesztés, 2017

A tanári tevékenység a *szakmai és pedagógiai tudás, attitűd és nézet* összetevőitől függően fejtik ki hatékonyságukat, érik el sikerességüket. Ez nem mond ellent annak a megállapításnak, hogy a pedagógusképzésben szerzett tudás minősítése és a gyakorlati eredményesség között nincs összefüggés (Falus 2008). A jó és eredményes pedagógus elvárt kritériumait a történelem és a változó társadalmi igények jelentősen befolyásolták.

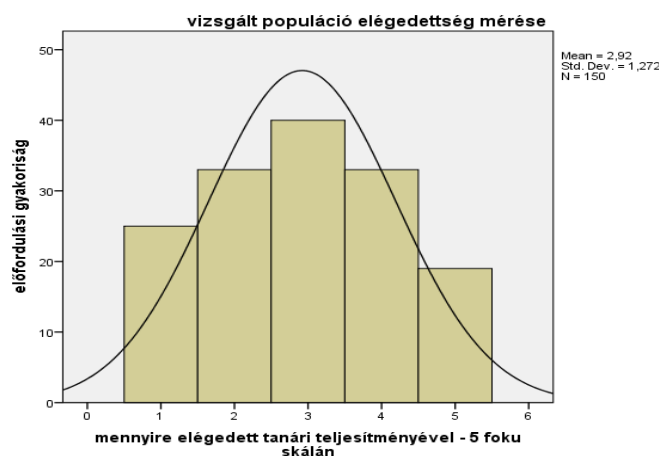
Az 1588-ban írt *Kalazanczky Szent József* levelezéseiből kiderül, hogy az elfogadott nevelő jó természettel bír, erkölcsös, józan ésszel gondolkodik, erőteljes, karizmatikus személyiség és nem utolsó sorban, egészséges. Ha nevel, ne fájjon a feje és ne legyenek beszédhibái sem. Amint arra *Divizia* is utal a korabeli leveleket idézve a “búskomor egyének elutasítása” azért fontos, “mert képtelenek örömteli kapcsolatra” a gyermekekkel, az iskolai szolgálat pedig hatástalan lesz, “ha nem alakul ki vidám ösztönző, jókedvű” környezet. Ezért ismétli önmagának és tanítóinak Pál apostol szavait: Isten a jókedvű adakozókat kedveli (*Divizia* 1997, 5p). Comenius elvárásai szerint (Szabó 1999) a hatékony nevelő jámbor, becsületes, saját példával tanítványait ösztönző, aki atyai viszonyban van diákjaival. Az idézett levelektől napjainkig eltelt időben számos kinyilatkoztatott és méréssel alátámasztott, sokszor hasonló, de nehezen objektivizálható kritériumok láttak napvilágot. Szabó Éva 1999-ben közreadott kutatásában 287 diplomás végzettségű személyt kérdezett egykori kedvelt és nem kedvelt tanáruk, vagy tanáraik készségeiről, a diákokkal való kapcsolatáról és személyiségvonásaikról egy hétfokú skálán. A kedveltség, - ha és amennyiben sikerességmérő faktornak feltételezzük – nagy mértékben függ a tudás színvonalától, a kemény követeléstől, a jól magyarázóképtől és a tekintélytől. A kutatásból az is kiderül, hogy a nem kedvelt tanárok, - akik feltételezhetően eredménytelenek is voltak tevékenységük során – barátságtalanok, erőszakosak, ridegek és autokratikusak voltak. Az elvárások ilyen megfogalmazásai – mint külső mértékadások – a pedagógusok önreflexióival együtt alakítják ki a sikeresség-eredményesség és sikertelenség-eredménytelenség érzését. Egy 2015-ben végzett Interneten közzétett, nem reprezentatív kérdőívem értékelése alapján a hagyományos pályakezdők önértékelése az eredményesség megítélésében sokkal pesszimistább, mint az újrakezdőké, akik valamilyen személyes okból, rövidebb, hosszabb pályaelhagyás után visszatértek a pedagóguspályára. A hagyományos pályakezdők első tanévük végén 40%-ban kudarcként élték meg ezt az időszakot. A nem hagyományos kezdők esetében - az újrakezdőknél - ez az eredmény optimistább képet mutat a 12%-os eredménytelenségi mutatóval. Amint ez az 21.ábrán is kitűnik, az újrakezdők – bármilyen okból is fakadjon annak ideiglenes elhagyása – megerősödött elhivatottsággal léptek be ismét a tanterembe. Azon újrakezdők azonban, akik évkihagyás nélkül folytatták pályájukat egy teljesen új intézményi környezetben, szintén újraértelmezték pedagógiai attitűdjüket, nézeteiket, illetve az addig felhalmozott mesterségbeli tudásukat.



30. ábra: A hagyományos pályakezdők és újrakezdő pedagógusok önértékelésen alapuló eredményesség értékelése első tanévük után

Forrás: Fodor, 2017

A vizsgálatban résztvevő pedagógusokat arra kértem, hogy egy – az iskolai gyakorlatból jól ismert és alkalmazott - ötös skálán értékeljék saját pedagógiai tevékenységüket (31.ábra).



31 ábra: A vizsgált minta önértékelésen alapuló tanári teljesítményének eloszlás értékei ötfokú skálán

Forrás: Saját szerkesztés, 2017

A 150, vizsgálatban résztvevő mentor-tanár jelölt pedagógus közel 3-as átlagra értékelték pedagógiai teljesítményüket, eredményességüket a kérdőív kitöltésének évében. Ehhez az értékhez a „*változóan elégedett*” meghatározás rendelhető. A Gauss-görbe normál eloszlását követi a megkérdezettek értékválasztása. Közelítő, részletesebb értékelést használtam (H_5) hipotézisem igazolására, miszerint a kezdők (pálya- és újrakezdők) egyaránt elégedetlenebbek tanári eredményességükkel pálya- vagy újrakezdésük évében.

Ennek vizsgálatára külön-külön is elemeztem a csoportokat, illetve megvizsgáltam a csoportok közötti korrelációt is.

EREDMÉNYESSÉG MEGÍTÉLÉSE				
		MUNKAHELYET MÉG NEM VÁLTÓK	PÁLYAKEZDŐK	ÚJRAKEZDŐK
N	Valid	28	35	87
Mean		4,6429	2,5429	2,5172
Median		5,0000	3,0000	3,0000
Std. Deviation		,48795	1,01003	1,06599
Minimum		4,00	1,00	1,00
Maximum		5,00	4,00	5,00

12. táblázat: A vizsgált minta önértékelésen alapuló tanári teljesítmény átlagainak összehasonlítása

Forrás: Saját szerkesztés, 2017

A fenti táblázat (12. táblázat) alapján megállapítható, hogy a pálya- és újrakezdők elégedettsége saját tanári teljesítményükkel a vizsgálat évében jelentősen alacsonyabb volt, mint a több éve ugyanazon intézményben dolgozóké. A formálódó és újra formálódó tanári énkép és fejlődő önismeret a kezdés évében még bizonytalan. A folytonos önreflexió és mentori eset-elemzés azonban segít ezen az elégedettség érzésen és a több év tapasztalatai, visszacsatolt értékelései stabilabbá teszik a tanári hatékonyságot és növelik az eredményességet.

7.2. A pályaművelés motivációi

A nézetek - mint amint arról már szóltam - korán kialakulnak, és nagyon nehezen változnak meg. A kialakulóban lévő, vagy már kialakult nézetek filter hatást fejtenek ki, a már említett szemipermeábilis határként működnek tudatunkban, mivel a minket érő számtalan hatásból és információból kiszűri az elfelejthetőket, a lényegteleneket. Ugyanakkor a pedagógiai nézet sem képes függetleníteni magát az affektív hatásoktól, de jellegéből adódóan implicit és így az egyén teljességének jellemzője. Nézeteink meghatározzák cselekvéseinket, értékelésünket, terveinket és céljainkat, azaz mindazon lényeges területeket, amelyek mentén pedagógiai tevékenységeinket nap mint nap végezzük. Így elmondható az is, hogy a nézetek egyfajta motivációs bázist is jelentenek, a „drive”-ot, ami a pályaművelés során az eredményesség fokozása és a sikerorientáció megvalósulásának irányába hat.

2016 és 2018 között végzett pedagóguskutatásom egyik részeként a 115 pedagógus szakvizsgát végző hallgatót (gyakorlott pedagógusok, akik még nem hagyták el diplomaszerezésük utáni munkahelyüket, illetve valamilyen élethelyzet változás miatt

újrakezdték pályájukat) és 35 hagyományos pályakezdőt (maximum 2 éve dolgoznak a diplomaszerzésük utáni munkahelyükön gyakornokként) kérdeztem meg azokról a motívumokról, amelyek a pályakezdésükkor meghatározták pedagógiai nézeteiket és attitűdjeiket. A véletlenszerű vizsgált mintát három csoportba rendeztem (hasonlóan az előzőekben alkalmazott csoportképzés szerint: legalább 3 éve ugyanabban az intézményben dolgozó pedagógusok, pályakezdők, újrakezdők). A megkérdezettek rangsorok kialakításában, 1 és 12 közötti értékkel látták el a felsorolt motívumokat növekvő értékben, annak mértékében miként hatottak azok rájuk pályakezdésük, illetve újrakezdésük időszakában. A több éve ugyanazon a helyen dolgozó pedagógusok ezt felidézéssel, a pályakezdők és újrakezdők a pályára lépésük vagy pálya folytatásuk adott időszakában, azaz új intézményükben eltöltött első, vagy második évben töltötték ki a kérdőívet. Az értékelés során kapott értékeket összevetettem a vizsgált minta átlagértékével is. Vizsgálatom hipotéziseiként feltételeztem, hogy (H₆) a pályakezdők motivációi között nem az egyetemen/főiskolán tanult ismeretek dominálnak, hanem számukra az új kollégák motiváltsága és az új munkahely mentori rendszere biztosítja leginkább pedagógussá válásukat. Ugyancsak előfeltevésem volt (H₇), hogy a már gyakorlott, de újrakezdő pedagógusoknál a munkahelyváltásig, vagy a pályára visszatérésig kialakított pedagógiai nézetek összessége a meghatározó hajtóerő és feltételeztem azt is (H₈), hogy az újrakezdő pedagógusok motiváltsága jelentősen függ a váltásig, vagy visszatérésig megszerzett mesterségbeli tudástól, valamint az előzetes pedagógiai ismeretek színvonalától. A választható motívumok/hatások és egyéb motivációk az alábbiak voltak:

- ❖ *előző tanulmányaim során számomra kedves tanárom, tanárain attitűdje;*
- ❖ *előző munkahelye(i)men szerzett tanítási tapasztalat;*
- ❖ *az addig kialakított pedagógiai nézeteim;*
- ❖ *egyetemi/főiskolai pszichológiai tanulmányaim színvonala;*
- ❖ *családi indíttatásom;*
- ❖ *egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányaim színvonala;*
- ❖ *a főiskola/egyetem utáni pályakezdő évem, éveim emlékei;*
- ❖ *egyetemei/főiskolai szaktárgyi tanulmányaim színvonala;*

- ❖ az új iskolában dolgozó kollégák motiváltsága;
- ❖ egyetemi/főiskolai pedagógiai tanulmányaim színvonala;
- ❖ az új iskolában működő mentori rendszer;
- ❖ az addig megszerzett mesterségbeli tudás.

Ennél a vizsgálatnál fontosnak tartottam összehasonlítani a választott értékek átlagait és szórásait is, amelyek külön-külön adhatnak értékelhető eredményt a három életpálya típusra vonatkozóan.

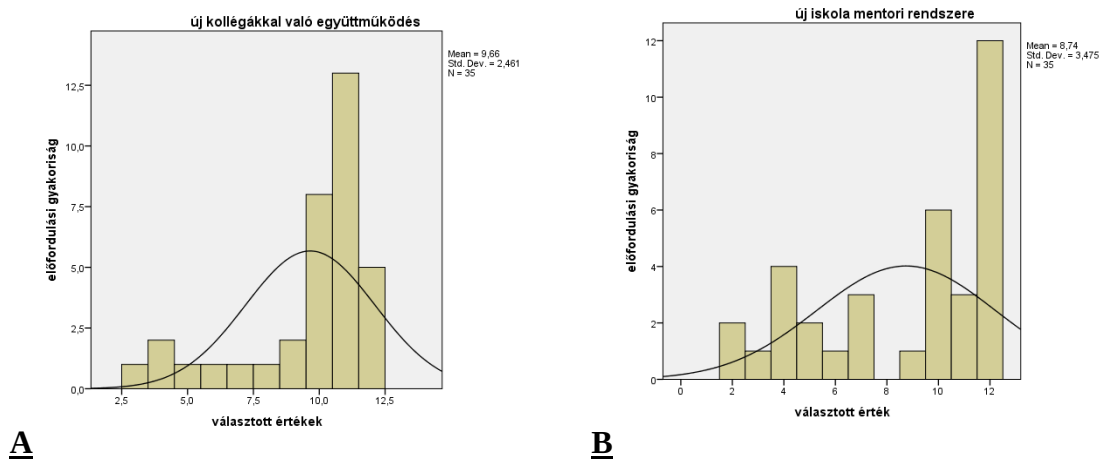
PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUSOK MOTIVÁCIÓI PÁLYAKEZDÉSÜK ELSŐ KÉT ÉVBEN

		kedves tanár	előző munkahely	eddiggi ped. nézetek	pszichológiai tanulmányok	családi hatás	szociológiai tan	egyetemi év	egyetemisz	új kollégák	ped. tanulmány	új isk. mentori rendszer	addigi mesterségbeli tudás
N	Valid	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		5,20	6,69	6,63	7,20	5,77	4,63	4,74	5,80	9,66	6,29	8,74	4,86
Median		2,00	7,00	7,00	8,00	5,00	3,00	4,00	6,00	11,00	6,00	10,00	5,00
Std. Deviation		4,782	3,628	3,703	2,868	2,702	3,549	2,694	2,471	2,461	2,685	3,475	2,756
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	1
Maximum		12	12	12	12	12	12	11	11	12	12	12	11

13. táblázat: Pályakezdők motívumainak összehasonlítása pályakezdésük első két évében

Forrás: Saját szerkesztés, 2020.

A fenti táblázatban (13.táblázat) látható, hogy a pályakezdők fő motívuma (átlag érték alapján) az új kollégákkal való együttműködés (9.66) és az iskolai mentori rendszer (8.74) hatása. Számukra a legkevésbé sikereket generáló hatások az egyetemi évek emlékei (4.74) és az előzetes szociológiai tanulmányok (4.63) szintje. Két ehhez kapcsolódó hisztogramon az is leolvasható, milyen számban milyen értékeket választottak a pályakezdők.



32. ábra: Pályakezdők fő motívumainak eloszlása pályakezdésük első két évében

Forrás: Saját szerkesztés, 2019

Az **“A”** és a **“B”** jelű ábrák egyaránt jobbra tolódott eloszlás-görbével rendelkeznek. Ez azt is jól mutatja, hogy a legpozitívabb megítélést ezekben a motívumokban találhatjuk meg. Ugyanezen kiértékelés a pályájukat a diplomaszerezéstől kezdve megszakítás nélkül dolgozó pedagógusokra vonatkozóan is elkészítettem.

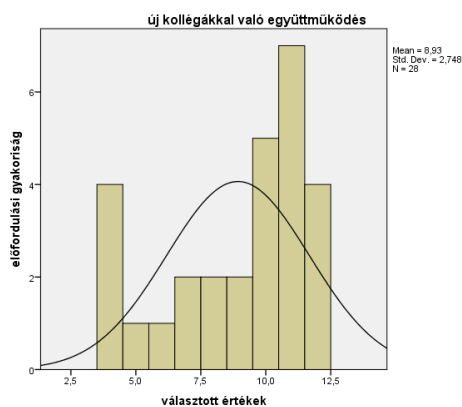
MUNKAHELYÜNKÖN FOLYAMATOSAN DOLGOZÓ PEDAGÓGUSOK MOTIVÁCIÓI

	kedves tanár	előző munkahely	eddiggi ped. nézetek	pszichológiai tanulmányok	családi hatás	szociológiai tan	egyetemi év	egyetemisz	új kollégák	ped. tanulmány	új isk. mentori rendszer	addigi mesterségbeli tudás
N Valid	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	5,00	7,68	8,11	7,21	5,18	6,39	4,25	5,57	8,93	6,86	6,25	5,82
Median	2,00	7,50	8,00	8,00	4,00	6,50	4,00	6,00	10,00	7,50	6,00	5,50
Std. Deviation	4,497	3,356	3,236	3,071	3,151	2,998	2,757	2,714	2,748	3,285	3,063	3,632
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1
Maximum	12	12	12	12	12	12	11	12	12	12	12	12

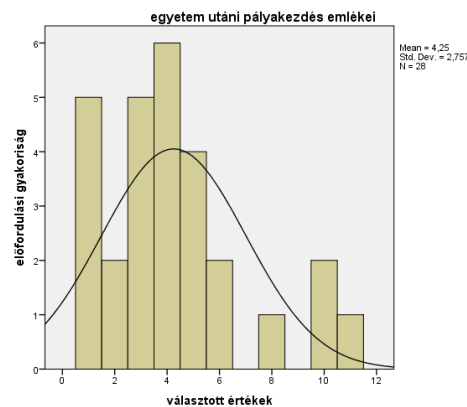
13. táblázat: A munkahelyünkön folyamatosan dolgozó pedagógusok motivációnak összehasonlítása

Forrás: Saját szerkesztés, 2019

Ebben az esetben az átlagértékeket figyelembevéve az új kollégák motiváltsága (8.93) és az eddig felhalmozott pedagógiai nézetek összessége (8.11) kiemelkedő katalizátorok a pedagógiai tevékenység eredményességére vonatkozóan. A legkevésbé motiváló hatást a pályakezdő évek emléke (4.25), az előző tanulmányok során emlékeztető tanár attitűdje (5.00) és a családi hatás (5.18) fejt ki gyakorlatukban. Az alábbi két ábra a legpozitívabb és legnegatívabb motívumok eloszlás-gyakoriság hisztogramjait mutatják.



A



B

33. ábra: A munkahelyükön folyamatosan dolgozó pedagógusok leginkább (A) és legkevésbé (B) meghatározó motivációnak hisztogramjai

Forrás: Saját szerkesztés, 2020

Jól mutatja az új kollégák motiváltságának preferált (jobbra tolódott eloszlásgörbe) hatását az “**A**” jelű ábra, míg a “**B**” ábra balra tolódottsága a pályakezdési időszakot többségében negatív élményként jellemzi (33.ábra). A vizsgált mintában újrakezdő pedagógusok legmeghatározóbb motívumai - az új intézménybe kerüléskor vagy a visszatéréskor - az addig elsajátított pedagógiai ismeretekből és a váltásig felgyülemlett mesterségbeli tudásból és a váltásig kialakult pedagógiai nézetekből származnak.

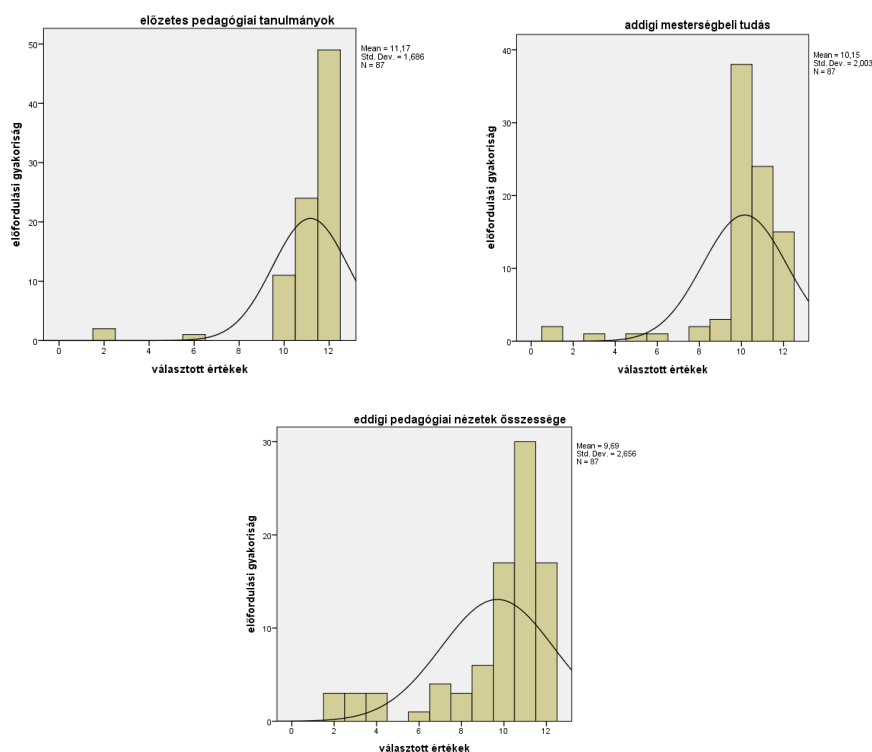
ÚJRAKEZDŐ PEDAGÓGUSOK MOTIVÁCIÓI ÚJRAKEZDÉSÜK VAGY VISSZATÉRÉSÜK ÉVÉBEN

		kedves tanár	előző munkahely	eddiggi ped. nézetek	pszichológiai tanulmányok	családi hatás	szociológiai tan	egyetemi év	egyetemisz	új kollégák	ped. tanulmány	új isk.mentori rendszer	addigi mesterségbeli tudás
N	Valid	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		2,98	5,20	9,69	5,74	5,29	4,38	4,92	5,66	6,48	11,17	5,77	10,15
Std. Error of Mean		,295	,327	,285	,300	,295	,267	,256	,264	,257	,181	,295	,215
Median		2,00	5,00	11,00	6,00	5,00	4,00	5,00	6,00	7,00	12,00	5,00	10,00
Std. Deviation		2,753	3,046	2,656	2,797	2,749	2,488	2,388	2,458	2,396	1,686	2,748	2,003
Minimum		1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Maximum		12	12	12	11	12	10	10	11	12	12	12	12

14. táblázat: Az újrakezdő pedagógusok motivációinak összehasonlítása újrakezdésük időszakában

Forrás: Saját szerkesztés, 2020

A 12 fokú skálán megadott értékek ezen motivációk esetében magasak. Az előzetes pedagógiai tanulmányok színvonala (11,17 – kiugróan magas átlagérték), az újrakezdésig elért mesterségbeli tudás (10,15) és az addig felhalmozódott pedagógiai nézetek összessége (9,69) kimagaslóan elkülönül a többi motívumtól.



34. ábra: Az újrakezdők pedagógusok kiemelkedő motivációnak összehasonlító eloszlásgörbéi

Forrás: Saját szerkesztés, 2020

A kapott értékek is alátámasztják a bevezetőben, a sikerességről, eredményességről írtakat, miszerint a három pillér (*elméleti, gyakorlati és mesterségbeli tudás*) alapjaiban határozza meg az interperszonális kapcsolatokban manifesztálódó pedagógiai sikerességet. Minderre katalitikusan fejti ki hatását a felhalmozott pedagógiai nézetek összessége. Az újrakezdők belső “drive” érzése, a hajtóerő, nem más, mint az újrakezdésig megélt és a pályán maradáshoz elengedhetetlen eredményesség mielőbbi visszaszerzése és mielőbbi továbbfejlesztése. A pályára kerülés előtt a pedagógiai nézetek már korán kialakulnak, és csak nehezen, a tudatosan alkalmazott reflektivitással és a folyamatosan stabilizálódó önismerettel változnak meg. A nézetek adják azt a tükörképet, amelyben az énkép is formálódik. A kialakulóban lévő, vagy már kialakult nézetek szemipermeábilis határként működnek tudatunkban, mivel a minket érő számtalan hatásból és információból kiszűrjük az elfelejthetőket, a lényegteleneket. Ez egyrészt nagyszerű pszichikai önvédelemként szolgál, másrészt pedig teret ad a fontosnak vélt területekre történő koncentrálásra. A nézetek a világlátás szintéziseként kialakult, alapvetően kognitív jellegű és egy irányba mutató fogalmi és etikai halmazt formálnak. Nem képes ez a halmaztartalom függetleníteni magát az affektív hatásoktól, de jellegéből adódóan implicit és így az egyén teljességének is alapvető jellemzője. “A nézet a

szubjektív tudás maga.”¹⁵⁸ A képzés és a mentori tevékenység során épp ezen beállítódásokat kell úgy mozgósítani, hogy egy szélesebb tartalmú, életszerű repertoár mentén folyamatos önreflexió alapuló nézet-akkomodáció alakuljon ki a hallgatókban és gyakorlókban. A következő vizsgálatomban 150 pedagógust kérdeztem egy átfogó életpályával kapcsolatos kutatásom kapcsán pályakezdésükről. Feltételezésem szerint (H₉) a pályakezdés évében lévő pedagógusok a legkisebb mértékben, míg a gyakorlott újrakezdők a leggyakrabban használják pedagógiai tevékenységük során az önreflexió módszerét és a folyamatos reflektív gondolkodást. A vizsgálat igazolta hipotézisemet. A vizsgált mintát tekintve az ötfokozatú skálán 3,7 átlagértéket mutatva a gyakorlatban alkalmazzák a pedagógusok az önreflexió alapuló reflektív gondolkodást. A hipotézist alátámasztó leíró statisztikai eredmények is beszédeseek. Ezekben érdemes összehasonlítani az átlag és szórás értékeit is. Az alábbi táblázat ezeket az értékeket mutatja be a még munkahelyet nem elhagyó, a pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok gyakorlatában.

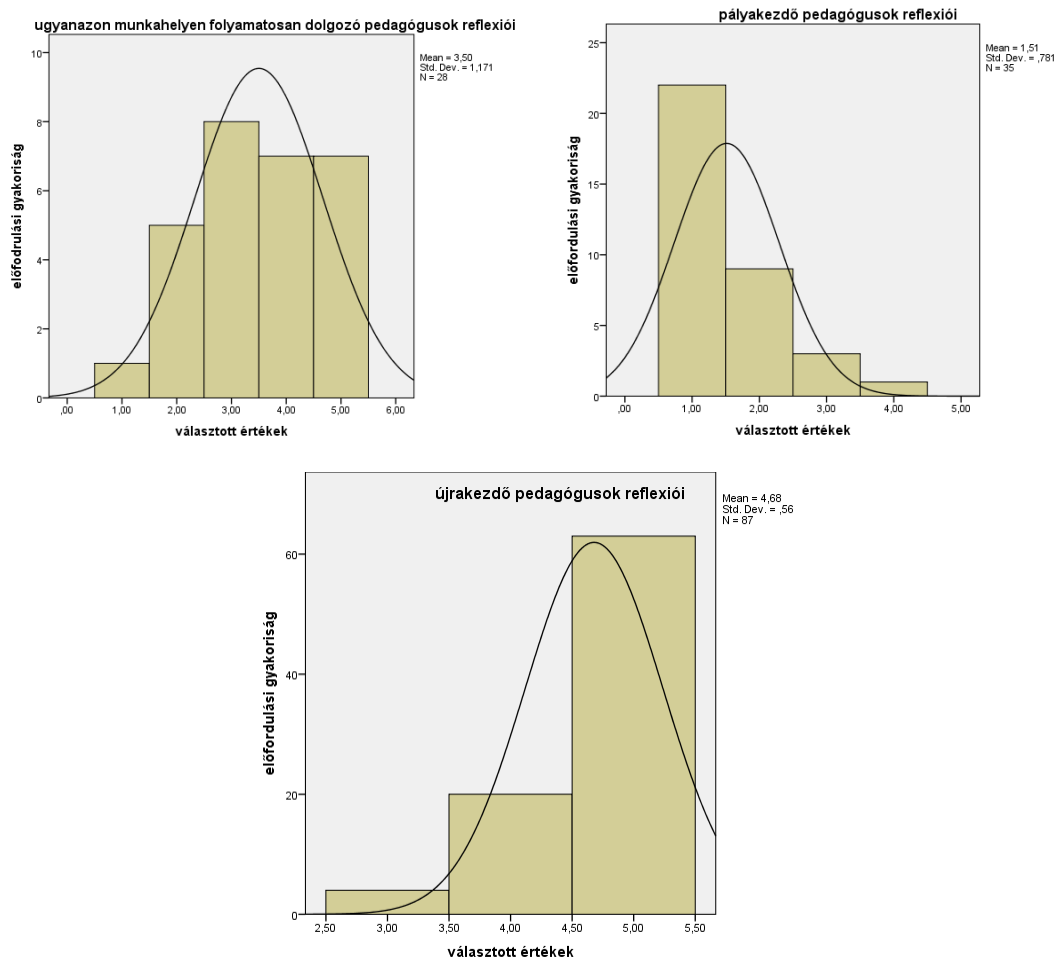
	ÚJRAKEZDŐK	PÁLYAKEZDŐK	MUNKAHELYET NEM VÁLTÓK
N Valid	87	35	28
Mean	4,6782	1,5143	3,5000
Median	5,0000	1,0000	3,5000
Std. Deviation	,56020	,78108	1,17063
Minimum	3,00	1,00	1,00
Maximum	5,00	4,00	5,00

15. táblázat: A vizsgált minta csoportjaiban tudatosan alkalmazott reflektív gondolkodás önértékelésének összehasonlítása

Forrás: Saját szerkesztés, 2020

Jól látható, hogy az újrakezdők gyakorlatában szükségszerűen dominál a reflektív gondolkodás. Folyamatos kontrollt fejtenek ki mesterségbeli tudásuk eddig felépült tartalmára és struktúrájára egyaránt. Munkájukban törekednek az eddigi sémák alkalmazására, azok eredményességének önértékelésére és a reflexiók alapján a hatékonyságot biztosító modifikációra.

¹⁵⁸ Falus I. (2001): Pedagógus mesterség–pedagógiai tudás. Iskolakultúra, 2001, 2.



35. ábra: Az újrakezdők pedagógusok kiemelkedő motivációnak összehasonlító eloszlásgörbéi

Forrás: Saját szerkesztés, 2020

Valamennyi eredmény alátámasztja azon feltevésemet, hogy az újrakezdő pedagógusok munkavégzésének összefüggéseit vizsgálni kell annak érdekében, hogy a pedagógiai tevékenységek hatékonysága és eredményessége mielőbb elérje és túlhaladja a visszatérésig, vagy az új intézménybe kerülésig elért színvonalat. További kutatásaimban olyan meghatározó hatások vizsgálatát tekintem célomnak, amelyek segítséget nyújthatnak a mentori munkához, a tapasztalatokkal érkezők intézménybe integrálásához és pedagógiai tevékenységük mielőbbi sikerességéhez.

8. Az intézmény működésére vonatkozó írott szabályok és hagyományok (íratlan szabályok) megismerése és megismertetése a hagyományos pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok, valamint a munkahelyet még nem váltó pedagógusok körében

A mentorálás munkáját segítő vizsgáltuk meg – volt tanítványommal, jelenlegi kollégámmal - két intézményben a pedagógusok problémáit a munkavégzésükhöz szükséges információk megszerzésére vonatkozóan. Munkánk során interneten közzétett kérdőívet és interjút alkalmaztunk a témákra vonatkozó kérdésekről olyan kollégákkal, akik pályakezdők vagy újrakezdők, illetve olyan kollégákkal is, akik már több, mint tíz éve azonos helyen dolgoznak pedagógusként. Az általunk vizsgált problématerület az intézmény belső működési ismereteinek megszerzése, tudati beépülése, napi alkalmazása (formális, informális szabályok, szervezeti kultúra, programok, hagyományok, feladatok). Ezek mind a három tudás-pillér tartalmi részéhez – mint egyfajta bázispont – és az aktualizálódó pedagógiai attitűd és nézet kérdésköréhez kapcsolódó komponensek. A témakörön belül tovább próbáltuk szűkíteni a vizsgálandó területet. Az általunk alkalmazott kérdőív segítségével felmértük, hogy milyen problémákkal kell szembesülnie a kollégáknak az intézmény írott szabályainak és hagyományainak megismerése kapcsán. Ennek eredményeit részletes tartalmi és statisztikai feldolgozással elemeztük. A kérdőív alapján egy átfogó képet kaphattunk a témában a pályakezdő, újrakezdő és gyakorlott pedagógusok véleményének tükrében.

Az intézmény írott szabályainak és az intézményi hagyományoknak megismerésén belül különösen érdekesnek bizonyultak azok a kérdések, amelyek az említett szabályok hiányos ismeretéből származó problémákra világítottak rá, továbbá azokra a váratlan helyzetekre és esetleges konfliktusokra, amelyek ezekből adódhattak a pálya kezdése, vagy újrakezdése során. Az interjúkban már csak ezekre kívántunk fókuszálni.

Választott problématerületünk jelentősen befolyásolja a pályakezdők pedagógiai nézeteit, azok hatását a pályaszocializációs folyamatokra. Az írott szabályok és intézményi hagyományok, szokások mielőbbi megismerése, tudatosulása az iskolába integrálódó pályakezdő, vagy az új munkahelyet kezdő, gyakorlott pedagógus esetében a komfortérzet gyors kialakulását teszi lehetővé. Ezzel az akkomodációval, a helyzethez praktikus alkalmazkodó attitűdök és nézetek pozitív változásával a pályakezdőkre és újrakezdőkre hagyományosan jellemző nehézségek minimalizálhatók.

8.1. A kérdőíves felmérés értékelése

Kérdőíveinket az Interneten keresztül tettük közzé és 30 választ kaptunk.

A „*Maximum 5 éve ugyanott tanítóknak*” kérdőívünket (jele: **A**) 10-en, míg a „*Több, mint 10 éve ugyanott tanítóknak*” kérdőívünket (jele: **B**) 20 kolléga töltötte ki.

A közzétett kérdőíveket jelenlegi kollégáinknak, illetve volt tanítványainknak címeztük, akik a pedagóguspályát választották hivatásul. A válaszadásra 5 nap állt rendelkezésre. A feltételezhető válaszadói kört 42 főben céloztuk meg. Így a kérdőíveink 71%-ban értek célba, illetve kaptak értékelhető visszajelzést.

Nemek eloszlását tekintve a B jelű kérdőívek között 6 férfi válaszait is olvashatjuk. Koreloszlást tekintetében várhatóan több fiatalabb válaszadó volt az A jelű kérdőívet kitöltők között. Ugyanakkor előfordultak 50 év felettiek is, akik újrakezdő – nem hagyományos pályakezdő - pedagógusként adták meg válaszaikat.

Az intézménytípusokat illetően az A kérdőívben fordult csak elő óvodai pedagógus válasza, a többi intézménytípus eloszlása mind a két kérdőív esetében hasonló arányú. Felsőfokú intézményben dolgozó pedagógus nem töltötte ki a kérdőíveinket.

A válaszadók összességét tekintve 27%-ban foglalkoztak tantárgyi, vagy egyéb keretben a leendő intézményük működésének ismereteivel, a szükséges dokumentum-típusok elemzésével, értelmezésével a pedagógusképzésük időszaka alatt. A többségnek ilyen felkészítése nem volt a tanárképzés folyamán. A felsorolt foglalkozások/tantárgyak közötti felsorolásban a pedagógiai programfejlesztés, didaktika, nevelélmélet, tanítási, szakmai gyakorlatokon szerzett tapasztalatok, iskolapedagógia és a kötelező tanítási gyakorlatok szerepeltek. Az iskolai, intézményi munkavégzés informális, nem dokumentált, de a napi rutinban élő szabályai között történő eligazodást segítő foglalkozások százalékos értéke elenyésző (összességében 6 %). Az említett foglalkozások ezen tekintetben a kötelező iskolai tanítási gyakorlat, illetve az érzelmi intelligencia képzése volt.

Az intézmény belső működése és belső kultúrája a kezdeti időszakban csak 21%-ban okozott problémát a B jelű kérdőívre válaszolók között. Így csak ezekben az esetekben kaptunk példákat is a problémák forrásait illetően. A válaszadók többségének a tanterv és tanmenet, valamint az értékelési alapelvek és az intézmény napi működésére vonatkozó dokumentumok ismeretének hiánya okozott a pálya elején meglepetést.

Érdekes eltérést kaptunk a segítő szándékú információk időbelisége tekintetében mind a formális szabályokra, mind pedig az informális intézményi szokásokra vonatkozóan. Az A kérdőívre kapott válaszok között a korai időszakban kaptak segítséget a válaszadók, míg mind a két információ-típus esetében időben később, illetve több esetben egyszer sem kaptak megfelelő információt a B jelű kérdőívre válaszoló kollégák.

A formális szabályokat rögzítő dokumentumok hozzáférhetőségére vonatkozó kérdéseinkben is hasonló eltérést tapasztalhattunk. A több, mint 10 éve ugyanazon intézményben dolgozók esetében is pesszimistább e téren a kép. Ebben a csoportban nehezen és sok esetben csak kérésre álltak rendelkezésre ezek az alapidokumentumok. Az A jelű kérdőívet kitöltők között többféle forrásból kaptak formális szabályokat rögzítő dokumentumokat a kollégák, míg a B jelűre válaszolók esetében az igazgatóhelyettes és az igazgató közel $\frac{3}{4}$ részben volt ezeknek a dokumentumoknak az átadója, megismertetője. Mindkét kérdőívre válaszolók esetében főként az azonos szakot tanító kollégák voltak az informális belső szabályok ismereteinek forrása. A hagyományok hiányos ismerete csak elenyésző mértékben okozott problémát a pályakezdőknek, vagy újrakezdőknek. A kollégák többsége „előre menekült” akkor, amikor a soron következő pedagógiai feladatokat kellett megoldania az első évben, években. Így megállapítható, hogy a soron következő feladatokat megpróbálták elégséges de szükséges információk birtokában megoldani, kivitelezni. Hasonlóan sokan követték a többiek, a kollégák preferenciáit, azaz „sodródtak a tanév lendületével”. A formális és informális szabályok elfogadhatósága főként a B jelű csoport válaszadóinak okozott problémát és az ő esetükben az informális szabályok kevésbé voltak elfogadhatók a pályakezdésükkor. Az A jelű csoport válaszadói között több és részletesebb leírást, véleményt kaptunk. Ezek kifejtésére koncentráltunk az egyéni interjúk során.

A felmérésünkben kialakított hipotézisünk alapján az interjúk során hasonló válaszokra és véleményekre számítottunk, természetesen több személyesebb, konkrét és személyes esetekre épülő példán keresztül. A vizsgálat során a pályá- és újrakezdők egyaránt az A-jelű csoportba sorolódtak. A jellegzetességeik eltéréseit az interjúk dokumentációiban lehetett érzékelni. A kiértékelés kitér ezekre a felszínre került különbségekre is.

Az alábbi feltételezéseket tettem (ezeket kiegészítő jellemzőknek szántam, így nem soroltam föl disszertációm hipotézisei között) az interjúk előtt:

- A pályakezdők több konkrét, a tanárképzés során szerzett ismeretre emlékeznek, amelyek az intézmény működésére vonatkoznak.
- Az újrakezdők nem, vagy csak alig kaptak – emlékeik szerint – felkészítést az írott és „íratlan” intézményi szabályozás dokumentumairól, azok tartalmáról.
- Főként az iskolavezetés lehet a formális szabályok megismertetésének elsődleges és megbízható forrása.
- A tanítást konkrétan meghatározó dokumentumok (tanterv, tanmenet, szakanyagok, házirend) alapvető fontossággal bírnak az tanévkezdéshez mind a pályakezdők, mind pedig az újrakezdő kollégák esetében.
- Főként az azonos szakú kolléga és/vagy a munkaközösség-vezető lehet az informális szabályok, intézményi hagyományok megismertetésének elsődleges és megbízható forrása.
- Adódnak esetek, amikor a pályakezdő és az újrakezdő pedagógus nem tud azonosulni a belső működés hagyományaival.
- A mentori státusz jelentős a tantestületen belül és tevékenysége kétoldalú haszonnal bír (az iskola közössége és a pálya/újra-kezdő pedagógus számára is).
- A mentori tevékenységnek már a munkakezdés előtt el kell kezdődnie.

Az interjúkat 2 helyszínen végeztük. (a kérdőív kérdései és a két korcsoport leíró statisztikai kiértékelése együttesen a melléklet 14.12. fejezetében található) A *szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban* és az *I. számú Brüsszeli Európai Iskolában*. Mind a két intézményben mind a kettőnk számára ismert interjúalanyokkal dolgoztunk, így a konklúziók kialakítása megbízható volt.

Az interjú alanyok nevei helyett betűket és számokat használtunk. A „*Maximum 5 éve ugyanott tanítókkal*” tartott egyéni interjúkban az alanyok számokat kaptak, míg a „*Több, mint 10 éve ugyanabban az intézményben tanítókkal*” folytatott beszélgetések alanyait betűkkel jelöltük.

8.2. Interjú a szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban

Az interjúban résztvevők felsorolása, az értelmezéshez és elemzéshez szükséges azonosítása és az interjúk szövegének teljes dokumentációja a melléklet 14.12.3. és 14.12.4. pontjaiban olvashatók részletesen.

I. Kérdéskör:

Milyen nehézségekkel találkoztak a kollégák a Varga Katalin Gimnáziumba való belépéskor?

Összefoglalva az első kérdéskörre adott válaszokból kiderül, hogy a kevesebb rutinnal bíró kollégák - a pályakezdők - kevesebb időt töltöttek a tanulók megismerésére, mint a tananyag struktúrájának elsajátítására a vizsgált időszakban. A tanterv tudatosulása és a pedagógiai tevékenységek tudatosságának hiánya okozta a legtöbb problémát. Kihívásként jelentkezett a rögzült sémák felülírása, módosítása. A magányosság érzése is negatív hatásként jelent meg ebben a munkavállalói csoportban. A gyakorlottabb pedagógusok felidézett visszaemlékezéseiben a módszertani bizonytalanságok mellett a pedagógiai nézetek metamorfózisa dominált. Problémaforrásként jelent meg a belső működésre és a helyi szokásokra történő túlzott koncentráció, az új klientúra elvárásainak való megfelelési kényszer és az ebből fakadó gyakori kimerültség érzése.

II. Kérdéskör:

Kik, mikor és hogyan segítették a kezdeti nehézségek leküzdését?

A második kérdéskörre vonatkozó válaszok esetében a rutintalanabb pedagógusoknál a közvetlen kollegiális segítség dominált. Gyakran említették a kívülállóság érzését és azt, hogy a szükséges és hiányzó ismereteket, információkat az Internetről és csupán néhány személytelen elektronikus kommunikáció alapján szerezték meg. A gyakorlottabbaknál az szakos kollégák mellett a munkaközösségvezető is megjelent az információt közvetítők sorában. Érdekes, hogy a felidézett időszakra a szakmai magányosság érzése továbbra is jellemző volt. Különösképpen jellemző ez a szeparatív jelleg és az ebből táplálkozó érzés a különböző évfolyamokon alacsony óraszámú tanító tanárok esetében.

III. Kérdéskör:

Milyen jellegű mentori tevékenység lenne ideális a Varga Katalin Gimnáziumba belépő tanárok számára?

A harmadik kérdés megítélésében egységes a képe a két csoport esetében. Alapvetően több gyakorlati tapasztalást kívánnak a pályakezdőknek. Több hospitálást, a mentorokkal történő intenzív szakmai eszmecserét, a pedagógiai tevékenységek értelmezését, elemzését, nézetformálást. Igénylik a folyamatos fejlesztő reflexiót, amely a

kollegialitáson alapszik. A mentorok tantestületen belüli feladatát fontosnak és nélkülözhetetlennek tartják.

8.3. Interjú a Brüsszeli I. számú Európai Iskolában

Az interjúban résztvevők felsorolása, az értelmezéshez és elemzéshez szükséges azonosítása és az interjúk szövegének teljes dokumentációja a melléklet 14.12.3. és 14.12.4. pontjaiban olvashatók részletesen.

I. Kérdéskör:

Milyen nehézségekkel találkoztak a kollégák az Európai Iskolába lépéskor?

Az első kérdésre adott válaszok kellő homogenitást mutatnak, mivel mindenki gyakorlott újrakezdőként került az Európai Iskolák Hálózatába. Minden bekerült és kinevezett pedagógus jelentős szakmai múlttal kezdte el itt munkáját. A nemzeti tantervtől jelentősen eltérő tananyag-struktúra, az alapidokumentumok szerkezeti és a multikulturalitásra alapozott tartalmi eltérése, részletessége és ennek idegennyelvűsége is sok gondot jelent minden újrakezdőnek. Sok alkalmazkodásra van szükség, hiszen ország, város, iskola, tantestület, tanterv, tananyag váltás történik az ezen státuszba került újrakezdők esetében. Mindez a változás sokszor eszköztelenül, szakmai társ nélkül, magányosan éri őket.

II. Kérdéskör:

Kik, mikor és hogyan segítették a kezdeti nehézségek leküzdését?

A második kérdés is egybehangzó válaszokat eredményezett a gyakorlati időtől függetlenül. Az intézményben van egy részletes írásos, a napi gyakorlati kérdésekre koncentráló dokumentum, melyet minden újrakezdő időben megkap. A mentori funkció létezik, működik. Nem szabályozott ugyan, de funkcionáló rendszerről van szó, amely nagy mértékben segíti a szakmai és személyes beilleszkedést a nagy létszámú tantestületbe. Léteznek iskolán kívüli tantestületi alkalmak is, amelyek szintén segítik az informális ismeretszerzést.

III. Kérdéskör:

Milyen jellegű mentori tevékenység lenne ideális az Európai Iskolába lépő tanárok számára?

Összességében megfelelőnek ítélik a pedagógusok a meglévő rendszert, habár érzik ennek szabályozatlanságát és igényelnék ennek minden szekcióra kiterjedő, hivatalos alkalmazását.

A kérdőívek és az interjúk alapján leszűrhető legfőbb tanulság az, hogy a hagyományos pályakezdők és a gyakorlott újrakezdők munkakezdési problémái közötti különbség az ösztönös magatartás fokában nyilvánul meg. Mint az a viselkedéstanból, pszichológiából ismert, ennek az összetett viselkedésnek vannak tanult és genetikailag öröklött elemei is. A kettő együttes megléte és funkciója eredményez ösztönös döntéseket, cselekvéseket. A hagyományos pályakezdők séma elemei hiányosak, még nem fedik le a teljes pedagógiai tevékenységek körét. Ettől nyitottabbak ők a gyakorlati kihívásokra. Merészebbek és képesek felvállalni a negatívan ható tevékenységeiket is, amelyek akár fejlesztő hatásúak is lehetnek, ha önreflexióval újra tervezik azokat. A gyakorlott pedagógus helyzete egyfelől nehezebb, másfelől jelentősen könnyebb. Nehezebb, mert felül kell írnia eddigi pedagógiai nézeteit. Aktualizálnia kell kialakult sémakészletét. Szembesülnie kell az eddig bevált módszerek esetleges alkalmatlanságával. Belső „drive” hatásként éli meg az időfaktort, amely mielőbbi státusz visszaszerzésre ösztökél az új munkahelyen. Mindezt egy megszokottól eltérő szociális környezetben, ahol állandó összehasonlítások eredményeként hozza meg szakmai, vagy személyes döntéseit. Könnyebbség viszont az a felhalmozott gyakorlati és mesterségbeli tudásmennyiség, amivel már rendelkezik. Kevesebb rizikót vállalva, de gyorsabban tud meríteni a helyes problémamegoldásokból, amiket eddig felhalmozott. Mind a két csoport esetében észrevehető, hogy a pedagógus a munkájának kezdetén alapvetően az írott elvárásoknak, a számon kérhető munkavégzési követelményeknek a maradéktalan teljesítésére törekszik. Ez az objektív eredményességmérő olyan késztetést ad, hogy a tartalomra és módszerre, a szabályra és hagyományra fókuszálás közben gyakorta elvész a lényegi cél, a gyermek hatékony fejlesztése. Ez persze csak akkor igaz így, ha a képzés, illetve az azt követő mentorálás folyamata nem szakszerű, nem tervszerű. Mivel az óvodák, iskolák intézményei alapidokumentumok alapján végzik tevékenységüket, ezek értelmezése, gyakorlati megvalósításának lehetőségeinek megismertetése már a munkakezdés előtt jelentőséggel

bír. Nagyon fontos éppen ezért a képzők, mentorok képzése is ezen a területen. Ismerjék meg a munkahelyre hagyományosan, vagy ismételten bekerült újrakezdő pedagógusok belépő nézeteit, attitűdjeit. Használják ezeket olyan kiindulópontként, amelyekre ráépíthető az adott intézmény valós kihívásait szakmai önbecsüléssel teljesítő kezdő, vagy újrakezdő pedagógusok szakmai, pedagógiai támogatása. Lássák el hallgatóikat, mentoráltjaikat minél több valós, gyakorlati információval, amelyek inkább lehetőségként, sem, mint elriasztó sokként fogadják majd őket az új munkahelyen. A pályaszocializáció szempontjából sem mellékes ez. Akik a kezdő időszakban nem az eredménytelenséget, sikertelenséget, magányosságot, kirekesztettséget élik meg, hanem napról napra fejlődnek, szakmailag kiteljesednek, mindinkább eredményesek lesznek, azok kötődése hivatásukhoz stabilizálódik és nem válnak korai pályaelhagyóvá. A pedagógus pálya választásában, majd a pedagógus szakmára készüléskor és később a pályán maradásban több részmotívum és faktor meghatározó. Külső és belső faktorok, motivációs tényezők játszanak szerepet ezekben. Külső faktorok között említendő a munkakörülmény, a társadalmi elfogadottság és megbecsülés, a fizetés és megélhetés színvonala, a szakmai előrehaladás – életpálya és jövőkép lehetősége, a szakmaismeret elért szintje. A belső között kiemelendők az adott szakmára vonatkozó nézetek meglévő tartalma, az énkép kialakult szintje, a megismert és megszerzett gyakorlati tapasztalatok elsajátításának szintje, a családi tradíció(k), a gyermekek iránti szeretet és a velük való foglalkozás igénye. A kiemelt külső és belső faktorok eltérő módon befolyásolják a pedagógus pályát választókat, a főiskolát, egyetemet végzőket és a végzett gyakornokokat, valamint a pályájukat nem hagyományos módon újrakezdő pedagógusokat is. Más és más motívum lesz a pályához való kötődés és a pedagógusként való szakmai kiteljesedés hajtóereje mindegyik esetben. Mind a három kiemelt szakmai időszakra – pályaválasztás, szakmai felkészülés, pályakezdés - jellemzők az aktuális belépő nézetek, amelyek tapasztalatokból származó pszichikus konstrukciókként jellemezhetők (Dudás, 2005). Vagyis a középiskolai képzés végére a pályaválasztást meghatározó nézetek olyan rejtett személyiségfejlődési motívumok, amelyek az ezt megelőző tizenkét év, vagy akár a koragyermekkori tapasztalások tudat alatti leképeződései. A pedagógiai nézetek nagyon korán kialakulnak. Talán a leghamarabb ezek alakulnak ki valamennyi hivatást tekintve, és csak nehezen, a tudatosan alkalmazott reflektivitással és a folyamatosan stabilizálódó önismerettel változnak meg. A nézetek adják azt a tükörképet, amelyben az énkép is formálódik. A kialakulóban lévő, vagy már kialakult nézetek szemipermeabilis határként működnek tudatunkban, mivel a minket érő számtalan hatásból és információból kiszűrjük

az elfelejthetőket, a lényegteleneket. Ez egyrészt nagyszerű pszichikai önvédelemként szolgál, másrészt pedig teret ad a fontosnak vélt területekre történő koncentrálásra. Ekkor már a gyermek kerülhet a célképzés fókuszába. A pedagógiai nézetek épp annyira sokszínűek, ahány pedagógus létezik. De abban közös létük jellege, hogy a tudatukba beépült valós elemek rendszerét alkotják és ez pedig nem magától való folyamat. Ehhez kell a tervszerű, belépő attitűd és nézetismereten alapuló képzői, mentori munka. A nézetek a világlátás szintéziseként kialakult, alapvetően kognitív jellegű és egy irányba mutató fogalmi és etikai halmazt formálnak. A nézeteink meghatározzák cselekvéseinket, értékelésünket, terveinket és céljainkat, azaz mindazon lényeges területeket, amelyek mentén pedagógiai tevékenységeinket végezzük. A hazai szakirodalomban elsőként Hunyadi Györgyné írt a pedagógushallgatók nézeteinek a pályakezdést és művelést is alapjaiban meghatározó hatásáról. „Ezek nem egyszerűen pályaválasztási motívumaik vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reagálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben. Ezek éppen a személyes tapasztalat, az élmény erejénél fogva rendkívül tartós, nehezen változtatható beállítódás-rendszert alkotnak”.¹⁵⁹ Habár az attitűd és nézet formálás nehéz feladat, de megismerve az adott pedagógus ezen világlátásának bázispontjait, releváns és adekvát információval, gyakorlati ismeretekkel, az írott szabályok és az adott intézmény szokásainak, hagyományrendszerének megismertetésével lehetséges ezen beállítódás modifikációja, fejlesztése. Ez kell, hogy a képzők és mentorok munkavégzésének egyik fő célja legyen.

9. Újrakezdő tanárok nézetei a tananyag elsajátíttatásáról, a tanításról két eltérő feltáró módszerrel végzett vizsgálat alapján

A vizsgálat során egy adott évfolyamot tanító újrakezdő tanárok csoportja (középiskolai biológia tanárok a Brüsszel I. számú Európai Iskola 8 különböző nyelvi szekciójában) töltött ki egy kérdőívet ugyanazon téma tanításával, annak módszereivel kapcsolatos kérdésekről, majd pedagógiai nézeteik feltérképezése céljából rendezett fa módszerét

¹⁵⁹ Hunyadi Györgyné (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. Magyar Pedagógia, 3-4.szám.

alkalmaztam ugyanezen vizsgálati csoportnál. A vizsgálatot egy év elteltével a lehetséges változások detektálására ismét elvégeztem.

9.1. Kérdőív az adott tananyag tanításáról a pedagógiai nézetek tükrében

A tananyag a valós pedagógiai helyzet egyik hangszerének a kottafüzete. Teljes harmóniába azonban csak a tanár felkészülésekor, pedagógiai gondolkodásakor kerül a tanulók képességeivel és nevelésük céljaival, valamint az ismeretek összességével. A felkészülésnek számtalan ismeretelméletei alapja van, amelyek a már említett tudás alapú tanári eredményesség tartópillérei is. A tananyag elsajátítását tartalmazó tudás a Shulman által leírt pedagógiai tartalmi tudás. Ennek a tudásnak is vannak nézetten alapuló tartalmi korlátai. Ezeket a korlátokat egyfelől maga a gyakorló pedagógus feszíti tovább, illetve ennek a korlát-határnak az átrendezését segíti a mentori tevékenység is. Amíg a pályakezdők esetében a pedagógiai tudás alapvetően a tananyag átadásának tartalmi oktatására koncentrál, addig a tapasztaltabbaknál, vagy a némi gyakorlattal már rendelkező újrakezdő pedagógusnál megjelenik az általános pedagógiából eredő célképzés, amelyben megjelenik a tanuló személyisége is.

A 2015/2016. tanévben készült keresztmetszeti pedagógiai tudás tartalmat vizsgáló kutatásomból a fentieket alátámasztó gyakorlati megállapítások tehetők. Ezt a vizsgálatot egy olyan intézményben végeztem, amelyben az újrakezdő pedagógust „vegytiszta” közegben „in vitro” vizsgálhattam. Mivel a *brüsszeli I. számú Európai Iskola* tanárai 9 éves kötött megbízással rendelkeznek, így a feladat megoldására egy keresztmetszetes kérdőíves módszert, valamint fókuszcsoportos megbeszéléseket szerveztem 12 tanár részére. A vizsgálati személyeket három csoportba rendeztem, az iskolában eltöltött gyakorlati idő szerint. Az első csoportba az 1-2 éve tanítókat – mint újrakezdőket – a másodikba a 3-5 éve tanítókat -mint gyakorlottakat – a harmadikba, a 6-9 éve, esetleg több éve tanítókat – mint rutinos pedagógusokat – helyeztem.

A nyolc nyelvi szekció hatodik évfolyamában /S6/ - ami a hazai 11. évfolyamnak felel meg – 12 osztály tanul biológiát. A keresztmetszetes vizsgálat során lehetőségem nyílt – a nemzetközi tantestület munkaközösség vezetőjeként - egy adott tananyag tanításának reflexióit összemérni. Standard kérdéseimhez egy többnyelvű (magyar-angol-francia-német) kérdőívet alkalmaztam, amelyben arra kerestem választ, milyen módszereket, milyen arányban használtak a kollégák, illetve milyen fő célt tűztek ki maguk elé a tervezéskor. Ugyancsak általános módon, ebben a kérdőívben akartam megtudni, milyen

mértékű eredményességgel tanították meg önértékelésük alapján az adott tananyagot, illetve mi okozott jelentős, említésre méltó problémát a tanítás során. Legvégül arra voltam kíváncsi, mit tennének másképp az elkövetkező alkalommal az adott tananyag tanítása során. Az első csoportba sorolt tanárokat egy évvel később is ugyanezen téma során látogattam meg, ismét keresztmetszetes vizsgálatot végezve és hasonlítottam össze a kapott adatokat az előző évekkel. Mind a két látogatás során az első csoport tanárait a témakör és azon belül a téma megtanítására vonatkozó nézeteit is a rendezett fa módszerének alkalmazásával feltártam. A vizsgálat kérdőíves részében a tervezett 12 főből 11 kolléga vett részt. A hiányzó tartós betegség miatt nem vett részt a vizsgálatban. Mivel az őt helyettesítő nem volt szakos tanár, így az ő órai reflexióit nem használtam fel munkám során. A rendezett fa vizsgálatban ugyanezen pedagógusok vettek részt, azon vizsgálat során teljes létszámban 12 fő.

A kérdőív értékelése csoportonként az alábbi főbb eredményeket hozta.

1. csoport (nem tradicionális pályakezdők 1-2 év)

3 fő töltötte ki a kérdőívet 3 lehetséges vizsgálati személyből.

- Nevelési célok nem jelentek meg a tervezett céloknál, csupán a tananyagra koncentrált célok. Ezen belül nem jelent meg semmilyen koncentrációs cél más tantárgyakkal.
- Alapvetően a frontális osztálymunka és a tanári demonstráció volt a domináns alkalmazott órai módszer. Egyéni munka és nagyobb csoportos „team-munka” sehol nem jelent meg.
- Az órai, tanítási sikerességet összességében 60-80 %-ban határozták meg.
- Nem építettek a már meglévő ismeretekre és nem történt tanulói értékelés sem.
- Alapvetően a kísérletekkel történő ismeretátadást jelölték meg a vizsgálati személyek, mint fejlesztendő területet, amellyel növelni akarják a tanításuk hatásfokát.
- Leküzdendő akadályként jelent meg a tanulói motiválatlanság, a tanulói magatartás, valamint a kísérleti feltételek ismeretének hiánya.

2. csoport (gyakorlott pedagógusok – 3—5 év)

5 fő töltötte ki a kérdőívet a lehetséges 5 vizsgálati személyből.

- Nevelési célként a kooperatív csoportmunkában való tanulói munka is többeknél megjelent.
- Az oktatási célok között a már meglévő ismeretek készségszintre emelése dominált.

- Törekedtek a kémia tárggyal történő tantárgyak közötti koncentrációra.
 - Különböző szervezési formákban többféle kísérlet volt a tanórán.
 - Beépítették a már meglévő ismereteket az egyéb természettudományos tárgyakból.
 - A tanulókat csoportok szintjén, az adott feladatnak megfelelően értékelték.
 - Segítették az SNI diákok munkáját közvetlen, vagy diák-mentor általi közvetett úton.
 - Órai hatékonyságukat több, mint 80%-ban határozták meg.
- Fejlesztendő területként a tehetségekkel, illetve a lemaradókkal való differenciált foglalkoztatást jelölték meg.

3. csoport (rutinos pedagógusok – 6—9 év)

3 fő töltötte ki a kérdőívet a lehetséges 4 vizsgálati személyből:

- Főként az életkornak megfelelő és szinte egyénre szabott nevelési célokat fogalmaztak meg az óra fő céljai között.
- Nagymértékben alapoztak az előismeretekre, a tantárgyak közötti koncentrációs lehetőségekre.
- Egyenletesen osztották meg a különböző tanítási módszereket. Többféle csoportot alkottak, figyelve a tanuló képességek szerinti összetételre. A problémamegoldási készség fejlesztése szinte mindenhol dominált.
- Hasonlóan a 2. csoport tagjaihoz a tanulókat csoportok szintjén, az adott feladatnak megfelelően értékelték.
- Segítették az SNI diákok munkáját közvetlen, vagy diák-mentor általi közvetett úton.
- Órai hatékonyságukat több, mint 80%-ban határozták meg.
- Fejlesztendő területként a tehetségekkel, illetve a lemaradókkal való differenciált foglalkoztatást jelölték meg, valamint kiemelték egy kísérlet-protokoll gyűjtemény elkészítését és harmonizált használatát.

A kvantitatív vizsgálathoz alkalmazott többnyelvű kérdőívben az óra reflexiójára voltam kíváncsi és összehasonlítottam az első csoport (újrakezdők), valamint a 2. és a 3. csoport tagjainak (összesen 11 vizsgálati személy) eljárásait, módszereit. A kérdőívek kiértékelését korrelációanalízissel végeztem el. A végső megállapítások a három vizsgálati csoport egybevetése alapján alakult ki. A csoportok kérdőíves válaszai között korreláció van. Az angol és francia nyelvű kérdőívek, valamint a kiértékelés (korreláció és szignifikanciavizsgálat) részletei, táblázatai a mellékletben találhatók.

Megállapítás	<i>korreláció van</i>	<i>szignifikáns</i>
Minél kevesebb az EEBI-ben végzett gyakorlat, annál hosszabb idejű a tanári közlés és az órai frontális munka időtartama. („A” táblázat)	IGEN	IGEN
Minél több az EEBI-ben végzett tanári gyakorlat, annál hosszabb idejű a tanári demonstráció időtartama. („B” táblázat)	IGEN	NEM
Minél több az EEBI-ben végzett tanári gyakorlat, annál hosszabb idejű a tanórai pármunka időtartama. („C” táblázat)	IGEN	NEM
Minél több gyakorlattal rendelkezik az adott tanár az EEBI-ben, annál inkább alkalmazza a csoportmunkát („D” táblázat)	IGEN	IGEN
Minél több gyakorlattal rendelkezik a tanár az EEBI-ben, annál inkább alkalmazza az egyéni, vagy csoportos kísérlet módszerét az adott tanórán. („E” táblázat)	IGEN	IGEN
Minél több gyakorlattal rendelkezik a tanár az EEBI-ben, annál inkább sikeresnek ítéli az adott tanórát. („F” táblázat)	IGEN	IGEN

16. táblázat: Tanórai munkaformák keresztmetszetes vizsgálata a brüsszeli I. számú Európai Iskola S6 (11. évfolyam) évfolyamán Biológia tantárgy során

Forrás: Saját, 2016

A gyakorlati idő növekedésével egyértelműen látható a korszerű tanórai munkaformák alkalmazásának túlsúlya.

9.2. A Fókuszcsoporthok által felvetett problémák

A *FÓKUSZCSOPORTOK* (3 csoport) megbeszéléseikor csak a teljes összhangban megjelenő problémákat emeltem ki. Ennek megfelelően az alábbi probléma területek merültek föl:

1. csoport (újrakezdők – 1-2 éve az EEBI-ben tanítók)

- Még nem ismerik az iskolai dokumentumokat.
- Még nincsenek tisztában a tantárgyközi koncentrációs lehetőségekkel.
- Még nem ismerik a kimeneti vizsgakövetelmények szintjét, formáját.
- Még nem ismerik az éves vizsgák menetét, tartalmi és formai követelményeit.
- Nem ismerik még teljesen a szertár lehetőségeit.
- Nem sikerült áttanulmányozni valamennyi kísérleti protokollt.
- Még nem ismerik a tananyag struktúrájának mélységeit.
- Nincsenek tisztában a gyerekek képességeivel, nincs ismeretük a tanulók iskolai „előéletéről”.
- Leginkább a tananyag elmagyarázására koncentrálnak, pedig valamennyien gyakorlott és sikeres pedagógusok, de az iskolában alkalmazott – mindenki számára új és a szokásostól eltérő – syllabus nehézséget okoz. Főként a fogalmak kapcsolódási módja, illetve a fogalmak elsajátíttatásának szintje.

2. és 3. csoport (gyakorlott pedagógusok és rutinos pedagógusok)

(Ezt a két csoportot azért vettem egy értékelés alá, mivel az elhangzott problémák, javaslatok teljes egészében megegyeztek.)

- Hiányzik a kísérletek harmonizációja.
- Szükséges lenne egy feladatbank létrehozása.
- A sikeres kísérletek protokolljait célszerű az Extranet felületen összegyűjteni és mindenki számára elérhetővé tenni.
- A két csoport pedagógusai tudatosan figyelnek a kiemelkedő képességű, a lemaradó és az SNI tanulók órai feladatira, munkáira és értékelésükre.
- Valamennyien folyamatosan értékelnek.

- Úgy érzik, mire teljes egészében tisztában vannak a tananyag szerkezetével és valamennyi koncentrációs lehetőséggel, addigra lejár a szerződésük (9 év).
- Fontosnak tartják, hogy a már lejárt szerződésű munkatársak mentori feladatokat lássanak el a nem tradicionális pályakezdekők segítése érdekében, legalább az első gyakorlati évük során.

9.3. Rendezett fa módszerének használata a pedagógiai nézetek vizsgálatához az oktatás és nevelés főbb eljárásaira vonatkozóan

A következő vizsgálat során arra voltam kíváncsi miként vélekednek, milyen nézetekkel rendelkeznek a kollégák az oktatás és nevelés különböző tevékenységeiről, eszközeiről, módszereiről és azok egymáshoz való viszonyáról. Ennek egyik lehetséges vizsgálati módszere a *rendezett fa* kialakítása és annak elemzése. A 2015/2016. tanévben végzett vizsgálatban továbbra is az eredetileg meghatározott csoportokban végeztem. Az 1-2 éve tanítók az első csoportba, a 3-5 éve tanítók pedig a második csoportba kerültek. A 3.csoport vizsgálati személyei 6 vagy több éve az EEBI-ben tanítók alkotják. A csoportok közös konszenzus alapján alkották meg fogalmi struktúrájukat. A vizsgálatot ugyanazon vizsgálati személyekkel egy év elteltével megismételtem és a kapott eredményt összevettem az addigiakkal. Kíváncsi voltam az esetleges változásra, amennyiben van ilyen terület. A rendezett fa vizsgálati módszert előszeretettel alkalmazzák a pedagógiai kutatásokban kezdő és gyakorló pedagógusok tudásának, véleményének, nézeteinek és attitűdjeinek feltárására, általánosabban fogalmazva kognitív struktúráik összehasonlítására, elemzésére. A rendezett fa (szemantikai fa, szemantikai rendezett fa (Strahan, 1989. 57. o.) olyan technika, amellyel két dimenzióban grafikusán lehet ábrázolni koncepciókat, kognitív struktúrákat (ismereteket, nézeteket, attitűdöket...) úgy, hogy azokról az elemek közötti összefüggések, kapcsolatok is leolvashatók. (E. Szabó Zoltán: A fogalomtérkép és a rendezett fa, MAGYAR PEDAGÓGIA 96. évf. 2. szám 195–204. (1996) A rendezett fa esetében talán több lehetőség van különféle struktúrák ábrázolására. Az alanyoknak többnyire egy a kutató által kiválasztott, elkészített listát adnak, s arra kéri őket, rendezzék, csoportosítsák a szerintük összeillő elemeket, és kapcsolataikat, alá-fölé és mellérendeltségüket is ábrázolják fa-szerűen. A fák elágazásaival (az úgynevezett liget, erdő) apróbb részletek, finomabb szerkezetek és összefüggések, kapcsolatok is ábrázolhatók.

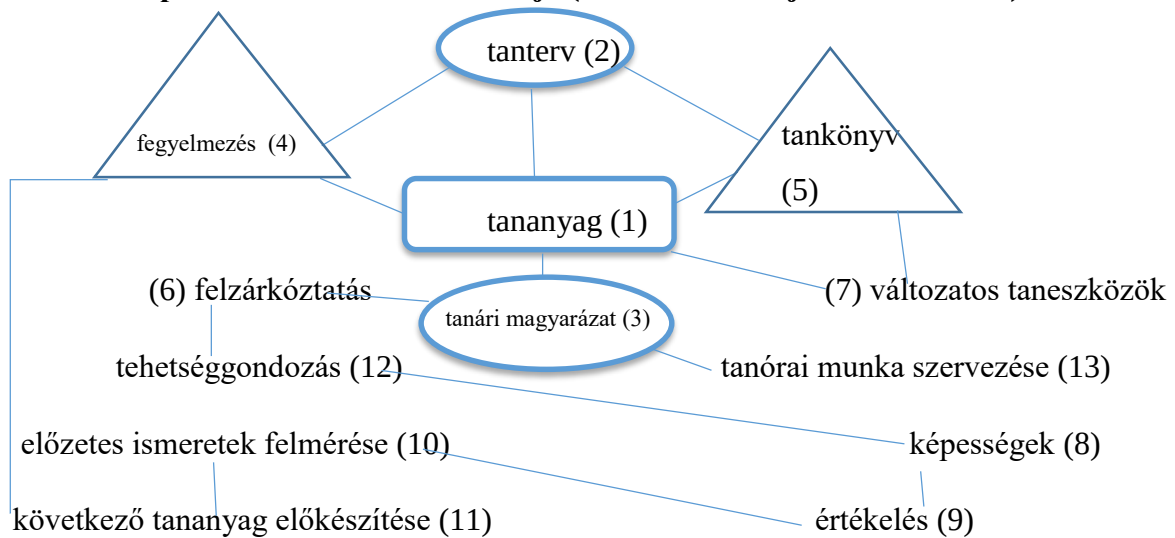
A strukturált fogalmak “*rendezett fába*” rendezéséhez az alábbi fogalmakat adtam meg:

- ❖ *tanterv*
- ❖ *tankönyv*
- ❖ *tanórai tananyag*
- ❖ *tanórai munka szervezése*
- ❖ *előzetes ismeretek felmérése*
- ❖ *tanulói képességek figyelembevétele*
 - ❖ *fegyelmezés*
 - ❖ *értékelés*
 - ❖ *felzárkóztatás*
 - ❖ *tehetséggondozás*
- ❖ *a következő tananyag előkészítése*
 - ❖ *tanári magyarázat*
 - ❖ *változatos taneszközök*

Az elemzés, értékelés szempontjai sokfélék lehetnek. Amint arról E. Szabó Zoltán ír, szempont lehet a koncepció pontossága, a szakmai ábrázolt kapcsolatok logikája és logikussága, a hierarchia, a felépítettség mélysége, továbbá a struktúrák bonyolultsága. „A struktúrák bonyolultságát, komplexitását jellemezhetik például az előforduló (ábrázolt) fogalmak száma, – a feltüntetett kapcsolatok száma, – a hierarchia szintjeinek (rétegeinek) száma, – az egyes szintek (rétegek) szélessége, a bennük szereplő elemek és kapcsolatok száma stb.”¹⁶⁰ A rendezett fa szerkezete az alábbiak szerint alakult a vizsgálati csoportokban 2016-ban (2016.11.10 - 1. vizsgálat során).

¹⁶⁰ E. Szabó Zoltán: A fogalomtérkép és a rendezett fa, MAGYAR PEDAGÓGIA 1996. évf. 2. szám 195–204.

Az első csoport összesített rendezett fája (1-2 éve tanító újrakezdők – 3 fő):



36. ábra: Az újrakezdők rendezett fája az EEBI-ben kezdett tanításuk első, vagy második évében

Forrás: Fodor, 2016

Az első csoport (1-2 éve tanító újrakezdők – 3 fő) rendezett fa értékelése:

A térképen szereplő fogalmak száma: 13;

Az összes (bejárható) út(ak), kapcsolat(ok): 1-2; 1-3; 1-4; 1-5; 1-7; 4-2; 2-5; 1-5; 5-7; 3-13; 3-6; 12-8; 9-10; 8-9; 10-11; 4-11; 6-12.

A kapcsolatok (élek) száma: 16; A központi (címadó) fogalom: 1; (5 kapcsolat)

Az első szint (réteg) fogalmai: 2, 3, 4; 5. (3 kapcsolat); A második szint (réteg) elemei: 6; 7. (2 kapcsolat címadó fogalomhoz és az első réteghez kapcsolódó elemek)

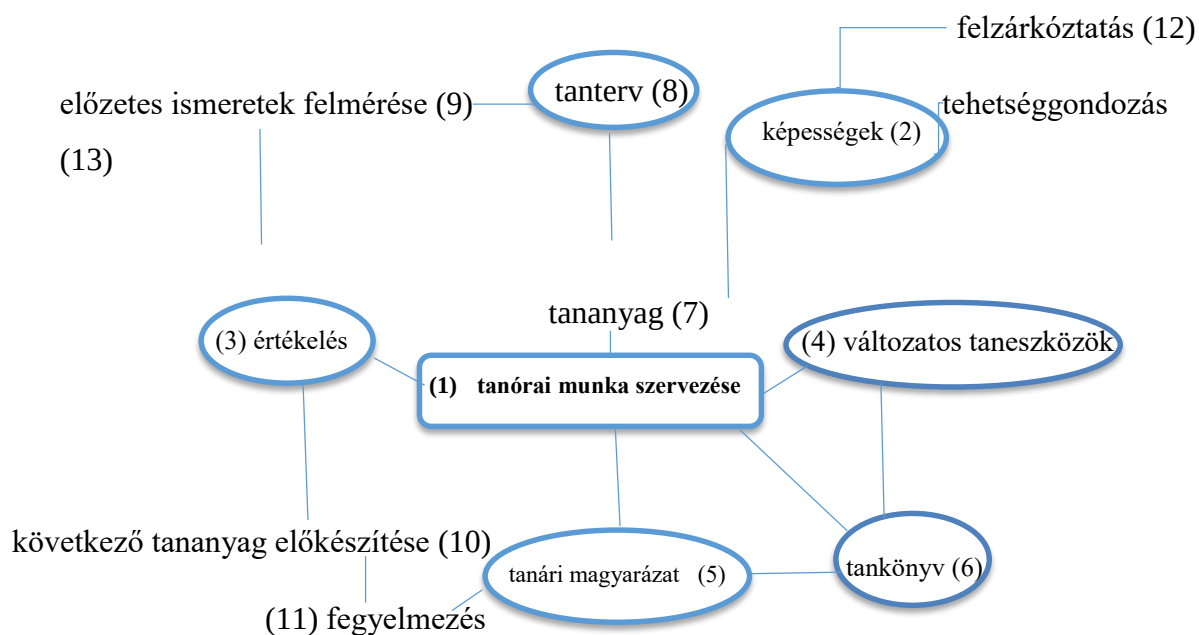
A harmadik szint (réteg) elemei: 8; 9; 10; 11; 12. (2 kapcsolat)

A negyedik szint (réteg) elemei: 13. (1 kapcsolat)

A rendezett fa címadó, központi fogalma ebben a csoportban a tananyag. Az ehhez kapcsolódó első szintbe sorolandó fogalmak mind több logikai kapcsolattal rendelkeznek. A hagyományos pályakezdőkhöz hasonlóan a fegyelmezés is kiemelt elem és az első szintben található. A 3-3 kapcsolattal bíró első szintű elemek alapvetően a tanítás személytelen struktúráit tartalmazza (tanterv, tankönyv, fegyelmezés, magyarázat). Hiába tehát a több éves kiemelkedő kvalitású pedagógiai munka, a teljes rendszerszintű változásnál nagyon hasonlóak az észlelhető és kimutatható nézetazonosság a pályakezdőkével. A tanulói személyiség és az arra vonatkozó vonatkozások a mélyebben

rangsorolt szintekben található meg csupán. Sokkal több figyelem jut a teljesen újszerű elemekre, amelyek a teljes rendszerszintű változás következtében mutatja az előbb említett hasonlóságot. A tanórai munka szervezése, az ahhoz kapcsolódó tevékenységek alapvetően rutinszerűek, kevés figyelmet szentelnek arra a friss újrakezdők. Habár mellőzött elemről van szó, jelentősége mégis abban nyilvánul meg, hogy egy első szinten szereplő elemmel van kapcsolatban (tanári magyarázat). Habár nem a legalacsonyabb szintűek a felzárkóztatás és a tehetséggondozás elemei, mégis kevés jelentőséggel bír az újrakezdő pedagógusok első tanévében új munkahelyükön, jelen esetben az EEBI-ben. Érdekes tény, hogy a megkérdezett vizsgálati csoport a felzárkóztatást első, míg a tehetséggondozást pusztán harmadik szintű elemkapcsolattal látta el. Ez arra utal, hogy a tehetséggondozás még inkább sokadlagos tevékenység az első évben.

A második csoport (3-5 éve tanító újrakezdők – 5 fő) összesített rendezett fája:



37. ábra: A gyakorlott, 3-6 éve az EEBI-ben tanító pedagógusok rendezett fája

Forrás: Saját, 2016

A második csoport (3-5 éve tanító újrakezdők – 5 fő) rendezett fa értékelése:

A térképen szereplő fogalmak száma: 13;

Az összes (bejárható) út(ak), kapcsolat(ok): 1-2; 1-3; 1-4; 1-5; 1-6; 7-8; 8-9; 3-9; 3-10; 10-11; 5-11; 5-6; 4-6; 2-12; 2-13.

A kapcsolatok (élek) száma: 16; A központi (címadó) fogalom: 1; (6 kapcsolat)

Az első szint (réteg) fogalmai: 2, 3, 4; 5; 6. (3 kapcsolat)

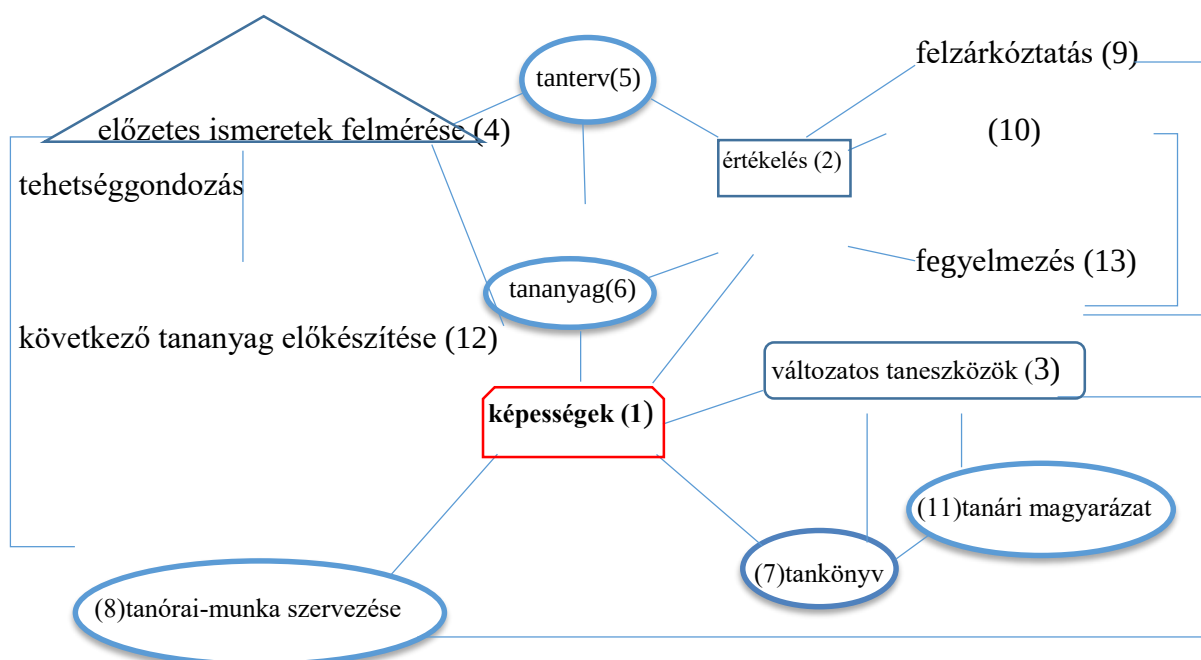
A második szint (réteg) elemei: 7. (2 kapcsolat és a címadó fogalomhoz is kapcsolódik)

A harmadik szint (réteg) elemei: 8; 9; 10; 11; (2 kapcsolat)

A negyedik szint (réteg) elemei: 12; 13. (1 kapcsolat)

A rendezett fa címadó, központi fogalma ebben a csoportban a tanórai munka szervezésének tevékenysége. Ez a hangsúly eltolódás a módszertan irányába történt a kevesebb gyakorlattal bírók tananyagához képest. Még a tanterv, a tankönyv és a magyarázat kiemelt jelentőséggel bír ebben a csoportban is, de már megjelenik az értékelés fontosságának kiemelése. A fegyelmezés már egy perifériális fogalom elem, míg ugyanezen szinten „ragadt” a felzárkóztatás és tehetséggondozás tevékenységeinek elemei. Ezek csak 1-1 kapcsolattal bírnak a képességek fogalmával. Összességében jól érzékelhető a szemléletbeli változás iránya, a perszonalizálódás fokozódása, az individuumra figyelés törekvése.

A harmadik csoport (6, vagy több éve tanító újrakezdők – 4 fő) rendezett fája:



38. ábra: A gyakorlott, 6-9 éve az EEBI-ben tanító pedagógusok rendezett fája
Forrás: Saját, 2016

A harmadik csoport (6, vagy több éve tanító újrakezdők – 4 fő) rendezett fa értékelése:

A térképen szereplő fogalmak száma: 13;

Az összes (bejárható) út(ak), kapcsolat(ok): 1-2; 1-3; 1-4; 1-6; 1-7; 1-8; 2-6; 2-5; 2-9; 2-10; 2-13; 3-9; 3-10; 3-8; 3-11; 3-7; 4-5; 4-12; 4-8; 5-6; 4-12; 3-11.

A kapcsolatok (élek) száma: 21;

A központi (címadó) fogalom: 1; (6 kapcsolat több első szintű kapcsolattal)

Az első szint (réteg) fogalmai: 2, 3, (6 kapcsolat kevesebb első szintű kapcsolattal)

A második szint (réteg) elemei: 4. (4 kapcsolat és a címadó fogalomhoz is kapcsolódik)

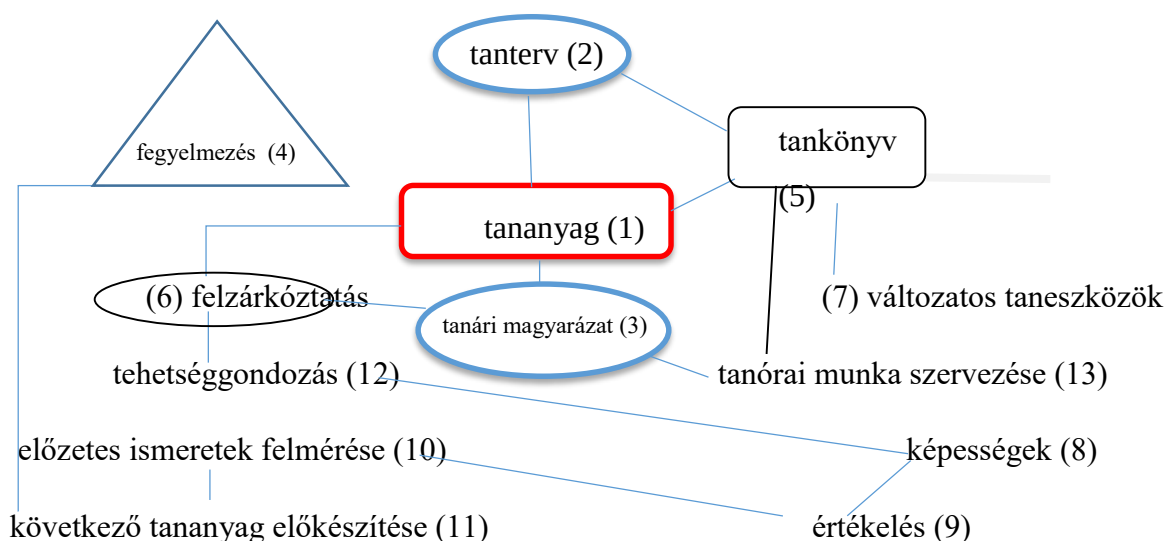
A harmadik szint (réteg) elemei: 5; 6; 7; 8; (3 kapcsolat)

A negyedik szint (réteg) elemei: 9; 10; 11. (2 kapcsolat)

Az ötödik szint (réteg) elemei: 12; 13. (1 kapcsolat)

A leggyakorlottabb újrakezdők az EEBI-ben 3 centrumban elhelyezkedő elemet választottak központi fogalomnak. A 3 közül a „*képességek*” a címadó, mivel ezen elem – hasonlóan ugyan az értékelés és a változatos taneszközök elemekhez - 6 kapcsolattal rendelkezik, de a legtöbb első szintű fogalomhoz kapcsolódik. Ezért ez a központi fogalom, a címadó elem. A másik két centrális helyzetű elemnek több perifériális kapcsolata van. Ebben a csoportban jelent meg a legtöbb (21) kapcsolati ábrázolás, azaz a leginkább komplex nézet. A hangsúly eltolódás egyértelműen a tanulói kognitív tulajdonságai és a személyiségének irányába mutat. A kezdetben jelentőséggel bíró elemek (tanári magyarázat, fegyelmezés) szembe ötlően perifériára szorultak. Észrevehető az is, amint a tanulói felzárkóztatás és tehetséggondozás egyaránt majdnem elnyeri, inkább megközelíti méltó jelentőségét a pedagógiai tevékenységek között. A megismételt vizsgálat előzetes bejelentés nélkül, ugyanazon vizsgálati személyek bevonásával történt. Az értékelések alapján tetten érhető a rövidtávú változás mértéke és iránya egyaránt.

Az első csoport összesített rendezett fája (1-2 éve tanító újrakezdők – 3 fő) megismételt vizsgálat során – 2016. november hónapban:



39. ábra: Az újrakezdők (1.csoport) rendezett fája az EEBI-ben első vizsgálatukat követő tanévben

Forrás: Saját, 2016

Az első csoport (1-2 éve tanító újrakezdők – 3 fő) rendezett fa értékelése:

A térképen szereplő fogalmak száma: 13;

Az összes (bejárható) út(ak), kapcsolat(ok): 1-2; 1-3; 1-5; 1-6; 2-5; 5-7; 3-13; 3-6; 12-8; 9-10; 8-9; 10-11; 4-11; 6-12.

A kapcsolatok (élek) száma: 15; A központi (címadó) fogalom: 1. (4 kapcsolat több első szintű kapcsolattal); Az első szint (réteg) fogalmai: 5. (4 kapcsolat kevesebb első szintű kapcsolattal); A második szint (réteg) elemei: 3, 6. (3 kapcsolat)

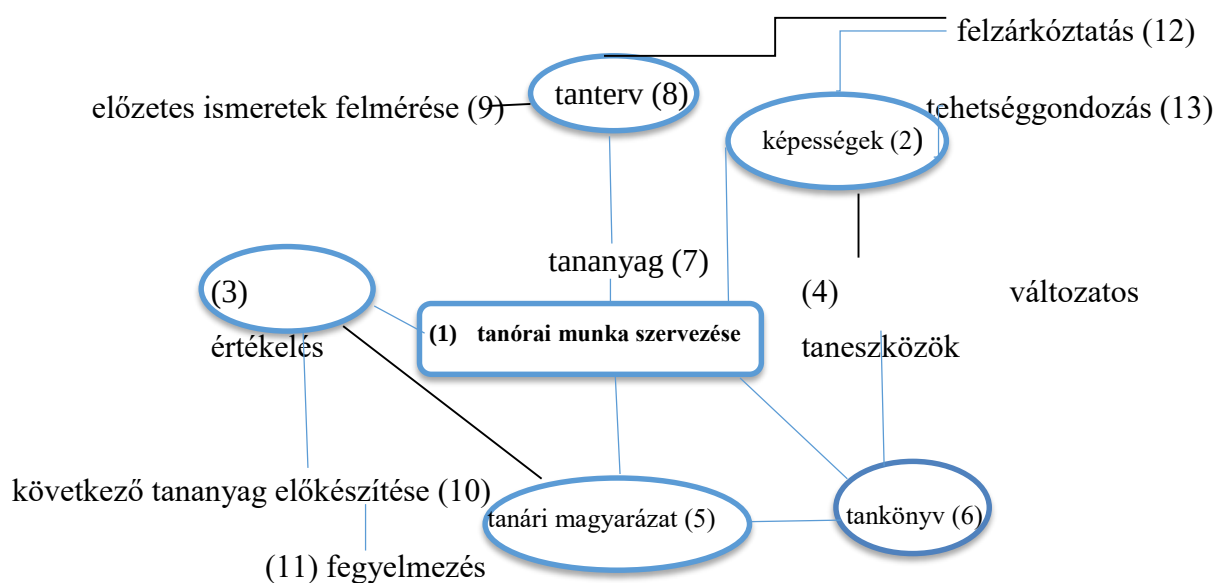
A harmadik szint (réteg) elemei: 2; 8; 9; 10; 11; 12; 13. (2 kapcsolat)

A negyedik szint (réteg) elemei: 7. (1 kapcsolat)

A rendezett fa címadó, központi fogalma ebben a megismételt vizsgálatban is a „tananyag” maradt. A kapcsolatok száma minimálisan ugyan, de csökkent, ugyanakkor a fegyelmezés már nem olyan jelentőséggel bíró probléma. Ennek kezelése a gyakorlott újrakezdőnek rövid időn belül rendezhető. A 3-3 kapcsolattal bíró első szintű elemek alapvető változáson mentek át. A tanári magyarázat ugyan megmaradt ezen a szinten, de a felzárkóztatás pedagógiai tevékenysége előlépett fontos feladatként. A tanítás

személytelen struktúrái – melyek kezdetben domináltak (tanterv, tankönyv, fegyelmezés, magyarázat) – a magyarázat kivételével háttérbe szorultak. A tanórai munka szervezése még mindig csak harmad rendűen jelentős fogalom, az ahhoz kapcsolódó tevékenységek még mindig alapvetően rutinszerűek, kevés figyelmet szentelnek arra a friss újrakezdők. Habár mellőzött elemről van szó, jelentősége mégis abban nyilvánul meg, hogy egy első szinten szereplő elemmel van kapcsolatban (tanári magyarázat) és a megismételt vizsgálat során a tankönyvvel, mint taneszközzel közvetlen logikai kapcsolatban vannak. Habár nem a legalacsonyabb szintűek voltak a felzárkóztatás és a tehetséggondozás elemei, mégis kevés jelentőséggel bírtak az újrakezdő pedagógusok első tanévében új munkahelyükön. A megismételt vizsgálatkor az EEBI-ben rövid időn belül ezen pedagógiai tevékenységek egyre fontosabbá váltak, válnak. Amíg az első vizsgálat során a megkérdezett vizsgálati csoport a felzárkóztatást első, míg a tehetséggondozást pusztán harmadik szintű elemkapcsolattal látta el, addig ez a megismételt vizsgálat során megmaradt ugyan, de kiegészült több más másodrendű kapcsolattal. A felzárkóztatás valójában egy kiemelt tevékenységgé vált a maga 3 kapcsolatával. Ez arra is utal, hogy a tehetséggondozás még mindig kevésbé preferált tevékenység az első évben.

A második csoport (3-5 éve tanító újrakezdők – 5 fő) összesített rendezett fája a megismételt vizsgálat során – 2016.novemberében:



40. ábra: A gyakorlott, 3-5 éve az EEBI-ben tanító pedagógusok rendezett fája a megismételt vizsgálatkor

Forrás: Saját, 2016

A második csoport (3-5 éve tanító újrakezdők – 5 fő) rendezett fa értékelése a megismételt vizsgálat során – 2016 novemberében:

A térképen szereplő fogalmak száma: 13;

Az összes (bejárható) út(ak), kapcsolat(ok): 1-2; 1-3; 1-5; 1-6; 1-7; 2-4; 2-12; 2-13; 3-5; 3-10; 2-4; 4-6; 5-6; 10-11.

A kapcsolatok (élek) száma: 14;

A központi (címadó) fogalom: 1; (5 kapcsolat)

Az első szint (réteg) fogalmai: 2, 3, 5; 6. (3 kapcsolat a címadó, központi fogalomhoz is kapcsolódnak)

A második szint (réteg) eleme: 8. (3 kapcsolat és a címadó fogalomhoz nem kapcsolódik)

A harmadik szint (réteg) elemei: 3; 7.

(2 kapcsolat a központi, címadó fogalomhoz is kapcsolódik)

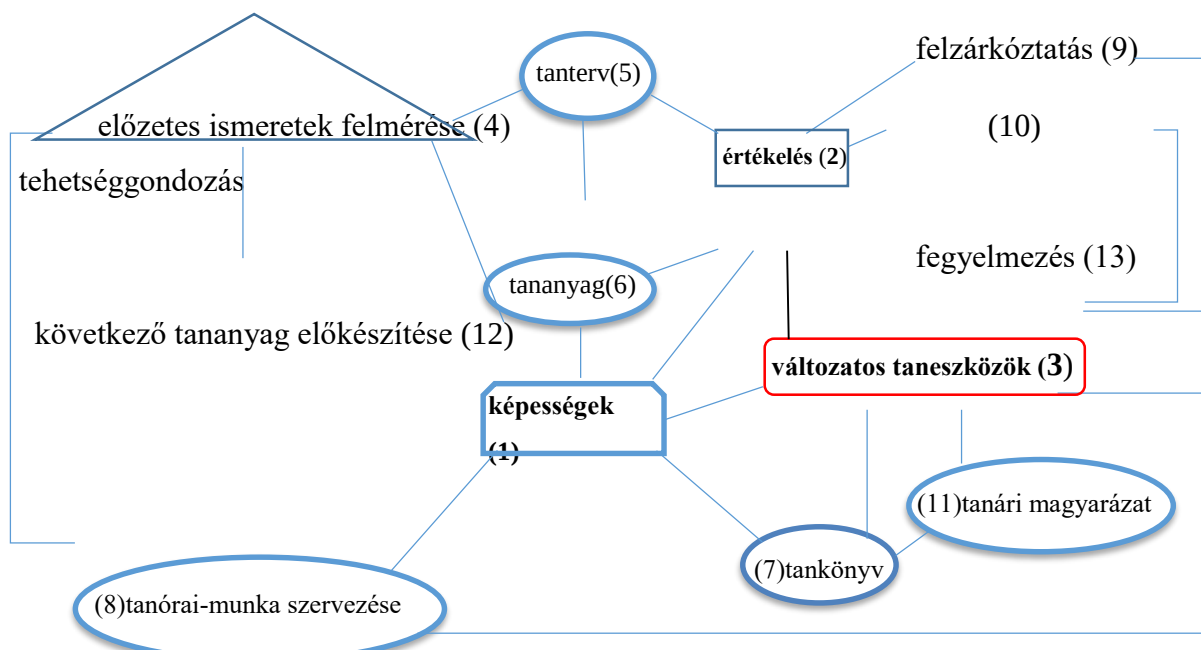
A negyedik szint (réteg) elemei: 4; 10.

(2 kapcsolat, nincs központi fogalomhoz kapcsolata)

Az ötödik szint (réteg) elemei: 9; 11; 12; 13. (1 kapcsolat)

A rendezett fa címadó, központi fogalma ebben a csoportban is változatlan maradt, azaz a „*tanórai munka szervezésének*” tevékenysége. Egyértelmű és jól érzékelhető változás, hogy az értékelés folyamata jelentős mértékben kiemelkedő. A „*képességek*” jelentősége és kapcsolatrendszere is növekedett. Ez a hangsúly eltolódás a tanulókkal való foglalkozás centrális problémája felé irányítja a figyelmet. A fegyelmezés már egyértelműen egy perifériális fogalom elem. A felzárkóztatás és tehetséggondozás tevékenységeinek elemei még mindig kissé esetleges tevékenységelemek azon újrakezdők között, akik 3-5 éve tanítanak az EEBI-ben Ezek mellett az előzetes ismeretek felmérése, a következő tananyag elsajátításának előkészítése, valamint a fegyelmezés is perifériás tevékenység minden fajta centrális kapcsolat nélkül. Ezek csak 1-1 kapcsolattal bírnak.

A harmadik csoport (6, vagy több éve tanító újrakezdők – 4 fő) rendezett fája a megismételt vizsgálat során, 2016 novemberében:



41. ábra: A gyakorlott, 3-5 éve az EEBI-ben tanító pedagógusok rendezett fája a megismételt vizsgálatkor
Forrás: Saját, 2016

A harmadik csoport (6, vagy több éve tanító újrakezdők – 4 fő) rendezett fa értékelése a megismételt vizsgálat során – 2016 novemberében:

A térképen szereplő fogalmak száma: 13;

Az összes (bejárható) út(ak), kapcsolat(ok): 1-2; 1-3; 1-4; 1-6; 1-7; 1-8; 2-3; 2-6; 2-5; 2-9; 2-10; 3-9; 3-10; 3-8; 3-11; 3-7; 4-5; 4-12; 4-8; 5-6; 4-12; 3-11.

A kapcsolatok (élek) száma: 22;

A központi (címadó) fogalom: 3; (7 kapcsolat)

Az első szint (réteg) fogalmai: 1; 2. (6 kapcsolat)

A második szint (réteg) elemei: 4. (4 kapcsolat és a címadó fogalomhoz is kapcsolódik)

A harmadik szint (réteg) elemei: 5; 6; 7; 8; (3 kapcsolat)

A negyedik szint (réteg) elemei: 9; 10; 11. (2 kapcsolat)

Az ötödik szint (réteg) elemei: 12. (1 kapcsolat)

A hatodik szint (réteg) eleme: 13. (0 kapcsolat)

Alapvető változás csupán annyi a megismételt vizsgálat során, hogy a fegyelmezés logikai kapcsolat nélküli elem maradt, azaz jelentősége elhanyagolható. A már gyakorlott újrakezdők a kezdeti bizonytalan időszakot követően a tanulókra koncentrálnak a fegyelmezési problémákat – ha van ilyenek – a már „bevált” eljárások szerint kezelik. A leggyakorlottabb újrakezdők továbbra is 3 centrumban elhelyezkedő elemet választottak központi fogalomnak. A 3 közül ezúttal a „*változatos taneszközök*” a címadó, mivel ezen elem a megismételt vizsgálat során 7 kapcsolattal rendelkezik. A másik két centrális helyzetű elemnek több perifériális kapcsolata is van. Ebben a csoportban jelent meg ismét a legtöbb (22) kapcsolati ábrázolás, azaz a leginkább komplex nézet. A hangsúly eltolódás egyértelműen a tanulói kognitív tulajdonságai és a személyiségének irányába mutat ezúttal is. A kezdetben jelentőséggel bíró elemek (tanári magyarázat, fegyelmezés) szembe ötlően perifériára szorultak. Egyedül ezen vizsgálat során jelenik meg a 6. réteg, amelyben az adott fogalom kapcsolat nélkül maradt (fegyelmezés). Ismert az előzőkből, hogy a kezdetekkor ez a fogalmi elem centrális jellegű volt, akárcsak a hagyományos pályakezdők esetében.

10. Az Európai Iskolák Hálózata az újrakezdők „Mekkája”

Jelen fejezet kissé kilóg a kutatásom eddigi logikai sorából, de kihagyhatatlan, mivel nincs még egy olyan nevelési-oktatási intézmény típus, ahol fellelhető „vegytisztá” formában az újrakezdő pedagógusok hatalmas tömege. Van ugyanis egy olyan iskola-hálózat, amely kifejezetten tapasztalt, nagy és sok jógyakorlattal rendelkező pedagógust foglalkoztat, hosszú és alapos felvételi procedúra alapján maximum 9 tanéven keresztül. Ezalatt az idő alatt, elsőként 2 év után, majd újabb 3 évet követően kell megújítani az intézménnyel kötött szerződést, amennyiben az iskolahasználók is egyetértenek a hosszabbítás lehetőségével. Ez az intézmény hálózat az Európai Iskolák Hálózata, amelynek működésével nagyon röviden szeretném megismertetni olvasómat. Ezzel a fejezettel kettős célom van. Elsőként fel akarom tárni azokat a körülményeket és főként makrokörnyezeti hatásokat, amelyek erre a hálózatra folyamatosan hatással vannak, másfelől meg kívánom ismertetni az ebbe a hálózatba pályázni kívánó pedagógusokat a magyar szekció rövid történetével, jelenkori törekvéseivel.

Mint ahogyan a tehetséges és kreatív tanuló néha nehezen tanulja meg a verseket, az alkotó tanártól sem várható el minden kompetencia maximális szinten történő gyakorlata. Ugyanakkor a diák tekintetében is fontos, hogy felismerjük és pallérozzuk, helyes irányba tereljük tehetségének jellemzőit beláttatva a hiányzó, vagy nem tökéletes kompetenciáinak fejlesztési szükségességét. Ugyanígy a tanárképzésben is rengeteg értékes személyiség, ritka tehetség, kiemelkedő alkotókészség van a hallgatókban. Esetükben fel kell ismerni azokat a kulcskompetenciákat, melynek mentén a tanárrá válás folyamata rövidülhet és kvalitásait tekintve alkotóvá válhatnak az elkötelezett hallgatók. A már gyakorlott és szelektált (szakmai, pedagógiai rátermettségük, eredményességük alapján kiválogatott) tanárok is kerülhetnek olyan pedagógiai szituációba, amely a kialakított munkafolyamatoktól eltérő megoldásokat igényel. Kivált igaz ez az Európai Iskolákba delegált nemzeti szekciókban tanító pedagógusokra. Alapvető eredményként feltételezem a kezdő (gyakornok) és gyakorlott újrakezdő pedagógus közös pedagógiai problémáit éppúgy, mint az eltérőeket. Mivel az Európai Iskolák Hálózatának intézményei kiváló teret adnak arra, hogy az újrakezdők ebbéli eltérő dilemmáit feltérképezsem, így a kutatási eredményeim hasznosak lehetnek mind a gyakornokok, mind a pályájukat valamely okból újrakezdők és nem utolsó sorban a mentorok számára is. Mivel hipotéziseim alapján a kezdés és újrakezdés problémamegoldásának rugalmasságát és egyben sikerességét a tanárképzés pedagógiai felkészítésében és az azt követő mentori tevékenység sikerességében látom, így a kutatás a felsőoktatás számára is, valamint a kezdő és újrakezdő pedagógusokat fogadó intézményvezetők számára is fontos lehet. Mindezen megállapításokat komplex (pedagógiai, pszichológiai, szociológiai) vizsgálati-statisztikai eredményekkel, gyakorlati eseteírásokkal, kiegészítő interjúkkal kívánom alátámasztani, amely hasznos lehet minden kezdő és újrakezdő pedagógusnak, kivált az Európai Iskolák Hálózatába bekerült gyakorlott tanároknak, valamint a pályájukat valamilyen okból újrakezdőknek. Eredményesnek ítélem kutatásomat, ha sokféle és újszerű módszer birtokába jutok, illetve a vizsgálatok alapján magam is képes leszek módszertani ajánlás(ok) megfogalmazására a tanárképzés korszerű hatékonysága és a gyakornoki munka, valamint az újrakezdő pedagógusok érdekében. Meggyőződésem, hogy a tanárképzés alkotómunkára ösztönző és folyamatosan reflektív szempontú fejlesztése újra előtérbe helyezi az alkotó iskolákat, tanárokat, kiemeli a gyakorló-iskolák nélkülözhetetlen szerepét. Ezek elengedhetetlen alapjai a pedagógiai célnak, az alkotó emberek képzésének.

10.1. Az Európai Iskolákról röviden

Disszertációmban a brüsszeli I. számú Európai Iskola és a benne 2004 óta működő magyar nyelvi szekció történetét és működését kívánom bemutatni különös tekintettel a hálózati és az intézményi rendszer összefüggéseinek feltárására, valamint a lehetséges fejlesztési területekre. Disszertációm ezen részét az Európai Iskolák Hálózatába kinevezett, pályájukat egy multikulturális környezetben folytató, „újrakezdő” kollégáknak ajánlom, akik a törvényben meghatározott kiküldetési idejük megkezdésére készülnek. A hazai és az európai oktatáspolitikai állásfoglalások hangsúlyozzák a társadalmi integráció szükségességét, azt az alapelvet, hogy speciális tulajdonság, illetve hátrányos helyzet miatt semmilyen csoport, illetve egyén ne kerüljön kirekesztett, hátrányos helyzetbe, ne érje megkülönböztetés az egyenlő életésély tekintetében. Ne kerüljenek hátrányos helyzetbe azok a gyermekek, akik a szülők hivatásából adódóan – akár többször is – országot és kultúrát váltva újabb és újabb oktatási és nevelési intézményben tanulnak, fejlődnek. Már itt megjegyzendő, hogy a szabad munkaerő-áramlás okán egyre nagyobb kihívás elé néz az Európai Iskolák Hálózata, mivel a következő években még inkább növekedni fog a szülői klientúra igénye egy Európában alkalmazható, harmonizált és alapjaiban egységes tantervre és nevelési célkitűzésekre építkező, ugyanakkor az anyanyelvű oktatást is biztosító iskolai intézményrendszerre. Ennek jelei kiváltképpen az elmúlt 10 évben erősödtek meg, így egyre több Európai Iskola nyílik Európa-szerte. Az I. számú Európai Iskola (Brüsszel) egyike azon Európai Iskolák Hálózatához tartozó intézményeknek, amelyek az Európai Unióban dolgozók gyermekeinek nevelését vállalta föl elsődleges célként. Mindemellett van mód más tanulók bekapcsolódására is speciális és különleges feltételek teljesülése esetén (második és harmadik kategóriába sorolt tanulói státuszok, amelyek jellegzetességeiről a későbbiekben részletes kifejtés olvasható munkámban). A Hálózat fenntartója közvetlenül az Európai Unió Oktatási Bizottsága, de közvetett módon az Európai Iskolák Statútumát aláíró tagországok kormányai is, illetve azok illetékes minisztériumai. A közvetlen szakmai felügyeletet így az Európai Unió Oktatási Bizottsága és az anyaország oktatásért felelős minisztériuma látja el. Magának a rendszernek a működtetése demokratikus keretek között, ugyanakkor hierarchikus rendben felépülő struktúrában valósul meg. A rendszer szabályozása több szinten, szintenként minden tagország bevonásával folyik. Az Európai Iskolák rendszerének 65 éves története során a minőségbiztosításnak köszönhetően – a jelenleg 28 tagállam kormánydelegáltjai által jóváhagyott statútum alapján – a rendszer egészét érintő elemek alig változtak. Ennek ellenére az intézmények szintjén manifesztálódó struktúrák és folyamatok állandó változásban vannak,

így elmondható, hogy *jelenleg* 6 országban 13 – úgynevezett I. típusú – iskola tagja eme hálózathoz.

Város	Ország	Alapítás	Első érettségi éve
Luxembourg I	Luxemburg	1953	1959
Brussels I	Belgium	1958	1964
Mol/Geel	Belgium	1960	1966
Varese	Italy	1960	1965
Karlsruhe	Germany	1962	1968
Bergen	The Netherlands	1963	1971
Brussels II	Belgium	1974	1982
Munich	Germany	1977	1984
Brussels III	Belgium	1999	2001
Alicante	Spain	2002	2006
Frankfurt	Germany	2002	2006
Luxembourg II	Luxemburg	2004	2013
Brussels IV	Belgium	2007	2017

17. táblázat: Az Európai Iskolák Hálózatába tartozó I. típusú intézmények alapadatai

Forrás: Saját, 2017

Első intézményként Luxembourgban nyílt Európai Iskola 1953-ban, és ugyanitt volt az első érettségi vizsga is (BAC – The European Baccalaureate) 1959-ben. A II. és III. típusú iskolákból azonban egyre több alakul Európa-szerte (a teljesség igénye nélkül néhány példa: Bad Vilbel, Dunshaughlin, Helsinki, Heraklion, Den Haag, Manosque, Parma, Strasbourg, Tallinn). Mindegyik sajátos arculattal, eltérő kulturális háttérrel, de harmonizált pedagógiai célkitűzésekkel és tantervvel rendelkezik. Az I. típusú iskolákat az Európai Bizottság finanszírozza. Az Európai Iskolák fogalmát és azok funkcióit legtömörebben Jean Monnet

adta meg, aki az EU alapjait lefektető francia politikusként, diplomataként, egyfajta pragmatikus internacionalista polihisztorként ezen iskolákat olyan intézményeknek tekintette, melyekben a „[gyermekek] csecsemőkoruktól egymás mellett, a megosztó előítéletektől védve nevelkednek”.¹⁶¹ Több mint 60 évvel és több mint 50 ezer érettségivel (BAC) később már évente közel 24–25 ezer diák tanul ilyen intézményekben. A 2016/2017-es tanévben 26 691 diák tanult a felsorolt 14 iskolában. Még 2006 novemberében döntöttek az Európai Bizottság oktatási szakemberei ama reformok mellett, amelyek lehetővé tették, hogy az Európai Bizottság helyett az egyes tagállamok által fenntartott úgynevezett „II. típusú” iskolák is létrejöhessenek. Ezeket az iskolákat az EU intézményeiben dolgozó szülők arányában az Európai Bizottság részben továbbra is finanszírozza. Többnyire ama európai helyszíneken alakulnak az iskolák, ahol európai projektek, több ország, tagállam közös kutatási, termelési központja alakult ki. Most, a 2017 év végén, amikor az Európai Unió „középkorúvá” vált és a PISA-felmérések (Programme for International Student Assessment) szerint az európai nemzeti iskolák jelentős része nem megfelelő színvonalon működik, talán ideje lenne az oktatáskutatóknak átgondolni, hogy a nemzeti oktatási rendszerek megfelelő mobilitással és rugalmassággal vértetik-e fel a diákokat mind tudásban, mind a képességek alakításában, fejlesztésében. Elgondolkodtató, hogy talán ideje lenne egy európai szintű oktatási keretrendszert felépíteni... Véleményem szerint feltétlenül! A tantervek nemzeti jellegzetességeit egy világos, korszerű és pedagógiai vonatkozásaiban jól alkalmazható európai alaptantervre alapozva szükséges megalkotni, amennyiben integrációink az európai politikai, társadalmi és gazdasági közösségekbe mélyülő tendenciát mutatnak és kiteljesednek. Valószínűleg e tanterv gyakorlati megalkotásának ideje még nem jött el, de a róla való gondolkodás fázisa már elkezdődött. A jelenkori Európai Iskolák Hálózatában (EIH) alkalmazott tanterv kiváló alap, amelyet a nyelvi-nemzeti szekciók kiegészítenek nemzeti sajátosságokkal is. A mi hazai oktatási rendszerünket sem érheti felkészületlenül egy ilyen kihívás. Egyre több tervezett és többé-kevésbé már kialakított és folyamatosan bővülő nemzetközi projekt valósul meg Magyarországon is, főleg a kutatás és fejlesztés területén. Ezek a projektek vonzzák a külföldi munkavállalókat hazánkba, akik családjukkal, gyermekeikkel érkehetnek, érkeznek. Habár az USA és az EU nevükben hasonló uniót sejtetnek, mégis nyilvánvalóan más jellegű az Európai Unió lehetősége. Utóbbinak színesebb a multikulturális alapja, így minden, ami a kultúra része – és ezek között az oktatás primer

¹⁶¹ MONNET, Jean, *European Schools*, Elérhető: https://en.wikipedia.org/wiki/European_Schools (Letöltés dátuma: 2018. 05. 08.)

hangsúlyt kap – csak átgondoltan, megfontoltan változtatható, vagyis nagyon lassan képes a változásra. Az amerikai típusú harmonizáció rövid idő alatt valósulhatott meg, hiszen az európaihoz képest a történelmi háttér és legfőképpen a nyelvi kultúra egysége biztosíthatta az alapot mindehhez. A mi Európánk más. Nehézkesen lépdel a demokrácia nagyon szövevényes és egyáltalán nem olcsó rendszerének útján, illetve a nemzetek sokszínűségében – néha a bábeli zűrzavarnak tűnő nyelvi kavalkádban is – törekszik maximálisan arra, hogy az eltérő történelmi és kulturális hátterek zökkenőmentesen integrálódjanak abba a közösségbe, melyet Európai Uniónak nevezünk, és társadalmi, politikai és gazdasági közösségünként kezelünk. Mindezekon túl, az Európai Iskolák hálózatának rendszerszintű megnyitása azt is lehetővé teszi, hogy egy kísérleti projekt keretében olyan oktatási intézményeknek is jóváhagyást adjanak, amelyekben nem(csak) az uniós alkalmazottak gyermekei tanulnak, viszont szintén az Európai Iskolák tantervét követik, aminek folytán úgynevezett III. típusú Európai Iskolákká válnak. Nagy valószínűséggel ezekre az intézményre hazánkban is szükség lesz a közeljövőben, hiszen a kilencéves diplomáciai kiküldetések folyamatosan lejárnak, így a gyermekek zökkenőmentes hazatérésükhöz és vissza-integrálódásukhoz a hazai közoktatásba, az ilyen típusú intézményre nagy feladat hárul majd. Az iskolahálózat számtalan XXI.századi kihívásai közül az extenzív változás mellett a nemzeti sokszínűség fenntartása és biztosítása jelentős feladat. Ezek részletezését a mellékletbe helyeztem el abból a célból, hogy az érdeklődők teljesebb képet kapjanak erről a rendszerről.

11. A Brüsszeli I. számú Európai Iskola magyar nyelvi szekciójában elvégzett követő metaforakutatás 2015-2017-ben

Ebben a fejezetben az újrakezdők pedagógiáról és a pedagógushivatásról vallott általános vélekedéseit kívánom feltérképezni az általam az „*újrakezdők Mekkájának*” nevezett Brüsszeli I. számú Európai Iskolában. Valójában ezek az alapvető nézetek adják minden pedagógiai tevékenységünk, cselekedetünk és gondolkodásunk alapját és alapvető jellegét. Az ötödik fejezetben már megismert követő vizsgálati módszert alkalmaztam a már szintén ismert (5.3. fejezetben is alkalmazott) csoportbeosztás szerint a csoport vizsgálati személyeivel egyenként. Az első vizsgálatra 2016-ban került sor, majd a következő tanévben 2017-ben megismételtem – minden előzetes bejelentés nélkül – a vizsgálatot. A vizsgálati személyeknek 3 képet kellett választani és 1-2 mondatos indoklással ellátni a választásukat. A kérdés rövid és egyszerű volt. A kérdést a képekkel együtt 5 nyelven kapták meg a kollégák.

Röviden elemezze saját hivatása-munkája lényegét a képek alapján. Válassza ki azt a 3 képet, ami leginkább Önt jellemzi, mint pedagógust. Választását 1-2 rövid mondatral indokolja.

Briefly analyze the essence of your own vocation and work based on the following pictures. Choose the three pictures that best describe you as an educator/teacher. Justify your choice with 1-2 short sentences only.

Analysez brièvement l'essence de votre propre vocation et de votre travail en vous basant sur les images suivantes. Choisissez les trois images qui vous décrivent le mieux en tant qu'éducateur / enseignant. Justifiez votre choix avec 1-2 phrases courtes seulement.

Analysieren Sie kurz die Essenz Ihrer eigenen Berufung und Arbeit anhand der folgenden Bilder. Wählen Sie die drei Bilder, die Sie am besten als Erzieher / Lehrer beschreiben. Begründen Sie Ihre Wahl nur mit 1-2 kurzen Sätzen.

Analiza brevemente la esencia de tu propia vocación y trabajo a partir de las siguientes imágenes. Elija las tres imágenes que mejor lo describan como educador / maestro. Justifique su elección con 1-2 oraciones cortas solamente.

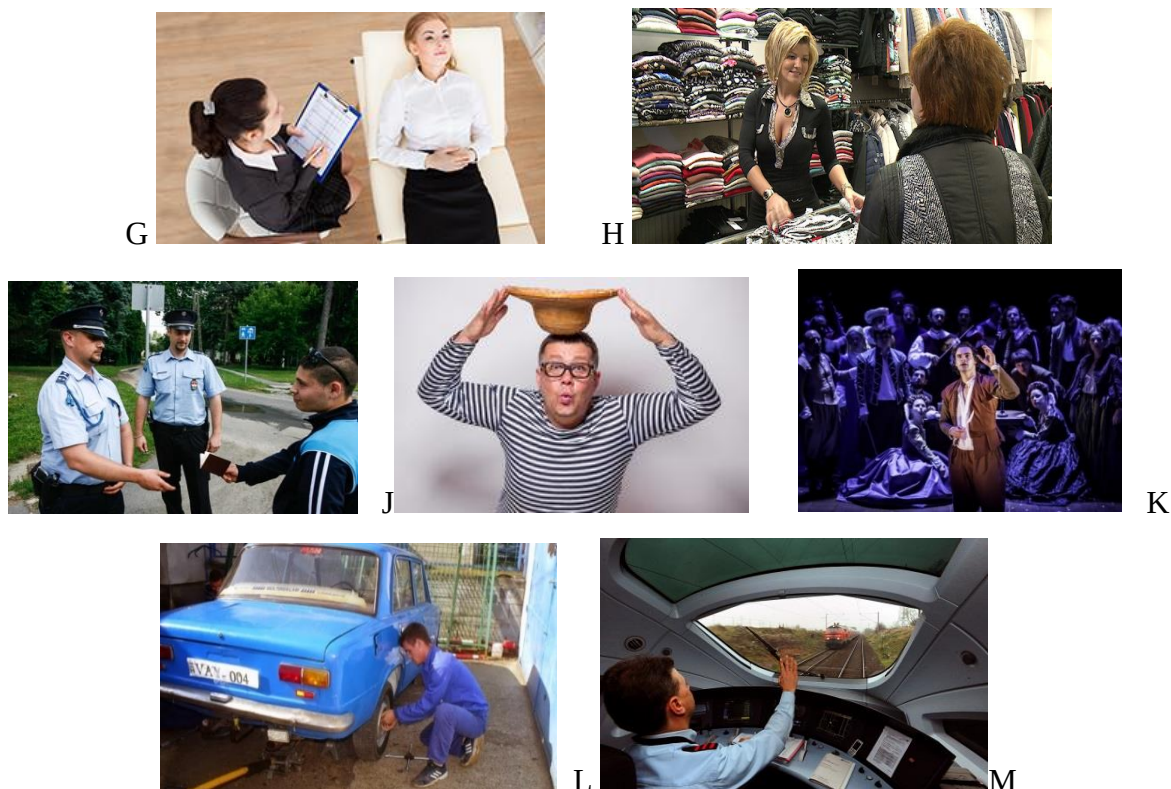
41. ábra: : Feladat kitűzés a metafora vizsgálatához

Forrás: a szerző sajátja (2021)

Ugyanezen első vizsgálati csoportnál alkalmaztam a képek alapján történő metaforaelemzés ismétlő-követő vizsgálatát is.

A tanár és az ő pedagógiai tevékenységei célfogalmak tipizálható képeivel (Ben-Peretz és mtsi., 1996 id. Szivák, 2002 rajzait kiegészítve) végeztem a vizsgálatot.





42. ábra: A metafora vizsgálat 13 képe

Forrás: Ben-Peretz és mtsi., 1996 id. Szivák, 2002 rajzait a szerző kiegészítette 2015

Az első csoport tanárai 3-3 képet választottak ki a bemutatott 13 képből, melyek leginkább jellemzik pedagógiai ars poeticájukat. A képek kiválasztása mellett rövid (1-1 mondatos), tömör indoklást adtak választásukra vonatkozóan. Ugyanezeket a képeket és feladatokat kapták meg egy évvel később is. Indoklásaikban a kiemelendő és alapvető szavakat, kulcs-tevékenységeket és jellegzetességeket aláhúzással és vastagítva jelenítettem meg. A választásaik és indoklásaik az alábbiak voltak.

11.1. Első csoport első metafora vizsgálat - 2016. november

1. csoport metafora vizsgálat - 1-2 éve az EEBI-ben tanító pedagógusok vizsgálat (3fő)

X.Y.tanár (22 éve tanít – 2 gyermek apja)



M—segít a helyes utat megtalálni, azon végig vezetni a tanulókat;

- biztonságos, határozott vezetőnek érzi magát;

E—összhangba hozza a tanulók ismereteit, irányítja az osztály munkáját;

I—ellenőriz, értékel és helyes gondolkodás irányába tereli az osztály tanulóit;

Z.W.tanár (14 éve tanít-1 gyermek édesanyja)



F—a hibás gondolatmeneteket és következtetések javítom, a helyes utakat megmutatom;

L—folyamatos visszajelzéssel javítom a tanulók hibáit;

J—tanári munkámban fontos az órai magyarázatok módja, az átadás művészete;



G.T.tanár (24 éve tanít 3 gyermek édesapja)

M—kijelölöm a helyes gondolkodás menetét, elérendő célokat tűzök ki a diákok számára;

L—Fontos javítanom a tanulói hibákat, téves gondolatmenetet;

E—az osztály munkájának összehangolása, vezetése, irányítása számomra a legfontosabb feladat;

VÁLASZTOTT KÉPEK:

I (1); F (1); J (1); M (2); L (2); E (2);

A vizsgálat azt mutatja, hogy a vizsgálati személyek újrakezdésük évében a tananyag tanítását érzik hangsúlyosnak. A helyes irányok megmutatása, a logikai kapcsolatok bemutatása, összességében a kognitív tanulói jellegzetességek növelése a fő feladat, cél. Alapvető pedagógia tevékenységek:

- összehangolás,
- kijelölés,
- vezetés,
- irányítás,
- segít,
- vezet,

- magyaráz,
- javít,
- terel,
- megmutat.

Egy évvel később – ismétlő-követő vizsgálat során:

11.2. Az első csoport második metafora vizsgálata - 2017. november

1. csoport metafora vizsgálata – 1-2 éve az EEBI-ben tanító pedagógusok ismétlő vizsgálata (3fő)

X.Y.tanár:



D—Megfelelő mérlegelés után **döntök** arról, kinek, mit és hogyan **tanítok** meg;

B—Mindenkire számomra törekszem **felismertetni** a tárgyamban rejlő fontos és alapvető ismeretek szükségességét;

L—muszáj **megmutatnom** a tárgy tanulmányozásának nehézségeit, a lehetséges hibák okait és azok kijavításának módjait;

Z.W.tanár:



H—minden tanulónak a legmegfelelőbb módot kell **megtalálnom** az ismeretek elsajátításához, képességeinek, érdeklődésének megfelelő módszereket kell **felkínálnom**;

D—az **értékelés, visszajelzés** az egyik legfontosabb tanári feladat, egyrészt a hiányzó ismeretek pótlásának beláttatásához, másrészt a tanulói fejlődő énkép fejlesztéséhez;

G—a tanulók tantárgyamon túlmutató értékeit is **támogatnom** kell felnőtt nevelőként;

G.T.tanár:



A—a tárgyamhoz kapcsolódó izgalmas, látványos kísérletek bemutatása a fő célom;

B—mindenki számára szeretném érthetővé és szerethetővé tenni szaktárgyamat;

G—minél jobban megismerem tanulóim képességeit, személyiségét, érdeklődését és motivációit, annál jobban és eredményesebben tudom őket tanítani;

VÁLASZTOTT KÉPEK:

A (1); H (1); L (1); D (2); B (2); G (2);

Az egy évvel későbbi rövid indoklásokból kitűnik a gyermekközpontúság fokozatos növekedése, a tanulói képességek minél alaposabb figyelembevétele a tanítás és az értékelés során is. Az első év indoklásai főként kognitív célokra utaltak a nézetek tekintetében. Mindenhol a tananyag helyessége, pontossága, fontossága és az elsajátítás ténye dominált. Ezek objektív kiemelése változott egy év elteltével szubjektívabb irányba, a tanítás folyamatát sokkal inkább az egyénre vonatkoztatva. Az időben eltérő válaszok összehasonlítása nyilvánvalóvá teszi, hogy a helyes támadáspontok kijelölése, a tartalom és alkalmazható módszer megfelelő megismerése után a tanítás és nevelés lényegi céljaira tevődnek át a pedagógiai eljárások hangsúlyai. Egy tanóra sikeressége a benne tanítottak sikerélményének eredője. Ha a gyermekek úgy hagyják el a tantermet, hogy nem volt hiábavaló a tanárunkkal eltöltött idő és maguk is érzik a tanórai alkalom hatékonyságát, akkor valóban kijelenthető a pedagógus eredményessége. Ehhez azonban szükség van a tanóra folyamán megvalósított folyamatos tanulói értelem és érzelem “nyomkövetésére”. A tanári tudatba beépült, idővel kiteljesedő tanulói kép és háttérismeret a tanulókról, kiváló alapot ad arra, mely sémák kinél, mikor, hogyan alkalmazhatóak. Ezeknek a praktikus kiválasztott tanítási és nevelési formáknak az egyén szintjén történt alkalmazása vezet az eredményes tanári munkához. Az egy évvel későbbi követő vizsgálatban az alábbi pedagógiai tevékenységek domináltak:

- dönt,
- tanít,
- felismertet,

- megmutat,
- megtalál,
- felkínál,
- értékkel,
- visszajelez,
- támogat.

11.3. A második csoport első metafora vizsgálata - 2016. november

2. csoport metafora vizsgálata – 3-5 éve az EEBI-ben tanító pedagógusok vizsgálata (5fő)

V.L. tanár/tanító (20 éve tanít-2 gyermek édesanyja)



C—A témát érdekesen, érthetően **elő kell adnom. Le kell kötnöm** tanulóim figyelmét.

F—**Rá kell ébresztenem** diákjaimat a helyes gondolkodásra.

H—**Be kell mutatnom** az anyagot nehézségeivel és előnyeivel együtt.

D.D. tanár (28 éve tanít-4 gyermek édesanyja)



D—Egyenlő esélyt kell **biztosítanom** tanulóimnak a tudás megszerzéséhez.

F—**Javítanom** kell tudásukat, viselkedésüket.

G—**Azonosulnom** kell diákjaim problémáival.

E.G. tanár (17 éve tanít-2 gyermek édesanyja)



G—**Empátiával segítem** diákjaim értelmi és érzelmi fejlődését.

F—Egészséges embernek nevelem diákjaimat **példamutatásommal**.

E—**Összehangolom** diákjaim munkáit, hogy sikeresen dolgozzanak együtt, megfelelő kooperációban.

K.S. tanár/tanító (12 éve tanít-1 gyermek édesapja)



G—Meg kell ismernem tanulóim személyiségét.

A—Motiválnom kell diákjaimat a sikeres tanulásra.

F—Javítanom kell diákjaim hibáit, tévedését.

K.B. tanár (31 éve tanít-2 gyermek édesapja)



C—Érthetően az érzelmekre is hatva kell elmagyaráznom a tananyagot.

G—Meg akarom ismerni diákjaim motívumait.

F—Korrigálnom kell a helytelen módszereket, eljárásokat.

VÁLASZTOTT KÉPEK:

A (1); H (1); E (1); D (1); C (2); G (4); F (5);

A vizsgálat kellően homogén eredményt mutat ebben a gyakorlati idővel rendelkező pedagógusok csoportjában. Valójában egy személy kivételével az „F” kép (orvos fonendoszkóppal) mindenhol megjelenik és minden esetben a javítás, a korrekció szándékával. A mélyhipnózis ábrája („G” kép) is egy kivétellel megjelent a vizsgálati személyeknél. Itt már némileg eltér a magyarázat. Van ahol a motívum, van ahol az értelem, illetve van ahol az érzelem felfedése fontos pedagógusi feladat. Ez érthető, hiszen ezek mentén válik legkönnyebbé a tanulói motiváció kialakítása, a személyiség fejlesztésének stratégiai tervezése, a tanuló objektív értékelése is. A vizsgálat során ebben a csoportban az alábbi pedagógusi tevékenységek említése dominált:

- empátiával segít,
- példát mutat,
- összehangol,
- előad,
- leköt,
- ráébreszt,
- bemutat,

- esélyt biztosít,
- javít,
- azonosul,
- megismer,
- motivál,
- elmagyaráz,
- korrigál.

A tanulói személyiség irányába történő pedagógiai nézet dominál ebben a csoportban. Sokkal markánsabban jelentkezik a tanulók személyiségére, mentális és szenzitív tulajdonságainak megismerése iránti igény alapvető igénye ezen gyakorlott újrakezdő pedagógusoknak.

11.4. A második csoport második metafora vizsgálata - 2017. november

2. csoport metafora vizsgálata – 3-5 éve az EEBI-ben tanító pedagógusok követő-megismételt vizsgálata (5 fő)

V.L. tanár/tanító (20 éve tanít-2 gyermek édesanyja)



F—Ha baj van, **segítenem** kell diákjaimnak megoldani problémáikat, néha a tananyagon jóval túlmenően.

H—**Érdekessé**, „fogyaszthatóvá” kell **tennem**, amit megtanítok. Így fogják szeretni a tárgyat diákjaim.

D—**Igazságosan** kell **értékelnem** diákjaim teljesítményét.



D.D. tanár (28 éve tanít-4 gyermek édesanyja)

C—**Játékosan** szeretném **megtanítani** a tananyagot.

G—**Közel** kell **kerülnöm** diákjaimhoz.

E—**Koordinálok** diákjaim tevékenységeit, munkáit, életét az osztályban, iskolában.



E.G. tanár (17 éve tanít-2 gyermek édesanyja)

K—Elvarázsolom a tananyag átadása során diákjaimat.

J—Érdekesen és szórakoztatóan **tanítok**.

E—Összehangolom diákjaim munkáit, megtanítom őket az együttműködésre.



K.S. tanár/tanító (12 éve tanít-1 gyermek édesapja)

C—Elő kell adnom tanulóimnak a tananyagot.

F—Változtatni kell diákjaim rossz beidegződéseiről, szokásairól.

K—Maradandóan kell **elmagyaráznom** a tananyagot, **dramatizálni** szükséges diákjaim elsajátításának folyamatát.



K.B. tanár (31 éve tanít-2 gyermek édesapja)

G—Érthetően az érzelmekre is hatva kell **elmagyaráznom** a tananyagot.

E—Meg akarom ismerni diákjaim motívumait.

F—Ki kell javítanom diákjaim rossz gondolatait.

VÁLASZTOTT KÉPEK:

J (1); H (1); D (1); C (2); K (2); G (2); E (3); F (3)

A vizsgálat már kevésbé homogén eredményt mutat. Alapvetően a tanulói személyiség megismerése után a módszertani megközelítések dominálnak a választott képekben és azok indoklásaiban. A megismételt vizsgálat során ebben a csoportban az alábbi pedagógusi tevékenységek említése dominált:

- segít,
- érdekessé tesz,
- igazságosan értékel,
- játékosan tanít,
- közel kerül,
- koordinál,

- elvarázsol,
- érdekesen tanít,
- összehangol,
- előad,
- változtat,
- elmagyaráz,
- dramatizál,
- megismer,
- kijavít.

11.5. A harmadik csoport első metafora vizsgálata - 2016. november

3. csoport metafora vizsgálata – 6 vagy több éve az EEBI-ben tanító pedagógusok vizsgálata (4fő)



G.X. tanár/tanító (14 éve tanít-2 gyermek édesapja)

C—A témát **érdekesen tanítom**. Mint egy színházi előadás, vagy film során **lekötöm** diákjaim **figyelmét**.

D—**Objektíven szemlélem** diákjaimat, teljesítményüket és fejlődésüket.

F—Minden téren **segítem és javítom** diákjaim munkáját, tevékenységeit.



W.L. tanár (22 éve tanít-1 gyermek édesanyja)

E—Én **vezetem és irányítom** tanulóim életét az iskolában.

F—**Javítanom** kell a hibákat a feladatmegoldások során.

C—Jól **magyarázok**. Érdekesen és szórakoztatóan adom elő a tananyagot.

S.P. tanár (19 éve tanít-2 gyermek édesapja)



G—Empátiával segítem diákjaimat túljutni a nehéz pillanatokon.

E—Összehangolom osztályom diákjainak együttműködését.

A—Érdekesen és látványos kísérletekkel **tanítok.**

L.L. tanár (30 éve tanít-1 gyermek édesapja)



A—Fel kell keltenem az érdeklődést a tananyag iránt minden órán és minden diákomat motiválnom kell, hogy örömmel tanuljon velem.

E—Összefogom diákjaim **közösségét.** Mindig jó osztályaim voltak.

C—A játékos tanulás a leghatékonyabb módja az ismeretek elsajátításának.

VÁLASZTOTT KÉPEK:

G (1); D (1); F (2); A (2); E (3); C (3)

A vizsgálat ebben a csoportban is többségében homogén eredményt mutat. Az érdeklődés felkeltése, a figyelem fenntartása, a motiválás alapvető tevékenység ebben a csoportban. Itt jelenik meg először a tanulói-diák közösség összefogásának, formálásának (nem vezetésének) gondolata. A játékos tanulás, a gamifikáció is előkerül az indoklások között. A vizsgálat során ebben a csoportban az alábbi pedagógusi tevékenységek említése dominált:

- empátiával segít,
- érdekesen tanít,
- leköti a figyelmet,
- objektíven szemléli tanítványait,
- segít,
- javít,
- vezet,
- irányít,
- magyaráz,
- összehangol,

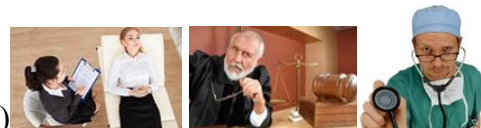
- felkelti az érdeklődést,
- összefogja a közösséget,
- játékos tanulást szervez.

Ebben a csoportban sokkal markánsabban jelentkezik a tanulók csoportjának irányítási módszere, a sokszínű tanítási módszertár. Ezen gyakorlott pedagógusok már minden szempontból pedagógiai hatékonyságuk maximumát nyújtják. Ismerik a mit és hogyan, miből és milyen mélységben kérdésekre adandó válaszokat, így van mód végig gondolni a tanulói közösségek szervezésének metodikáját.

11.6. A harmadik csoport második metafora vizsgálata - 2017. november

3. csoport metafora vizsgálata – 6 vagy több éve az EEBI-ben tanító pedagógusok megismételt vizsgálata (4fő)

G.X. tanár/tanító (14 éve tanít-2 gyermek édesapja)



G—Közel érzem magam diákjaimhoz. Segítek megoldani problémáikat.

D—Igazságosan értékelem diákjaimat, teljesítményüket és fejlődésüket.

F—Javítom diákjaim problémamegoldásait a tantárgyamban és azon túl is.

W.L. tanár (22 éve tanít-1 gyermek édesanyja)



E—Jó karmesterként összehangolom és irányítom tanulóim és az osztályom életét az iskolában.

F—Egészségre nevelem diákjaimat.

A—Érdekesen adom elő a tananyagot és fenntartom tanulóim érdeklődését. Jól motiválok.

S.P. tanár (19 éve tanít-2 gyermek édesapja)



E—Összehangolom osztályom munkáját.

A—Felkeltem és fenn is tartom diákjaim érdeklődését a tananyag elsajátítására.

D—Igazságosan értékelem diákjaim munkáit.

L.L. tanár (30 éve tanít-1 gyermek édesapja)



A—Elbűvölőm diákjaimat óráról órára a tananyag témáján keresztül.

E—Összefogom diákjaim közösségét.

D—Mindenkinek esélyt adok és igazságosan, objektíven értékelem tanítványaimat.

VÁLASZTOTT KÉPEK:

G (1); F (2); D (3); E (3); A (3)

Ebben a vizsgálatban tapasztalható a leginkább kiforrott egységes, homogén nézet. Az ide sorolható munkatársak fontosnak tartják az érdeklődésen alapuló ismeretszerzést, a motivált tanulói állapotot, a közösség fejlődését, a tárgyilagos és igazságos értékelést.

A vizsgálat során ebben a csoportban az alábbi pedagógusi tevékenységek említése dominált:

- közel érzi diákjait magához,
- igazságosan értékkel,
- javít,
- összehangol,
- irányít,
- egészségre nevel,
- érdekesen előad,
- fenntartja az érdeklődést,
- motivál,
- felkelti az érdeklődést,
- elbűvöl,
- összefogja a közösséget,
- esélyt ad,
- objektíven értékkel.

12. Összegzés – hipotézisek - nullhipotézisek

Munkám során törekedtem alapcélomat szemelőtt tartani. Olyan területet vizsgáltam, amelyet eddig nem vett részleteiben vizsgálat tárgyává a neveléstudomány. Olyan sokféle módszert kívántam alkalmazni, amely önálló vizsgálatok során is eredményesen alkalmazható egy mentor számára annak érdekében, hogy az újrakezdő kolléga belépő nézeteit, attitűdjeit meghatározza. Olyan nagy mennyiségű pedagógiai eljárásra vonatkozó eredményt tudtam „begyűjteni”, amely kiváló alapot ad(hat) a mentorálási program rövid- vagy éppen hosszútávú tervezéséhez. Számos – néha evidenciának is tűnő – összefüggésre kaptam bizonyított tényeket. Kiderült, hogy az újrakezdő kolléga a belépő nézeteinek modifikációja során, miközben alkalmazkodik az új makro- és/vagy mikrokörnyezethez saját énképének ismeretét is bővíti, objektivizálja és minőségileg fejleszti. A pedagógiai nézetek – melyek alapvetően szabják meg a pedagógiai tevékenységeink jellegét – az újrakezdők esetében jelentős sorrendi átrendeződésen megy keresztül, megváltoztatva néhány preferenciát is. Kiderült, hogy minél több komponensű a munkahely-váltás, annál nagyobb lesz az akkomodációs gát, annál inkább szembesül az újrakezdő a szükséges alkalmazkodási kényszerrel. Az újrakezdés nagyon érdekes érzelmi orientációt is jelent abban a tekintetben, hogy a pedagógus ezen élethelyzetben mielőbb birtokolni kívánja azt a mesterségbeli tudást, praktikumot és elismertséget, valamint eredményes rutint, amiket az előző munkahelyén már kiérdemelten a saját szakmai fegyvertárában tudhatott. Ennek az igyekezetnek pozitív és negatív hatásai is megfigyelhetők. Leginkább az tűnik fel, hogy az egyéni tanulói jellemzők ismeretének hiánya, az iskolahasználók törekvéseinek még nem kiismert céljai lassítják az elismertség visszaszerzésének folyamatát. Az újrakezdők rendkívül elégedetlenek az újrakezdésük évében saját pedagógiai hatékonyságukkal. Önértékelésük a legkritikusabb, ugyanakkor a leginkább érzik és értik a reflektív pedagógia szükségességét. Ők azok, akik ezt valóban és a kezdetekben tudatosan alkalmazzák is ezt a hatékony módszert. Az írott és íratlan szabályok nagyon jelentős forrásai az alkalmazkodási iránynak és erősségnek. Ebben – és kivált a hagyományok tekintetében - a mentoroknak kulcsszerepe van. A pedagógiai nézetek – vizsgálataim eredményei alapján kijelenthető módon – folyamatosan változó, az iskolai kultúrához alkalmazkodó és a pedagógiai viselkedést és a neveléshez, oktatáshoz való viszonyt kifejező kognitív képződmények a tudatunkban. Kutatásom kezdetén megfogalmazódott kérdéseimre választ kaptam, azzal együtt, hogy mindegyik újabb kérdést, kérdéseket is generált, melyek újabb kutatásnak lehetnek kiindulópontjai.

Jelentős számban tudtam megvilágítani általános és lehetséges összefüggéseket az újrakezdő pedagógusok mentorálási tervéhez.

- Kvantitatív, ökonó- és szociometrián alapuló statisztikai eszközök bevonásával a pálya- és újrakezdő tanárok szakmai rugalmasságát és sikerességét meghatározó elemeket azonosítottam.
- Olyan összefüggéseket mutattam ki, amelyek problémaként és lehetséges problémamegoldásként, vagy következményként jelentkeznek az újrakezdő pedagógusok munkakezdésének első tanévében az új környezetben, vagy új poszton.
- Olyan összefüggéseket mutattam ki korreláció vizsgálatok sorozatával, amelyek jó alapot adnak az újrakezdők mentorálási tervének tartalmi összeállításához.

A színvonalas pedagógiai tanulmányokban részesült gyakorlott újrakezdőknek



PROBLÉMAFORRÁSOK AZ ELSŐ ÉVBEN

43.ábra: Példa a feltárt korrelációkból

Saját forrás, 2022

Kutatómunkám motiváló kérdései és kiértékelt, valamint megtapasztalt válaszai a következők:

1. *Miben jelent előnyt az újrakezdő pedagógusoknál a professzionalizálódásuk elért szintje?*

Alapvetően a pedagógusi tapasztalat az, ami professzionalizálódás szintjében megjelenik. A számtalan átélt és megélt pedagógiai eset és szituáció olyan sémakészlet kialakulását eredményezi a gyakorlott újrakezdőknél, amely segíti a pedagógiai tisztánlátást és a helyes eljárás kiválasztását.

2. *Miben nem jelent előnyt az újrakezdő pedagógusoknál a professzionalizálódásuk elért szintje?*

Amennyiben a professzionizálódás elért szintje, az abban lévő kialakult eljárások, tevékenység formák meghaladják az új munkahely, az új intézmény működési elemeit, iskolai, intézményi pedagógiai hitvallását, akkor a magasabb professzionizálódás szint addigi fejlődése lassul. (Ez a tapasztalásom új kutatást kíván)

3. *Milyen jelentős eltérések vannak a hagyományos pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok szakmai problémái között?*

Amíg a pályakezdő pedagógus alapvetően saját szerepének tökéletesítésére helyezi a legnagyobb hangsúlyt, addig az újrakezdő keresi azon lehetőségeket, ahol ismét sikeresen alkalmazhatja a sémakészletét. Az újrakezdőnek rövid időn belül van módja a tanulóközösségre és a tanulók egyéniségére koncentrálni. A pályakezdőnél ez egy hosszabb időt igénylő folyamat eredménye lesz.

4. *Vannak-e megegyező szakmai problémái a pályakezdő és újrakezdő pedagógusoknak?*

Igen. A már említett tanulói egyéniség, személyiség megismerése. Minden új helyre kerülő pedagógusnak nehéz, időigényes feladata ez. Ugyanakkor az ebből az ismeretből táplálkozó felzárkóztató és tehetséget gondozó pedagógiai tevékenység az újrakezdőknél hamarabb sikeres.

5. *Milyen pedagógiai eljárásokat alkalmaznak, tevékenységeket végeznek az újrakezdő pedagógusok professzionizálódásuk szintjének mielőbbi visszaszerzése érdekében?*

Alapvetően szakmai és közösségi tanulói tevékenységeket szerveznek. Teszik ezt azért, mert ez a leghatékonyabb módja a tanulói személyiség feltérképezésének a közös tevékenykedés, a közösségi létben való ismerkedés. A tanulói személyiség megismerése a kulcs a kognitív fejlesztés megfelelő formáinak kidolgozásához és megtervezéséhez is.

6. *Milyen szakmaiságot érintő kérdésekben vannak hasonló és eltérő válaszok a pályakezdő és az újrakezdő pedagógusoknak az állásinterjúk során?*

Erre nem kaptam választ. Tapasztalatból már tudom, de a megfelelően általánosítható válaszhoz kutatásra van szükség. (tervezem a közeljövőben)

7. *Szükséges-e az újrakezdők mentorálása?*

Egyértelműen igen. Számukra a legfontosabb az addig elért pedagógiai és pedagógusi sikerek mielőbbi visszaszerzése. Ehhez jól tervezett és szervezett mentori tevékenységre van szükség. Az újrakezdők igénylik is a segítséget. Tisztában vannak az előnyeivel. Tudják, hogy az „időfaktor” jelentős tényező az adaptációs fázisban az új munkahelyen, vagy posztan. Ugyanakkor tudják jól, milyen a hatékony mentorálás. Értelemszerűen érzik azt is, mior hatástalan ez. Előzetes tapasztalataik alapján a

hatékonyság növelése érdekében ennek megfelelően reális visszajelzést adnak a mentornak, vagy az iskolavezetésnek (is).

8. *Ha szükséges az újrakezdők mentorálása, akkor annak esetén milyen alapvető eltérések és lehetséges hasonlóságok jelentkeznek a hagyományos pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok mentorálásának módszereiben?*

Nem az alap-információk rutinba helyezése, a gyakorlatban történő alkalmazása a fő cél az újrakezdők mentorálásakor. Sokkal inkább a helyi praktikák feltárása, megismertetése a kiemelt mentori feladat. Számtalan személyhez kötött információ segíti a hatékony pedagógiai eljárások megfelelő kiválasztását és sikeres alkalmazását.

Újrakezdés-típusok:

- **csak időbeli változás,**
- **lokalizáció-váltás,**
- **oktatási szint-váltás**
- **professzió-váltás,**
- **rendszerszintű váltás,**



Az adaptációs nehézségek— A korábbi konstrukciók, sémák viabilitása megszűnik, vagy akár destruktívvá válik. Szükség van a belső valóságok rekonstrukciójára (tudás-pillérek, attitűd, nézet).

44.ábra: Az újrakezdési típusok és az adaptációs nehézségek összefüggései

Saját forrás, 2022

A vizsgálatok sorozata rávilágított arra a tényre, hogy az adaptációs nehézségek mennyisége arányosan növekszik az újrakezdési típus hatóerejétől. Minél nagyobb szakmai kihívást jelent az újrakezdés, annál nagyobb adaptációs nehézséget okoz a váltás az újrakezdő pedagógusnak.

Hipotéziseimre a kutatási, vizsgálati eredményeim választ adtak és igazolták azokat .

1. hipotézis (**H₁**): Az újrakezdő és a hagyományos pályakezdő pedagógusok több napi problémát sorolnak föl kezdésük, vagy újrakezdésük évében, mint azok, akik megszakítás nélkül dolgoznak ugyanazon intézményben.

2. hipotézis (**H₂**): A projektmunkák szervezése és lebonyolítása pedagógiaileg fejlesztő hatással bír az újrakezdő pedagógusok adaptációs fázisában.

3. hipotézis (**H₃**): A tehetséggondozás és felzárkóztatás alkalmazása nem éri el a várt és remélt pedagógiai hatékonyságot az újrakezdő pedagógusok adaptációs fázisában.

4. hipotézis (**H₄**): A tanulók képességeinek és személyiségének mielőbbi megismerése jelentősen segíti az újrakezdő pedagógusok adaptációs fázisának eredményességét.
5. hipotézis (**H₅**): A hagyományos pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok egyaránt elégedetlenebbek saját pedagógusi eredményességükkel az adaptációs fázisukban.
6. hipotézis (**H₆**): A hagyományos pályakezdő pedagógusok adaptációs fázisában nem az egyetemen / főiskolán elsajátított ismeretek motívumai dominálnak, hanem az új kollégák motiváltsága és az új munkahely mentori rendszerének motiváló hatása.
7. hipotézis (**H₇**): Az újrakezdő pedagógusok újrakezdő évében az addig megszerzett és kialakított pedagógiai nézeteinek összessége a legfőbb motiváló tényező.
8. hipotézis (**H₈**): Az újrakezdő pedagógusok adaptációs fázisában az addig megszerzett mesterségbeli tudás, valamint az előzetesen elsajátított pedagógiai ismereteik a fő motiváló tényezők.
9. hipotézis (**H₉**): Az újrakezdő pedagógusok adaptációs fázisában a tanárképzésük során kapott intenzív pedagógiai képzésük, valamint az ennek során elsajátított pedagógiai ismereteik a fő motiváló tényezők.
10. hipotézis (**H₁₀**): A hagyományos pályakezdők a legritkábban, míg az újrakezdő pedagógusok a leggyakrabban használják napi rutinjuk során az önreflexió és a reflektív gondolkodás módszereit eredményességük érdekében.
11. hipotézis (**H₁₁**): A pedagógia-centrikus tanárképzés rugalmasabban alkalmazkodó pedagógusokat képez.

Munkám során – a 17 elvégzett és kiértékelt vizsgálat alkalmával – számtalan megerősítést kaptam arra vonatkozóan, hogy az újrakezdésnek – a pedagógus életpályán – habár sok tekintetben hasonló jellegzetességekkel bír, mint a pályakezdés, mégis jól körülhatárolható sajátosságai is vannak. Ennek következtében nem lehet elhanyagolni az újrakezdő pedagógusok adaptációs időszakát és nem szabad magukra hagyni ezeket a kollégákat, mivel sikerességük mielőbbi kiteljesedéséhez feltétlenül szükséges a szervezett és szakmai alapon tervezett mentori tevékenység. Ahhoz azonban, hogy tisztában legyünk, tudjuk és értsük az általánosan jellemző, felszínre került problémákat, jelen munkám segítséget nyújt és nyújthat a gyakorló mentoroknak. Egyfajta kiindulópontként szolgál a rövid és hosszútávú mentorálási tevékenység tervezéséhez. Természetesen mindez kiegészülhet és ki is egészül számtalan egyedi jelleggel is, de a

munkám az alkalmazott 17 féle vizsgálati módszerével szintén segítséget kívánt nyújtani a mentoroknak a feltárás és elemzés megvalósításához. A belépő nézetek feltárása, az addig elért attitűdök beazonosítása elengedhetetlen a sikeres mentorálási tevékenységhez.

Disszertációmmal ehhez a tevékenységhez kívántam hozzájárulni.

13. Felhasznált irodalom

Anari, N.N. (2012) Teachers: Emotional Intelligence, Job Satisfaction, and Organizational Commitment. Journal of Workplace Learning, 24, <https://doi.org/10.1108/13665621211223379> letöltés ideje: 2021.10.01.

Arends, R. (1994). Learning to Teach. New York: McGraw-Hill Inc., 1991,

Ashiedu, Jennifer & Scott-Ladd, Brenda. (2012). Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages. Australian Journal of Teacher Education. 37. 10.14221/ajte.2012v37n11.1.

Banczerowski J. 1996. A valóság nyelvi kategorizálásáról,

Barmby, P. (2006). Improving Teacher Recruitment and Retention: The Importance of Workload and Pupil Behaviour, Educational Research, 48, <http://dx.doi.org/10.1080/00131880600732314> letöltés ideje: 2021.10.01.

Füzi B., Falus Iván (1943-), t. (2012). A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében. Doktori (PhD) disszertáció. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.

Beaudin, B. Q. (1993). Teachers who interrupt their careers: Characteristics of those who return to the classroom. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(1), 51–64. <https://doi.org/10.2307/1164251> letöltés ideje: 2021.10.01.

Beverly L.Young, Ruth A. Sandlin, Belinda Dunnick Karge (1992): Regularly and Alternatively Credintialed Beginning Teachers: Comparison and Contrast of their development. American Educational Association, San Francisco, California, USA. 1992.

Bick Har, L. (2012): Why Do They Want to Become Teachers? A Study on Prospective Teachers' Motivation to Teach in Hong Kong. *Asia-Pacific Education Researcher* (De La Salle University Manila). No. 21(2), pp. 307-314.

Billingsley, Bonnie & Carlson, Elaine & Klein, Sheri. (2004). The Working Conditions and Induction Support of Early Career Special Educators. *Exceptional Children*. 70. 333-347. 10.1177/001440290407000305.

Biocamp (2018): Nemzetközi természettudományos tantárgyakon alapuló évente ismétlődő diák-cserepogram az Európai Iskola és a szolnoki Varga Katalin Gimnázium között Fodor Zoltán tanár úr és Dr. Krausz Krisztina tanárnő irányításával.

Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8) letöltés ideje: 2021.10.01.

Brandenburg, McDonough, Burke, & White, (2016). R. Brandenburg, S. McDonough, J. Burke, S. White (Eds.), *Tanárképzés: Innováció, beavatkozás és hatás*, Springer (2016), 10.1007/978-981-10-0785-9

Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037> letöltés ideje: 2021.01.12.

Brown, S. and D. McIntyre. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.

Calderhead, J. (1996): *Teachers: Beliefs and Knowledge*. In: Calfee, R– Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York,

Çeliköz, Nadir. (2009). Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate preschool teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 1. 1357-1365. 10.1016/j.sbspro. letöltés ideje: 2009.01.24.

Chevalier, Arnaud & Dolton, Peter & McIntosh, Steven. (2003). *Teacher pay and performance*. Teacher pay and performance | Request PDF (researchgate.net). letöltés ideje: 2015.10.07.

Clandinin, J. – Conelly, F. M. (1987): Teacher's personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19.

Coe R, Aloisi C, Higgins S et al. (2014) *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Sutton Trust, October 2014. London

Cortina, K.S., Miller, K.F., McKenzie, R. & Epstein, A. (2015). Where Low and High Inference Data Converge: Validation of CLASS Assessment of Mathematics Instruction Using Mobile Eye Tracking with Expert and Novice Teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 389-403. Retrieved December 30, 2021 from <https://www.learntechlib.org/p/160219/>. letöltés ideje: 2018.12.10.

Csíkos Csaba (2020), A Neveléstudomány módszertanának alapjai, Budapest 2020. ELTE Tanító – és Óvóképző Karának dékánja

Darling-Hammond, L., (1994), Performance-based assessment and educational equity, Harvard Educational Review, 64(1)

Dávid János – Horváth Gergely (2010), Munkaerőpiaci esélyek és pályaelhagyás a szakmai képzés végzőseinek körében, Iskolakultúra, 2010/1.

Deák Zsuzsa–Nagy Mária, Társadalmi és szakmai mobilitás, (2009). Társadalmi és szakmai mobilitás, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (gov.hu) letöltés ideje: 2016.10.10.

Dewey (1925), Democracy and education. Random House, New York 1925

Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

Donald A. Schön (1983), The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books

Donald McIntyre, Hazel Hagger (1996). Mentors in Schools: Developing the Profession of Teaching. David Fulton, p.196

Douglas N.Harris & Tim Sass, Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement, Journal of Public Economics 95(7-8):798-812 DOI:10.1016/j.jpubeco. letöltés ideje: 2010.11.009

Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. PhD-értekezés. ELTE, Budapest.

Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. Pedagógusképzés. 2005. 3.szám

Dudás Margit (2006): Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása, PTE.

Dusek Tamás, FEITH Helga Judit, KOVÁCSNÉ TÓTH Ágnes , PEISSER-PULI Edit , KÖRÖSINÉ SZIGETHY Zsuzsanna, Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin PEDAGÓGUS-PÁLYA-MOTIVÁCIÓ Egy kutatás eredményei, Oktatási Hivatal Budapest, 2015, index.php (viselkedeskutato.hu), letöltés ideje: 2021.07.22.

Ercsei, Jancsák (2011), Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban (2010–2011), Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Budapest

E. Szabó Zoltán: A fogalomtérkép és a rendezett fa, MAGYAR PEDAGÓGIA 1996. évf. 2. szám 195–204.

Facts and figures on the beginning of the 2013–2014 school year in the European Schools, Office of the Secretary-General of the European Schools, Board of Governors of the European Schools; Ref: 2013-10-D-3-en-2, 2014, 8. Elérhető: <https://www.eursec.eu/Documents/2013-10-D-3-en-2.pdf> letöltés dátuma: 2018. 05. 08.

Falus Iván (2006), A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai, Gondolat kiadó,

Falus I. (2001): Pedagógus mesterség–pedagógiai tudás. Iskolakultúra, 2001, 2.

Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Poór Ferenc (szerk.): Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben. OOK, Veszprém. 41-55.

Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Gonlhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest,

Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. – Budapest: Gondolat,

Falus Iván és Kotschy Beáta (2007): A pedagógusképzésre vonatkozó európai törekvések és ezek hatása a magyarországi gondolkodásra. In: Krémó (szerk.): Oktatás és képzés 2010 Műhelybeszélgetések 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium Budapest, p.102.

Falus Iván (2002): A tanuló tanár 2002/6–7. sz.

Farkas, S., Johnson, J., & Foleno, T. (2000). A Sense of Calling: Who Teaches and Why. A Report from Public Agenda.

Feiman-Nemser, S. – McDiarnid, G. W. – Melnick, S. L. – Parker, M. (1989): Changing beginning teachers' conceptions': A description of an introductory course (Research Report 89-1). E. Lansing MI: Michigan State University. (ERIC Document, Reproduction Service. No. ED 310 093)

Feiman-Nemser, Sharon. (2001). Helping Novices Learn to Teach. Journal of Teacher Education - J TEACH EDUC. 52. 17-30. 10.1177/0022487101052001003.

Franke, A., & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of Mentoring: An Empirical Study of Conceptions of Mentoring during School-Based Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 12,

Fülöp, M. (1993), Pedagógusok nézetei a rivalizációról, *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8, 74-86

GHEORGHE, Nicolae – ACTON, Thomas, A multikulturalitás problémái: kisebbségi, etnikai, nemzetiségi és emberi jogok, *Replika*, 1996, 207. Elérhető: <http://www.c3.hu/scripta/scripta0/replika/2324/16gheor.htm> Letöltés dátuma: 2018. 07. 22.

Goldhaber, D. (2002): The Mystery of Good Teaching. Surveying the Evidence on Student Achievement and Teacher Characteristics. *Education Next*, 2 (1),

Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) (2001): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Golnhofer, Erzsébet; M. Nádas, Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. In: Magyar pedagógia: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata, (81) 3.

Havas Péter (1997. április): A gyöngyhalász és a gyémántcsiszoló – Gondolatok Sallai Éva: Tanulható-e a pedagógus mesterség? című könyvéről, *Új Pedagógiai Szemle*,

Hiiffman, G., & Leak, S. (1986). Beginning Teachers' Perceptions of Mentors. *Journal of Teacher Education*, 37,

Hoy, Wayne. (2015). Organizational Socialization: The Student Teacher and Pupil Control Ideology. *The Journal of Educational Research*. 61. 153-155. 10.1080/00220671.1967.10883

http://wikiszotar.hu/wiki/magyar_ertelmezo_szotar/N%C3%A9zet letöltés ideje: 2016.11.09

https://www.srpszkk.hu/tamop412b/tanari_mesterseg_alapjai/323_identits.html letöltés ideje: 2019.03.12.

Hunyady Györgyné – Ungárné Komoly Judit (2000): Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjének vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. Gyermek – nevelés – pedagógusképzés. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei XVII. (Elektronikus változat: <http://www.mek.iif.hu>.)

Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. Magyar Pedagógia, 3-4, 163. oldal

Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. Magyar Pedagógia, 3-4. szám

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. Retrieved from https://repository.upenn.edu/gse_pubs/127

Institute of Education Sciences (IES) Home Page, a part of the U.S. Department of Education. letöltés ideje: 2018.01.21.

Iuga-Gombos (2019): A pedagógia nézetek értelmezése és vizsgálata, Magiszter, Budapest,

Jancsák Cs. (2014): A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. Iskolakultúra, No. 5. pp.

Kautz, T., et al. (2014), "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", OECD Education Working Papers, No. 110, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>. letöltés ideje: 2017.06.12.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. Journal of Educational Psychology, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237> letöltés ideje: 2019.10.21.

Konrádné Sonn Lília – Szakdolgozat, Debrecen, (2010), SZAKDOLGOZAT KONRÁDNÉ SONN LÍDIA - PDF Ingyenes letöltés (docplayer.hu)

Kotschy Beáta (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák - a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége, Pedagógusképzés, 1/1-2,

Kotschy Beáta (2003): Az iskolai oktatómunka tervezése. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Köcséné Szabó Ildikó, (2004), A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége, Pedagógusképzés,

Köcséné Szabó Ildikó (2007), A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei (megjelenés alatt), In: Falus szerk.:A tanárrá válás folyamata. Gondolat Budapest

Köcséné Szabó Ildikó (2005): Tanárrá válni, ONK

Kövecses, Z. (2005). Metaphor in culture: Universality and variation. Cambridge University Press.

Linda J. Graham, Sonia L.J. Fehér, Kathy Cologon, Robert C. Pianta. Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? - ScienceDirect, letöltés ideje: 2021.09.12.

LUDÁNYI Ágnes, (2007), Inter- és multikulturális nevelés a pedagógusképzésben: Módszertani Kiadvány. (Kompetencia-alapú programok elterjesztése a tanárképzésben 1), Eger, Eszterházy Károly Főiskola

M. Caridad Araujo, Pedro Carneiro, Yyannú Cruz-Aguayo and Norbert Schady, (2020), Teacher Quality and Learning outcomes in Kindergarten, Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten | Publications (iadb.org) letöltés ideje: 2020.05.02.

Marable and Raimondi. (2007), Teachers' perceptions ov what was most (and least) supportive during their first year of teaching. Mentoring and tutoring. 2007. (15) /1.

Math-camp (2018): Nemzetközi matematika tantárgyalapú évente ismétlődő diákcsereprogram az Európai Iskola és a Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium és Kollégium diákjai között Jakab Tamás tanár úr irányításával.

Matthew M. Chingos and Paul E. Peterson, (2011), It's easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness Economics of Education Review, 2011, vol. 30, issue 3,

McInerney, D. M., Cheng, R. W., Mok, M. M. C., & Lam, A. K. H. (2012). Academic Self-Concept and Learning Strategies: Direction of Effect on Student Academic Achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249–269.

Mihály Ildikó (2001), A tanári hivatás és a munkaerőpiac, *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évfolyam, 2002. 6. szám.

MONNET, Jean, European Schools,

Elérhető: https://en.wikipedia.org/wiki/European_Schools letöltés dátuma: 2018. 05. 08.

Moor, Helen & Halsey, Karen & Jones, Megan & Martin, Kerry & Stott, Alison & Brown, Celia & Harland, John. (2005), Professional Development for Teachers Early in their Careers: An Evaluation of the Early Professional Development Pilot Scheme.

Murnane, R. J., & Levy, F. (1996). Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy. New York: Free Press.

Nagy Krisztina (2020), A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest

Nagy Mária. (2004), A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa, *Pedagógusképzés*,

Nagy Mária.(2004), Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa, *Pedagógusképzés*, 2004/3.

Négyszerrel esett vissza a pályakezdő pedagógusok száma két év alatt (20219, | szmo.hu (szeretlekmagyarorszag.hu). letöltés ideje: 2021.09.02.

Németh András (2012): Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. : 1775- 1945 : nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciók hatásai. – Budapest: ELTE Eötvös K.,

Németh András (2013): A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915). Magyar Pedagógia. 2. sz.

Népszava. Egyre kevesebb a főállású pedagógus (nepszava.hu).letöltés ideje: 2021.02.02.

Palmer, Douglas & Stough, Laura & Burdenski, Thomas & Gonzales, Maricela. (2001). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision-Making. Educational Psychologist - EDUC PSYCHOL. 40. 10.1207/s15326985ep4001_2.

Parker, Michele & Ndoye, Abdou & Imig, Scott. (2009). Keeping Our Teachers! Investigating Mentoring Practices to Support and Retain Novice Educators. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 17. 10.1080/13611260903391500.

Pelikán, Jiri (2002): A mai neveléstudomány néhány nyitott kérdése. In: Bábosik I. – Kárpáti A. Budapest,

Richardson, Paul & Watt, Helen. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. Asia-Pacific Journal of Teacher Education - ASIA-PAC J TEACH EDUC. 34. 10.1080/13598660500480290.

Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. ed.: Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition, MacMillan, New York,

Sági M. & Ercsei K. (2012): Kik akarnak tanári diplomát szerezni? Felsőoktatási Műhely No. 2012/2.

Sallai Éva (1996.): Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

Sántha Kálmán Vezetéstudomány / Budapest Management review XLVIII. évf.. 2017. 12. szám/ ISSN 0133-0179 DOI: 10.14267/ veztud. letöltés ideje: 2017.12.04.

Sántha Kálmán (2007), Kvalitatív módszerek a reflektív gondolkodás feltárásában, In: Falus szerk.:A tanárrá válás folyamata. Gondolat Budapest

Sántha Kálmán (2005),: Pedagógusok reflektív szemléletének, nézeteinek és tevékenységének kvalitatív vizsgálata. Dok.Dissz., ELTE, Budapest

Sáriné Papp Erzsébet,(2020), <http://docplayer.hu/168006220-Palyara-visszatero-es-belepo-nem-gyakornok-pedagogusok-betanitasa.html>, letöltés ideje: 2020.05.09.

Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? American Educational Research Journal, 41(3),

Stéger Csilla: A pedagógusok nézetvizsgálatai. In: Felvinczi Katalin (2015, szerk.): Problémafókuszú pedagógusképzés. A pedagóguspálya problémái. ELTE Eötvös Kiadó,

Sullivan, Johnson, Simons, (2019), Attracting and Keeping the Best Teachers, Springer,

Suplicz Sándor (2011): Tanárok mentorálásának elméleti alapjai. DSGI Kiadó, Székesfehérvár

Susan Moore Johnson, Jill Harrison Berg, and Morgaen L. Donaldson. (2005), Who Stays in Teaching and Why: A Review of the Literature on Teacher Retention. NRTA's Educator Support Network.

Szabó, Csilla. (2007). A PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUS. (PDF) A PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUS (researchgate.net) letöltés ideje: 2020.02.02.

Szivák J., REFLEKTÍV ELMÉLETEK, REFLEKTÍV GYAKORLATOK, A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA: ALAPOZÓ TANULMÁNYOK, ELTE, Eötvös Kiadó, 2014.

Szivák Judit, (1999), A kezdő pedagógus, Iskolakultúra, 1999/4.

Taylor, A. & Frankenberg, E. (2009): Exploring Urban Commitment of Graduates from an Urban-Focused Teacher Education Program. Equity & Excellence in Education. No. 42(3). pp.

Thorpe WH. THE IBIS: THE LEARNING ABILITIES OF BIRDS Ibis. 93: 1-52. DOI: 10.1111/j.1474-919X.1951.tb05396.x

Tilemma, H. H. (2000): Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. Teaching and Teacher Education, 16,

Udvarhelyi Gyuláné, (1996), PÁLYAKEZDŐ TANÍTÓK MUNKAHELYI BEILLESZKEDÉSE Bölcsészdoktori értekezés, Baja p.18.

Vámos Ágnes (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. Magyar Pedagógia, 1,

Veenman, S.: Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, 1984. 2. sz., 143–178. o.

William R. Powell, Evelyn L. Wenzel, (1979), INDICATORS FOR LEARNING AND TEACHER COMPETENCIES IN THE BASIC SKILLS; Florida Educational Research and Development Council, Inc., Volume 12 Number 4 Spring,

Winitzky, Nancy; Arends, Richard. (1991), Translating research into practice: The effects of various forms of training and clinical experience on preservice students' knowledge, skill, and reflectiveness. Journal of Teacher Education,

Wright, P. S. – W. Sanders (1997): Teachers and Classroom Heterogeneity. Their Effects on Educational Outcomes. Journal of Personnel Evaluation in Education, 11 (1),

Πλατσίδου, Μαρία & Platsidou, Maria. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. School Psychology International. 31. 60-76. 10.1177/0143034309360436.

14. Melléklet

14.1. Középiskolai végzős tanulók kérdőíve

Kedves Önkéntes Válaszadó!

Mivel osztályfőnöködtől megtudtuk, hogy a pedagóguspálya irányába tervezed felsőfokú tanulmányaidat, így szeretnénk megtudni, mely motivációk azok, amelyek a leginkább erre a pályára irányítanak. Kérlek válaszolj a feltett kérdésekre!

A kérdésre adott válaszod önkéntes és névtelen.

A válaszadás becsült ideje: 5 perc

- 1) Életkorod:
- 2) Nemed:
- 3) Kedvenc tantárgyad:
- 4) Az alább felsoroltak közül válaszd ki azt az **egyet**, ami leginkább motivál a pedagóguspálya irányába!
 - a) gyermekek szeretete, a velük való foglalkozás
 - b) kedvenc tantárgyam szeretete
 - c) kedvenc tanárom példamutatása
 - d) családi indíttatásom
 - e) parkoló pályának tartom, majd később döntök véglegesen
 - f) jó fizetés és társadalmi megbecsülés
 - g) kényszerválasztásnak tartom, nem találtam jobbat
 - h) nem átgondolt a döntésem

Köszönöm válaszaidat!

Fodor Zoltán

Tanár

14.2. Tanárjelöltek kérdőíve

Kedves Önkéntes Válaszadó!

Mivel hamarosan befejezi felsőfokú tanulmányait és nemsokára pedagógusként lép be új iskolája tantermébe, szeretnénk megtudni, mely motivációk azok, amelyek a leginkább erre a pályára irányították Önt az évek során. Kérem, válaszoljon a feltett kérdésekre!

A kérdésre adott válasza önkéntes és névtelen.

A válaszadás becsült ideje: 5 perc

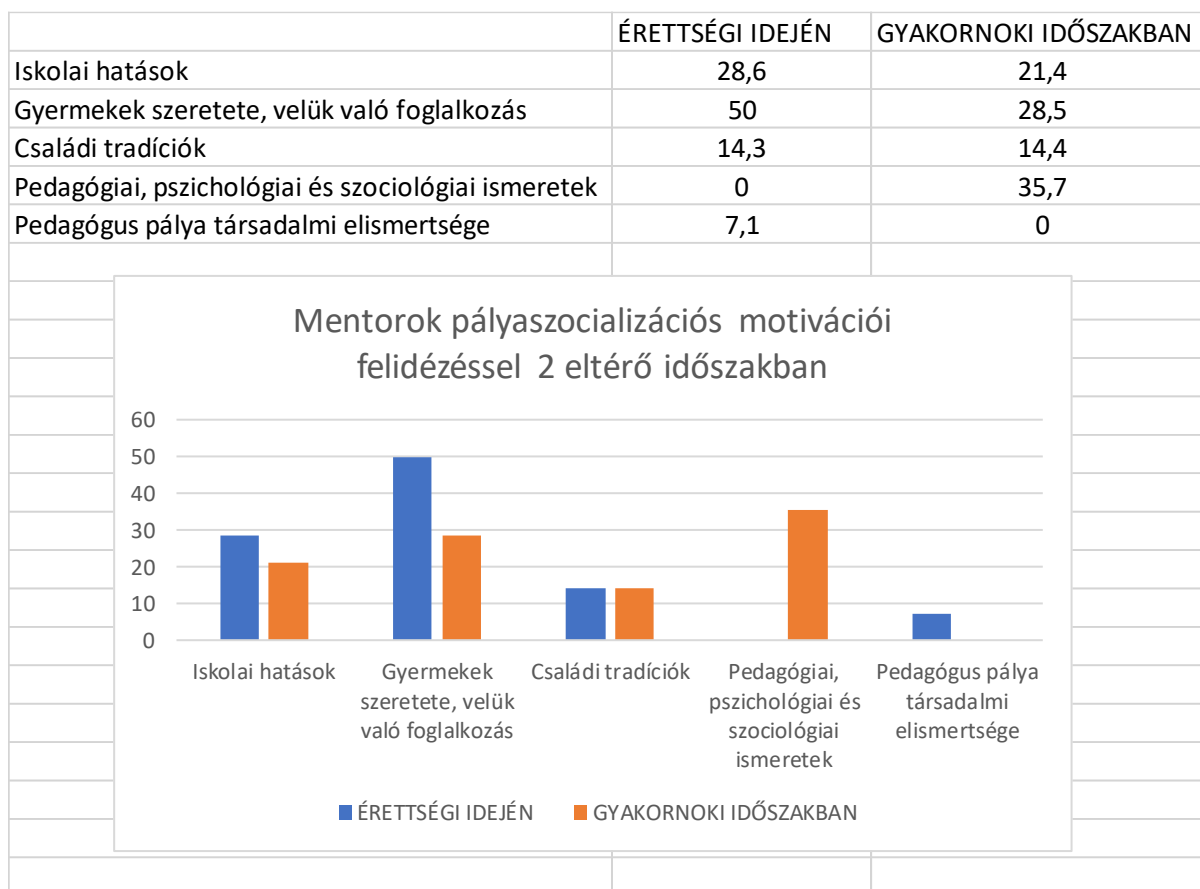
1. Életkora:
2. Neme:
3. Kedvenc tantárgya:
4. Az alább felsoroltak közül válassza ki azt az **egy**et, ami leginkább motiválta Önt a pedagóguspálya irányába!
 - a. gyermekek szeretete, a velük való foglalkozás
 - b. kedvenc tantárgyam szeretete
 - c. kedvenc tanárom példamutatása
 - d. családi indíttatásom
 - e. parkoló pályának tartom, majd később döntök véglegesen
 - f. jó fizetés és társadalmi megbecsülés
 - g. kényszerválasztásnak tartom, nem találtam jobbat
 - h. nem átgondolt a döntésem

Köszönöm válaszait!

Fodor Zoltán

tanár

14.3. Mentorok leíró statisztikai elemzése (táblázat, grafikon)



43. ábra: Mentorok felidézései motivációja a pályaválasztáshoz két időszakban

Saját ábra, 2020.

14.4. Mentorok kérdőíve a felidézett érettségi időszakról

Kedves Önkéntes Válaszadó!

Idézzé föl pályaválasztási időszakát (érettségi) időszakát! Gondolja végig mi irányította Önt a pedagógus pálya irányába! Mi volt a fő hajtóerő?

Kérem, válaszoljon a feltett kérdésekre őszintén és objektíven!

A kérdésre adott válasza önkéntes és névtelen.

A válaszadás becsült ideje: 5 perc

- 1) Életkora:
- 2) Neme:
- 3) Tanított tantárgya:
- 4) Az alább felsoroltak közül válassza ki azt az **egy**et, ami leginkább motiválta Önt a pedagóguspályán maradáshoz!
 - a) gyermekek szeretete, a velük való foglalkozás
 - b) az iskolai hatások összessége
 - c) családi tradíció
 - d) főiskolán, egyetemen elsajátítható pedagógiai, pszichológiai és szociológiai ismeretek elsajátítása
 - e) pedagóguspálya társadalmi elfogadottsága

Köszönöm válaszait!

Fodor Zoltán

tanár

14.5. Mentorok kérdőíve a felidézett gyakornoki időszakról

Kedves Önkéntes Válaszadó!

Idézzé föl pályakezdő (gyakornoki) időszakát! Gondolja végig mi tartotta Önt a pályán! Kérem, válaszoljon a feltett kérdésekre!

A kérdésre adott válasza önkéntes és névtelen.

A válaszadás becsült ideje: 5 perc

1. Életkora:
2. Neme:
3. Tanított tantárgya:
4. Az alább felsoroltak közül válassza ki azt az **egyet**, ami leginkább motiválta Önt a pedagóguspályán maradáshoz!
 - a. gyermekek szeretete, a velük való foglalkozás
 - b. az iskolai hatások összessége
 - c. családi tradíció
 - d. főiskolán, egyetemen elsajátítható pedagógiai, pszichológiai és szociológiai ismeretek elsajátítása
 - e. pedagóguspálya társadalmi elfogadottsága
 - f. Az alábbi állítások közül döntse el, melyikkel ért egyet! Egyetértését aláhúzással jelölje! Csak **egyet** választhat!
 - A) A magas színvonalú pedagógiai ismereteken alapuló és tudatosan alkalmazott reflektív módszer eredményesen járul hozzá a tanulói teljesítményhez.
 - B) A magas színvonalú szociológiai ismeretek eredményesen hozzájárulnak a tanulói teljesítményhez.
 - C) A magas színvonalú szaktárgyi tudás eredményesen hozzájárul a tanulói teljesítményhez.
 - D) A magas színvonalú pszichológiai ismeretek eredményesen hozzájárulnak a tanulói teljesítményhez.

Köszönöm válaszait!

Fodor Zoltán

tanár

14.6. KÉRDŐÍV—Újrakezdő pedagógusok problémáinak és problémamegoldásainak vizsgálatára (44 item)

**ÚJRAKEZDŐ, DE GYAKORLOTT PEDAGÓGUSOK PROBLÉMÁI ÉS
PROBLÉMAMEGOLDÁSAI**

Az alábbi kérdőív gyakorlott pedagógusok problémáira és problémamegoldásaira fókuszál. A kérdőív kitöltése átlagosan 13-18 percet vesz igénybe, de fontos információkat ad újrakezdő magyar pedagógusokról és mentorálásukról is. Cél, hogy megismerjük a szokványos pályakezdő pedagógus és a gyakorlott pályakezdésének közös és eltérő vonásait és hogy ezeknek ismeretében ajánlásokat tehessünk az iskolai mentorálás tartalmi és szerkezeti felépítésére.

1. Hány éve tanít? (Csak egy számmal válaszoljon!) (1)
2. Mikor szerezte tanári képesítését? (Csak egy számmal válaszoljon!) (2)
3. Melyik országban szerezte tanári képesítését? (3)
4. Hány éves képzés után szerezte meg tanári képesítését? (Csak egy számmal válaszoljon!) (4)
5. Melyik tagozaton tanít? (a megfelelő aláhúzendő) (5)

Óvoda / Alsó tagozat / Felső tagozat / Középfokú intézmény / Felsőfokú
intézmény
6. Hány tanulót tanít legkisebb létszámú tancsoportjában? (Csak egy számmal válaszoljon!) (6)

7. Egy tanévben körülbelül hány tanulót tanít a tanóráin összességében?
(Csak egy megközelítő számmal válaszoljon!) (7)
8. Általában mennyire elégedett saját tanári eredményességével?
(a megfelelő számú választ karikázza be!)
- 1) Nagyon elégedett (8)
 - 2) Összességében elégedett (9)
 - 3) Változóan elégedett (10)
 - 4) Kevésbé elégedett (11)
 - 5) Elégedetlen (12)
9. Az alábbiakban felsorolt motívumokat és hatásokat rangsorolja aszerint, mennyiben járultak hozzá az új intézményében eltöltött első tanévének sikerességéhez!
(A **leghatékonyabb mellé 12-es** számot írjon és így haladjon lefelé a rangsorban! A **legkevésbé hatékony motívum mellé a 1-es** szám kerüljön!)

<i>Motívum/hatás</i>	<i>Hatékonyági sorrend</i>
előző tanulmányaim során számomra kedves tanárom, tanárain attitűdje; (13)	
előző munkahelyeimen szerzett tanítási tapasztalat; (14)	
az addig kialakított pedagógiai nézeteim; (15)	
egyetemi/főiskolai pszichológiai tanulmányaim színvonala; (16)	
családi indíttatásom; (17)	
egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányaim színvonala; (18)	
a főiskola/egyetem utáni pályakezdő évem, éveim emlékei; (19)	
egyetemei/főiskolai szaktárgyi tanulmányaim színvonala; (20)	
az új iskolában dolgozó kollégák motiváltsága; (21)	
egyetemi/főiskolai pedagógiai tanulmányaim színvonala; (22)	
az új iskolában működő mentori rendszer; (23)	
az addig megszerzett mesterségbeli tudásom; (24)	

10. Idézzé föl és emlékezzen vissza munkakezdésére az új iskolában! Az alábbiakban felsorolt tevékenységeket, pedagógiai gyakorlati tapasztalatokat értékelje aszerint, hogy milyen mértékben **segítették elő sikerességét** az első tanévben az új iskolában! (Az adott tevékenységek melletti három oszlopból mindig csak az egyikbe helyezzen egy „X” jelet!)

<i>Tevékenység</i>	<i>Kis mértékben segített</i>	<i>Közepes mértékben segített</i>	<i>Nagy mértékben segített</i>
tanulók képességeinek és személyiségének megismerése; (25)			
a szaktárgyam tantervének értelmezése; (26)			
tanóráim rendszeres önértékelése és az önreflexió;			
a tanulók folyamatos értékelése;			
a szaktárgyam éves tanmenetének elkészítése;			
az adott órai tudásanyag transzformálása, az óraterv elkészítése;			
a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése;			
a tanulók motiválása;			
a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése;			
a taneszközök kiválasztása;			
a tanórai munkaformák tervezése, előkészítése;			
projektmunkák tervezése, lebonyolítása;			
a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése;			
belső továbbképzés(ek)en való részvételem;			
az iskola által biztosított mentori segítség;			
iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzés(ek)en való részvétel;			
a tantestületbe történő beilleszkedés;			
az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció;			

11. Idézzé föl és emlékezzen vissza munkakezdésére az új iskolában!

Az alábbiakban felsorolt tevékenységekből, pedagógiai gyakorlati tapasztalatokból, milyen mértékben okoztak **gondot** a felsoroltak munkakezdésének tanévében az Európai iskolában!

(Az adott tevékenységek melletti három oszlopból mindig csak az egyikbe helyezzen egy „X” jelet!)

<i>Tevékenység</i>	<i>Kis mértékben okozott gondot</i>	<i>Közepes mértékben okozott gondot</i>	<i>Nagy mértékben okozott gondot</i>
tanulók képességeinek és személyiségének megismerése;			
a szaktárgyam tantervének értelmezése;			
tanóráim rendszeres önértékelése és az önreflexió;			
a tanulók folyamatos értékelése;			
a szaktárgyam éves tanmenetének elkészítése;			
az adott órai tudásanyag transzformálása, az óraterv elkészítése;			
a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése;			
a tanulók motiválása;			
a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése;			
a taneszközök kiválasztása;			
a tanórai munkaformák tervezése, előkészítése, adekvát módszerválasztás;			
projektmunkák tervezése, lebonyolítása;			
a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése;			
belső továbbképzés(ek)en való részvételem;			
az iskola által biztosított mentori segítség;			
iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzés(ek)en való részvétel;			
a tantestületbe történő beilleszkedés;			
az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció;			
túlterheltség érzése;			
a tervezett tanóra időtervezése és annak megvalósítása;			
tanórai fegyelmezés;			

12. Az új iskolai gyakorlatának hányadik évében lett osztályfőnök? Ha volt osztályfőnök, akkor csak egy számmal válaszoljon! Ha nem volt, hagyja a választ üresen!
13. Az új iskolai gyakorlatának hányadik évében kezdeményezett önálló, egyéni tanórai projektet? Csak egy számmal válaszoljon! Ha nem volt ilyen, hagyja a választ üresen!
14. Az új iskolai gyakorlatának hányadik évében kezdeményezett az egész tagozatra vagy az iskolára egészére alkalmazható önálló projektet? Csak egy számmal válaszoljon! Ha nem volt ilyen, hagyja a választ üresen!
15. Az új iskolai gyakorlatának hányadik évében lett munkaközösségvezető? Csak egy számmal válaszoljon! Ha nem volt, hagyja a választ üresen!
16. Részt vett-e az új iskolájában tanítványa tanulmányi versenyen? Válaszát húzza alá!

IGEN

/

NEM

17. Ha a **17.kérdésre IGEN**-nel válaszolt, akkor tanulója elért verseny-eredményét mennyire ítéli sikeresnek? Ha a 17.kérdésre NEM-mel válaszolt, hagyja megválaszolatlanul ezt a kérdést!
(A választásának megfelelő számot karikázza be!)

- 1) NAGYON SIKERESNEK ÍTÉLEM
- 2) ELVÁRÁSAIMNAK MEGFELELŐNEK ÍTÉLEM
- 3) KEVÉSBÉ SIKERESNEK ÍTÉLEM
- 4) SIKERTELENNEK ÍTÉLEM

18. Az alábbi táblázatban tanárképzési időszakára vonatkoznak. Tanárképzése (főiskolai/egyetemi tanulmányai) során milyen százalékban tanulta a *szaktárgyi tudományos, a pedagógiai, a pszichológiai, a szociológiai tantárgyakat*, valamint *végzett pedagógiai gyakorlatot*?
A táblázat kitöltésekor figyeljen arra, hogy a szaktárgyi, tantárgyi és gyakorlati képzése a tanárképzés tartalmának 100%-ára vonatkozik!
A táblázatba megítélésének megfelelő százalékhoz helyezzen egy „X” jelet!

<i>százalék</i>	<i>Szaktárgyi képzés</i>	<i>Pedagógiai képzés</i>	<i>Pszichológiai képzés</i>	<i>Szociológiai képzés</i>	<i>Pedagógiai gyakorlat</i>
0%—5%					
6%--10%					
11%--15%					
16%--20%					
21%--25%					
26%--30%					
31%--35%					
36%--40%					
41%--45%					
46%--50%					
51%-60%					
61%--75%					
76%--85%					
86%- 100%					

19. Jelölje be az alábbi skálán mennyire jellemző Önre, hogy az elvégzett feladatok után elemzi, értékeli a történeteket, hogy a megfelelő tanulságokat levonva javítani tudja szakmai tevékenységét? (Az **1-es** érték jelentése: *nem alkalmazom*, az **5-ös** érték jelölése esetén: *rendszeresen alkalmazom*. Válaszát az Ön által választott szám bekarikázásával adja meg!)

1—2—3—4—5

20. Mennyi tanári pályájához kapcsolódó végzettséggel rendelkezik? (BSc, BA, MSc, MA, PhD képesítéseket külön végzettségként számítsa be a válaszába! Csak egy számmal válaszoljon!)

21. Milyen gyakran szervez iskolán kívüli programot tanítványainak? (Az Ön válaszának megfelelő számot karikázza be!)

- 1) Soha
- 2) Évente egyszer
- 3) Fél évente egyszer
- 4) Havonta
- 5) Hetente
- 6) Naponta

22. Milyen gyakran találkozik iskolai kollegáival iskolán kívül? (Az Ön válaszának megfelelő számot karikázza be!)

- 1) Soha
- 2) Elvétve, ritkán
- 3) Évente egyszer
- 4) Fél évente egyszer
- 5) Havonta
- 6) Hetente
- 7) Naponta

23. Dolgozott-e már kollégáival team-munkában? *(Válaszának megfelelőt húzza alá!)*

IGEN

/

NEM

24. Milyen gyakorisággal kap iránymutatást, tanácsot tanári tevékenységéhez tanítványai szüleitől? *(Az Ön válaszának megfelelő számot karikázza be!)*

- 1) MINDIG
- 2) GYAKRAN
- 3) ELŐFORDUL
- 4) NAGYON RITKÁN
- 5) SOHA

25. Kapott-e Ön mentori segítséget az új iskolában munkakezdésének évében? *(Válaszának megfelelőt húzza alá!)*

IGEN

/

NEM

26. Ha a **26.kérdésre** adott válasza **IGEN**, akkor értékelje egy 1-től 10-ig terjedő skálán a beilleszkedését és szakmai eredményességét segítő mentori tevékenységet! *(Az értékelésének megfelelő számot karikázza be!)*

1—2—3—4—5—6—7—8—9—10

27. Végzett-e Ön mentori tevékenységet? *(Válaszának megfelelőt húzza alá!)*

IGEN

/

NEM

28. Az alábbi táblázatban felsorolt pedagógiai tevékenységek közül melyekhez igényelt, vagy nem igényelt, illetve kapott, vagy nem kapott iskolai, vagy mentori segítséget az új iskolában? *(Minden tevékenység mellett válassza ki a megfelelő kombinációt és jelölje választását egy „X” jellel!)*

<i>Tevékenység</i>	<i>Nem igényelt segítséget, ÉS nem is kapott</i>	<i>Nem igényelt segítséget, DE kapott</i>	<i>Igényel segítséget, DE nem kapott</i>	<i>Igényelt segítséget ÉS kapott</i>

megismerkedés a kollégákkal;				
a helyi szokások, iskolai hagyományok megismerése;				
a tanterv megismerése;				
a nem pedagógus segítőkkel történő együttműködés kialakítása;				
a syllabus alapján az éves tanmenet elkészítése;				
éves tanmenetem szakmai megvitatása iskolai mentorommal;				
a tanulói teljesítmények értékelésének szakmai megvitatása kollégáimmal;				
a multikulturális környezet elfogadása;				
az „íratlan szabályok”, azaz a helyi iskolai, tantestületen belüli szokások megismerése;				
a szülőkkel történő együttműködés mielőbbi kialakítása;				
a tankönyv(ek) kiválasztása szakmai megvitatással;				
a diákok megismerése;				
a segédeszközök használati lehetőségeinek megismerése;				
a helyi tanítási módszerek megismerése és adaptálása;				
a munkaközösség működésének megismerése;				
az új iskolai campus megismerése;				
az iskolák rendszerének megismerése;				
a vizsga típusok megismerése, értékelések megismerése;				
a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismerése;				
a tehetséggondozás helyi rendszerének megismerése;				
a belső szakmai, pedagógiai továbbképzéseken való részvétel;				
a külső szakmai, pedagógiai továbbképzéseken való				

részvétel;				
az iskolai szaktárgyamhoz kötődő tanulmányi versenyre történő felkészítés és az azon való részvétel;				
az iskolán kívüli, a szaktárgyamhoz kötődő tanulmányi versenyre történő felkészítés és az azon való részvétel;				
az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismerése;				

29. Általában mennyire eredményesnek ítéli tanítványai teljesítményét? *(Az Ön által megfelelőnek ítélt válaszlehetőséget karikázza be!)*

- 1) Nem eredményesek
- 2) Körülbelül 10%-uk eredményes;
- 3) Körülbelül 25%-uk eredményes;
- 4) Körülbelül tanítványaim 50%-a eredményes;
- 5) Körülbelül 75%-uk eredményes;
- 6) Körülbelül 90%-uk eredményes;
- 7) Mindannyian eredményesek;

30. Általában egy adott kurzust/évfolyamot hány tankönyvből tanít? *(Csak egy számmal válaszoljon! Ha nem használ tankönyvet nullát írjon a válasz helyre!)*

31. Általában használja-e az intelligens táblákat? *(A megfelelő aláhúzó!)*

IGEN

/

NEM

32. Melyik továbbképzési forma (iskolán belüli, vagy iskolán kívül szervezett továbbképzés) segítette Önt sikeresebb pedagógussá válni? *(Az Ön által megfelelőnek ítélt válaszlehetőséget karikázza be!)*

- 1) NEM VETTEM RÉSZT EGYIKEN SEM
- 2) ISKOLÁN BELÜL SZERVEZETT TOVÁBBKÉPZÉS
- 3) ISKOLÁN KÍVÜL SZERVEZETT TOVÁBBKÉPZÉS
- 4) MINDEGYIK TOVÁBBKÉPZÉS
- 5) EGYIK TOVÁBBKÉPZÉS SEM

33. Érettségiztetett már szaktárgyából? Ha nem tanít középfokú intézménybe hagyja üresen a 34. és 35. kérdésekre adott választ!

IGEN

/

NEM

34. Érettségiztetett már emelt szinten szaktárgyából? *(Csak felső tagozatos kollégák válaszoljanak erre a kérdésre, a megfelelő válasz aláhúzásával!)*

IGEN

/

NEM

35. Ha a 35. kérdésre adott válasza IGEN, akkor válaszoljon az alábbi kérdésre!

Emelt szinten érettségizett tanítványai közül átlagosan milyen eredményt értek el tanítványai? *(Az Ön által megfelelőnek ítélt válaszlehetőséget karikázza be!)*

- 1) 0%--49% között teljesítettek;
- 2) 50%--65% között teljesítettek;
- 3) 66%--79% között teljesítettek;
- 4) 80%--90% között teljesítettek;
- 5) 90% fölött teljesítettek;

36. Egy tanévben általában hány tanulója ér el **60%-**nál alacsonyabb év végi teljesítményt szaktárgyából?

- 1) EGY SEM
- 2) TANULÓIM MAXIMUM 10%-a
- 3) TANULÓIM MAXIMUM 25%-a
- 4) TANULÓIM MAXIMUM FELE
- 5) TANULÓIM MAXIMUM 75%-a
- 6) TANULÓIM TÖBB, MINT HÁROMNEGYEDE

37. Egy tanévben általában hány tanulója nem éri el az elégséges szintet valamelyik tantárgyából?

- 1) EGY SEM
- 2) TANULÓIM MAXIMUM 10%-a
- 3) TANULÓIM MAXIMUM 25%-a
- 4) TANULÓIM MAXIMUM FELE
- 5) TANULÓIM MAXIMUM 75%-a
- 6) TANULÓIM TÖBB, MINT HÁROMNEGYEDE

38. Egy tanévben általában hány tanulója ér el **80%-nál** jobb teljesítményt év végén szaktárgyából? *(Csak felső tagozatos kollégák válaszoljanak erre a kérdésre, a megfelelő válasz bekarikázásával!)*

- 1) EGY SEM
- 2) TANULÓIM MAXIMUM 10%-a
- 3) TANULÓIM MAXIMUM 25%-a
- 4) TANULÓIM MAXIMUM FELE
- 5) TANULÓIM MAXIMUM 75%-a
- 6) TANULÓIM TÖBB, MINT HÁROMNEGYEDE

39. Egy tanévben általában hány tanulója ér el **jeles és kiváló** teljesítményt év végén osztályából? *(Csak alsós kollégák válaszoljanak erre a kérdésre, a megfelelő szám bekarikázásával!)*

- 1) EGY SEM
- 2) TANULÓIM MAXIMUM 10%-a
- 3) TANULÓIM MAXIMUM 25%-a
- 4) TANULÓIM MAXIMUM FELE
- 5) TANULÓIM MAXIMUM 75%-a
- 6) TANULÓIM TÖBB, MINT HÁROMNEGYEDE

40. Az alábbiak közül melyik alkotó munkát végezte eddig az új iskolában? Ha egyiket sem a felsoroltak közül, hagyja üresen a válasz-részt! Ha többet is, akkor azok megadott számait mind karikázza be!

- 1) Éves részletes tanmenet elkészítése;
- 2) Részletes óraterv elkészítése;
- 3) Szakmai (szaktárgyhoz kötődő), vagy pedagógiai cikk megírása;
- 4) Tankönyv, munkafüzet írása;
- 5) Oktatási segédeszköz önálló megtervezése, elkészítése;
- 6) Szaktárgyi honlap elkészítése;
- 7) Iskolai tanulmányi verseny szervezése, lebonyolítása;
- 8) Országos, vagy nemzetközi tanulmányi verseny szervezése, lebonyolítása;
- 9) Nyelvi szekcióhoz kapcsolódó rendezvény tervezése, szervezése, lebonyolítása;
- 10) Szülők pedagógiai szempontú segítése, felvilágosítása, tájékoztatása;
- 11) Kollégák részére sport jellegű program tervezése, szervezése, lebonyolítása;
- 12) Projekt-héten program tervezése, szervezése, lebonyolítása;
- 13) Kollégák részére kulturális program, kirándulás tervezése, szervezése, lebonyolítása;
- 14) Mentorálási terv készítése;
- 15) Munkaközösségi munkaterv kidolgozása;
- 16) Belső továbbképzés tartalmi tervezése, szervezése, vezetése;
- 17) Külső továbbképzés tartalmi tervezése, szervezése, vezetése;
- 18) Érettségi írásbeli vizsgafeladatok összeállítása;
- 19) Érettségi szóbeli vizsgafeladatok összeállítása;
- 20) Harmonizált vizsgafeladatok összeállítása;
- 21) Speciális (vagy epochalis) órák anyagának megtervezése, vezetése;
- 22) Évfolyamszintű projektmunkák tervezése, szervezése, lebonyolítása;
- 23) Levelező, vagy távoktatási formában újabb diploma megszerzése;

41. Hány nyelven beszél és ír az anyanyelvén kívül? *(Csak egy számmal válaszoljon!)*

42. Melyik kategória jellemző Önre? *(Csak aláhúzással válaszoljon!)*

1 PÁLYAKEZDŐ

2 ÚJRAKEZDŐ (visszatért a pályára, új intézménybe került, stb...)

3 NEM VÁLTOTT MÉG MUNKAHELYET

43. Válassza ki az alábbiakban felsorolt lehetőségek közül azt, ami jellemző Önre!
(Csak aláhúzással válaszoljon!)

0-Nem voltam újrakezdő

Ha újrakezdő volt, akkor újrakezdésének oka:

1-Szülési szabadság után

2-Költözés miatt

3-Pályaelhagyás miatt

4-Szakmai előrelépés lehetősége miatt

5-Külföldi munkavégzés után

44. Aláhúzással válassza ki az Önre megfelelőt, ha pályája során volt már újrakezdő pedagógus. Ha újrakezdő volt, akkor visszatérésekor

1-Ugyanabba az intézménybe került

2-Ugyanazon intézmény másik tagozatába került

3-Ugyanazon helység másik intézményébe került

4-Ugyanazon helység másik oktatási szintjére került

5-Másik helység ugyanazon típusú intézményébe került

6-Másik helység eltérő típusú/tagozatú/szintű intézményébe került

6-Teljesen új oktatási rendszerbe került

7-Másik országba került

8-Másik országból Magyarországra került

KÖSZÖNÖM KÖZREMŰKÖDÉSÉT és a KÉRDŐÍV KITÖLTÉSÉRE SZÁNT IDEJÉT!

- 14.7. KÉRDŐÍV—Újrakezdő pedagógusok problémáinak és
problémamegoldásainak vizsgálatára (144 item és 211 alitemre bővítve)**

**ÚJRAKEZDŐ, DE GYAKORLOTT PEDAGÓGUSOK PROBLÉMÁI ÉS
PROBLÉMAMEGOLDÁSAI**

Az alábbi kérdőív gyakorlott pedagógusok problémáira és problémamegoldásaira fókuszál. A kérdőív kitöltése átlagosan 15-20 percet vesz igénybe, de fontos információkat ad újrakezdő pedagógusokról és mentorálásukról is. Cél, hogy megismerjük a szokványos pályakezdő pedagógus és a gyakorlott pályakezdésének közös és eltérő vonásait és hogy ezeknek ismeretében ajánlásokat tehessünk az iskolai mentorálás tartalmi és szerkezeti felépítésére.

1. Hány éve tanít? (Csak egy számmal válaszoljon!)
2. Mikor szerezte tanári képesítését? (Csak egy számmal válaszoljon!)
3. Melyik országban szerezte tanári képesítését?
4. Hány éves képzés után szerezte meg tanári képesítését? (Csak egy számmal válaszoljon!)
5. Melyik tagozaton tanít? (a megfelelő aláhúzendő)

Óvoda / Alsó tagozat / Felső tagozat / Középfokú intézmény / Felsőfokú intézmény
6. Hány tanulót tanít legkisebb létszámú tancsoportjában? (Csak egy számmal válaszoljon!)
7. Hány tanulót tanít a legnagyobb létszámú tancsoportjában? (Csak egy számmal válaszoljon!)
8. Egy tanévben körülbelül hány tanulót tanít a tanóráin összességében? (Csak egy megközelítő számmal válaszoljon!)
9. Általában mennyire elégedett saját tanári eredményességével? (a megfelelő számú választ karikázza be!)

6) Nagyon elégedett

- 7) Összességében elégedett
- 8) Változóan elégedett
- 9) Kevésbé elégedett
- 10) Elégedetlen

10. Az alábbiakban egy problémalista olvasható. Válassza ki azokat, amelyek ebben az évben jellemző (vagy pályakezdésükkor, újrakezdésükkor jellemző volt) Önre a napi pedagógiai tevékenysége során és amelyek megoldandó problémaként, gátként jelentkeztek. A megadott négyszögbe csak azt a számot írja be, ami a kiválasztott, jellemző problémák száma!

Az alábbiakban felsorolt motívumokat és hatásokat rangsorolja aszerint, mennyiben járultak hozzá az új intézményében eltöltött első tanévének sikerességéhez!

(A **leghatékonyabb mellé 12-es** számot írjon és így haladjon lefelé a rangsorban! A **legkevésbé hatékony motívum mellé a 1-es** szám kerüljön!)

<i>Motívum/hatás</i>	<i>Hatékonyági sorrend</i>
előző tanulmányaim során számomra kedves tanárom, tanárain attitűdje;	11
előző munkahelyeimen szerzett tanítási tapasztalat;	12
az addig kialakított pedagógiai nézeteim;	13
egyetemi/főiskolai pszichológiai tanulmányaim színvonala;	14
családi indíttatásom;	15
egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányaim színvonala;	16
a főiskola/egyetem utáni pályakezdő évem, éveim emlékei;	17
egyetemei/főiskolai szaktárgyi tanulmányaim színvonala;	18
az új iskolában dolgozó kollégák motiváltsága;	19
egyetemi/főiskolai pedagógiai tanulmányaim színvonala;	20
az új iskolában működő mentori rendszer;	21

az addig megszerzett mesterségbeli tudásom;	22
---	----

Idézzé föl és emlékezzen vissza munkakezdésére az új iskolában! Az alábbiakban felsorolt tevékenységeket, pedagógiai gyakorlati tapasztalatokat értékelje aszerint, hogy milyen mértékben **segítették elő sikerességét** az első tanévben az új iskolában! (Az adott tevékenységek melletti három oszlopból mindig csak az egyikbe helyezzen egy „X” jelet!)

<i>Tevékenység</i>	<i>Kis mértékben segített (1)</i>	<i>Közepes mértékben segített (2)</i>	<i>Nagy mértékben segített (3)</i>
tanulók képességeinek és személyiségének megismerése; 23			
a szaktárgyam tantervének értelmezése; 24			
tanóráim rendszeres önértékelése és az önreflexió;25			
a tanulók folyamatos értékelése; 26			
a szaktárgyam éves tanmenetének elkészítése;27			
az adott órai tudásanyag transzformálása, az óraterv elkészítése;28			
a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése;29			
a tanulók motiválása;30			
a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése; 31			
a taneszközök kiválasztása; 32			
a tanórai munkaformák tervezése, előkészítése;33			
projekt munkák tervezése, lebonyolítása; 34			
a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése; 35			
belső továbbképzés(ek)en való részvételem; 36			
az iskola által biztosított mentori segítség; 37			
iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzés(ek)en való részvétel; 38			
a tantestületbe történő beilleszkedés; 39			

az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció; 40			
--	--	--	--

Idézzé föl és emlékezzen vissza munkakezdésére az új iskolában!

Az alábbiakban felsorolt tevékenységekből, pedagógiai gyakorlati tapasztalatokból, milyen mértékben okoztak **gondot** a felsoroltak munkakezdésének tanévében az Európai iskolában!

(Az adott tevékenységek melletti három oszlopból mindig csak az egyikbe helyezzen egy „X” jelet!)

<i>Tevékenység</i>	<i>(3)Kis mértékben okozott gondot</i>	<i>(2)Közepes mértékben okozott gondot</i>	<i>(1)Nagy mértékben okozott gondot</i>
tanulók képességeinek és személyiségének megismerése; 41			
a szaktárgyam tantervének értelmezése; 42			
tanóráim rendszeres önértékelése és az önreflexió; 43			
a tanulók folyamatos értékelése; 44			
a szaktárgyam éves tanmenetének elkészítése; 45			
az adott órai tudásanyag transzformálása, az óraterv elkészítése; 46			
a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése; 47			
a tanulók motiválása; 48			
a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése; 49			
a taneszközök kiválasztása; 50			
a tanórai munkaformák tervezése, előkészítése, adekvát módszerválasztás; 51			
projektmunkák tervezése, lebonyolítása; 52			
a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése; 53			
belső továbbképzés(ek)en való részvétel; 54			
az iskola által biztosított mentori segítség; 55			
iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzés(ek)en való részvétel; 56			
a tantestületbe történő beilleszkedés; 57			
az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció; 58			

túlterheltség érzése; 59			
a tervezett tanóra időtervezése és annak megvalósítása; 60			
tanórai fegyelmezés; 61			

62. Az új iskolai gyakorlatának hányadik évében lett osztályfőnök? Ha volt osztályfőnök, akkor csak egy számmal válaszoljon! Ha nem volt, hagyja a választ üresen!

63. Az új iskolai gyakorlatának hányadik évében kezdeményezett önálló, egyéni tanórai projektet? Csak egy számmal válaszoljon! Ha nem volt ilyen, hagyja a választ üresen!

64. Az új iskolai gyakorlatának hányadik évében kezdeményezett az egész tagozatra, vagy az iskolára egészére alkalmazható önálló projektet? Csak egy számmal válaszoljon! Ha nem volt ilyen, hagyja a választ üresen!

65. Az új iskolai gyakorlatának hányadik évében lett munkaközösségvezető? Csak egy számmal válaszoljon! Ha nem volt, hagyja a választ üresen!

66. Részt vett-e az új iskolájában tanítványa tanulmányi versenyen? Választát húzza alá!

IGEN

/

NEM

67. Ha a **17.kérdésre IGEN**-nel válaszolt, akkor tanulója elért verseny-eredményét mennyire ítéli sikeresnek? Ha a 17.kérdésre NEM-mel válaszolt, hagyja megválaszolatlanul ezt a kérdést!
(A választásának megfelelő számot karikázza be!)

5) NAGYON SIKERESNEK ÍTÉLEM (4)

6) ELVÁRÁSAIMNAK MEGFELELŐNEK ÍTÉLEM (3)

7) KEVÉSBÉ SIKERESNEK ÍTÉLEM (2)

8) SIKERTELENNEK ÍTÉLEM (1)

Az alábbi táblázatban tanárképzési időszakára vonatkoznak. Tanárképzése (főiskolai/egyetemi tanulmányai) során milyen százalékban tanulta a *szaktárgyi tudományos, a pedagógiai, a pszichológiai, a szociológiai tantárgyakat*, valamint *végzett pedagógiai gyakorlatot*?

A táblázat kitöltésekor figyeljen arra, hogy a szaktárgyi, tantárgyi és gyakorlati képzése a tanárképzés tartalmának 100%-ára vonatkozik!

A táblázatba megítélésének megfelelő százalékhoz helyezzen egy „X” jelet!

<i>százalék</i>	<i>Szaktárgyi képzés 68</i>	<i>Pedagógiai képzés 69</i>	<i>Pszichológiai képzés 70</i>	<i>Szociológiai képzés 71</i>	<i>Pedagógiai gyakorlat 72</i>
0%—5%					
6%--10%					
11%--15%					
16%--20%					
21%--25%					
26%--30%					
31%--35%					
36%--40%					
41%--45%					
46%--50%					
51%--60%					
61%--75%					
76%--85%					
86%-- 100%					

73. Jelölje be az alábbi skálán mennyire jellemző Önre, hogy az elvégzett feladatok után elemzi, értékeli a történeteket, hogy a megfelelő tanulságokat levonva javítani tudja szakmai tevékenységét? (Az **1-es érték jelentése: nem alkalmazom**, az **5-ös érték jelölése esetén: rendszeresen alkalmazom**. Válaszát az Ön által választott szám bekarikázásával adja meg!)

1—2—3—4—5

74. Mennyi tanári pályájához kapcsolódó végzettséggel rendelkezik? (BSc, BA, MSc, MA, PhD képesítéseket külön végzettségként számítsa be a válaszába! Csak egy számmal válaszoljon!)

75. Milyen gyakran szervez iskolán kívüli programot tanítványainak? (Az Ön válaszának megfelelő számot karikázza be!)

- 7) Soha
- 8) Évente egyszer
- 9) Fél évente egyszer
- 10) Havonta
- 11) Hetente
- 12) Naponta

76. Milyen gyakran találkozik iskolai kollegáival iskolán kívül? (Az Ön válaszának megfelelő számot karikázza be!)

- 8) Soha
- 9) Elvétve, ritkán
- 10) Évente egyszer
- 11) Fél évente egyszer
- 12) Havonta
- 13) Hetente
- 14) Naponta

77. Dolgozott-e már kollégáival team-munkában? *(Válaszának megfelelőt húzza alá!)*

IGEN (2) / NEM (1)

78. Milyen gyakorisággal kap iránymutatást, tanácsot tanári tevékenységéhez tanítványai szüleitől? *(Az Ön válaszának megfelelő számot karikázza be!)*

- 6) MINDIG (5)
- 7) GYAKRAN (4)
- 8) ELŐFORDUL (3)
- 9) NAGYON RITKÁN (2)
- 10) SOHA (1)

79. Kapott-e Ön mentori segítséget az új iskolában munkakezdésének évében? *(Válaszának megfelelőt húzza alá!)*

IGEN (2) / NEM (1)

80. Ha a **26.kérdésre** adott válasza **IGEN**, akkor értékelje egy 1-től 10-ig terjedő skálán a beilleszkedését és szakmai eredményességét segítő mentori tevékenységet! *(Az értékelésének megfelelő számot karikázza be!)*

1—2—3—4—5—6—7—8—9—10

81. Végzett-e Ön mentori tevékenységet? *(Válaszának megfelelőt húzza alá!)*

IGEN (2) / NEM (1)

Az alábbi táblázatban felsorolt pedagógiai tevékenységek közül melyekhez igényelt, vagy nem igényelt, illetve kapott, vagy nem kapott iskolai, vagy mentori segítséget az új iskolában? *(Minden tevékenység mellett válassza ki a megfelelő kombinációt és jelölje választását egy „X” jellel!)*

<i>Tevékenység</i>	<i>Nem igényelt segítséget, ÉS nem is kapott (1)</i>	<i>Nem igényelt segítséget, DE kapott(3)</i>	<i>Igényelt segítséget, DE nem kapott (2)</i>	<i>Igényelt segítséget ÉS kapott (4)</i>
megismerkedés a kollégákkal; 82				
a helyi szokások, iskolai hagyományok megismerése; 83				
a tanterv megismerése; 84				
a nem pedagógus segítőkkel történő együttműködés kialakítása; 85				
a syllabus alapján az éves tanmenet elkészítése; 86				
éves tanmenetem szakmai megvitatása iskolai mentorommal; 87				
a tanulói teljesítmények értékelésének szakmai megvitatása kollégáimmal; 88				
a multikulturális környezet elfogadása; 89				
az „íratlan szabályok”, azaz a helyi iskolai, tantestületen belüli szokások megismerése;90				
a szülőkkel történő együttműködés megelőbbi kialakítása; 91				
a tankönyv(ek) kiválasztása szakmai megvitatással; 92				
a diákok megismerése; 93				
a segédeszközök használati lehetőségeinek megismerése; 94				
a helyi tanítási módszerek megismerése és adaptálása; 95				
a munkaközösség működésének megismerése;96				
az új iskolai campus megismerése; 97				
az iskolák rendszerének megismerése; 98				
a vizsga típusok megismerése, értékelések megismerése; 99				

a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismerése; 100				
a tehetséggondozás helyi rendszerének megismerése; 101				
a belső szakmai, pedagógiai továbbképzéseken való részvétel; 102				
a külső szakmai, pedagógiai továbbképzéseken való részvétel; 103				
az iskolai szaktárgyamhoz kötődő tanulmányi versenyre történő felkészítés és az azon való részvétel; 104				
az iskolán kívüli, a szaktárgyamhoz kötődő tanulmányi versenyre történő felkészítés és az azon való részvétel; 105				
az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismerése; 106				

107.Általában mennyire eredményesnek ítéli tanítványai teljesítményét? *(Az Ön által megfelelőnek ítélt válaszlehetőséget karikázza be!)*

- 8) Nem eredményesek
- 9) Körülbelül 10%-uk eredményes;
- 10) Körülbelül 25%-uk eredményes;
- 11) Körülbelül tanítványaim 50%-a eredményes;
- 12) Körülbelül 75%-uk eredményes;
- 13) Körülbelül 90%-uk eredményes;
- 14) Mindannyian eredményesek;

108.Általában egy adott kurzust/évfolyamot hány tankönyvből tanít? *(Csak egy számmal válaszoljon! Ha nem használ tankönyvet nullát írjon a válasz helyre!)*

109.Általában használja-e az intelligens táblákat? *(A megfelelő aláhúzendó!)*

IGEN (2) / NEM (1)

110.Melyik továbbképzési forma (iskolán belüli, vagy iskolán kívül szervezett továbbképzés) segítette Önt sikeresebb pedagógussá válni? *(Az Ön által megfelelőnek ítélt válaszlehetőséget karikázza be!)*

- 6) NEM VETTEM RÉSZT EGYIKEN SEM (1)
- 7) ISKOLÁN BELÜL SZERVEZETT TOVÁBBKÉPZÉS (3)
- 8) ISKOLÁN KÍVÜL SZERVEZTETT TOVÁBBKÉPZÉS (4)
- 9) MINDEGYIK TOVÁBBKÉPZÉS (5)
- 10) EGYIK TOVÁBBKÉPZÉS SEM (2)

111.Érettségiztetett már szaktárgyából? Ha nem tanít középfokú intézménybe hagyja üresen a 34. és 35. kérdésekre adott választ!

IGEN (2) / NEM (1)

112.Érettségiztetett már emelt szinten szaktárgyából? *(Csak felső tagozatos kollégák válaszoljanak erre a kérdésre, a megfelelő válasz aláhúzásával!)*

IGEN (2) / NEM (1)

113.Ha a 35. kérdésre adott válasza IGEN, akkor válaszoljon az alábbi kérdésre!

Emelt szinten érettségizett tanítványai közül átlagosan milyen eredményt értek el tanítványai? ? *(Az Ön által megfelelőnek ítélt válaszlehetőséget karikázza be!)*

- 6) 0%--49% között teljesítettek;
- 7) 50%--65% között teljesítettek;
- 8) 66%--79% között teljesítettek;
- 9) 80%--90% között teljesítettek;
- 10) 90% fölött teljesítettek;

114.Egy tanévben általában hány tanulója ér el **60%-**nál alacsonyabb év végi teljesítményt szaktárgyából?

- 7) EGY SEM
- 8) TANULÓIM MAXIMUM 10%-a
- 9) TANULÓIM MAXIMUM 25%-a
- 10) TANULÓIM MAXIMUM FELE
- 11) TANULÓIM MAXIMUM 75%-a
- 12) TANULÓIM TÖBB, MINT HÁROMNEGYEDE

115. Egy tanévben általában hány tanulója nem éri el az elégséges szintet valamelyik tantárgyából?

- 7) EGY SEM
- 8) TANULÓIM MAXIMUM 10%-a
- 9) TANULÓIM MAXIMUM 25%-a
- 10) TANULÓIM MAXIMUM FELE
- 11) TANULÓIM MAXIMUM 75%-a
- 12) TANULÓIM TÖBB, MINT HÁROMNEGYEDE

116.Egy tanévben általában hány tanulója ér el **80%-nál** jobb teljesítményt év végén szaktárgyából? *(Csak felső tagozatos kollégák válaszoljanak erre a kérdésre, a megfelelő válasz bekarikázásával!)*

- 7) EGY SEM
- 8) TANULÓIM MAXIMUM 10%-a
- 9) TANULÓIM MAXIMUM 25%-a
- 10) TANULÓIM MAXIMUM FELE
- 11) TANULÓIM MAXIMUM 75%-a
- 12) TANULÓIM TÖBB, MINT HÁROMNEGYEDE

117.Egy tanévben általában hány tanulója ér el **jeles és kiváló** teljesítményt év végén osztályából? *(Csak alsós kollégák válaszoljanak erre a kérdésre, a megfelelő szám bekarikázásával!)*

- 7) EGY SEM
- 8) TANULÓIM MAXIMUM 10%-a
- 9) TANULÓIM MAXIMUM 25%-a
- 10) TANULÓIM MAXIMUM FELE
- 11) TANULÓIM MAXIMUM 75%-a
- 12) TANULÓIM TÖBB, MINT HÁROMNEGYEDE

Az alábbiak közül melyik alkotó munkát végezte eddig az új iskolában? Ha egyiket sem a felsoroltak közül, hagyja üresen a válasz-részt! Ha többet is, akkor azok megadott számait mind karikázza be!

- 118.Éves részletes tanmenet elkészítése;
- 119.Részletes óraterv elkészítése;
- 120.Szakmai (szaktárgyhoz kötődő), vagy pedagógiai cikk megírása;
- 121.Tankönyv, munkafüzet írása;
- 122.Oktatási segédeszköz önálló megtervezése, elkészítése;
- 123.Szaktárgyi honlap elkészítése;
- 124.Iskolai tanulmányi verseny szervezése, lebonyolítása;
- 125.Országos, vagy nemzetközi tanulmányi verseny szervezése, lebonyolítása;
- 126.Nyelvi szekcióhoz kapcsolódó rendezvény tervezése, szervezése, lebonyolítása;
- 127.Szülők pedagógiai szempontú segítése, felvilágosítása, tájékoztatása;
- 128.Kollégák részére sport jellegű program tervezése, szervezése, lebonyolítása;
- 129.Projekt-héten program tervezése, szervezése, lebonyolítása;
- 130.Kollégák részére kulturális program, kirándulás tervezése, szervezése, lebonyolítása;
- 131.Mentorálási terv készítése;
- 132.Munkaközösségi munkaterv kidolgozása;
- 133.Belső továbbképzés tartalmi tervezése, szervezése, vezetése;
- 134.Külső továbbképzés tartalmi tervezése, szervezése, vezetése;
- 135.Érettségi írásbeli vizsgafeladatok összeállítása;
- 136.Érettségi szóbeli vizsgafeladatok összeállítása;
- 137.Harmonizált vizsgafeladatok összeállítása;
- 138.Speciális (vagy epochai) órák anyagának megtervezése, vezetése;
- 139.Évfolyamszintű projektmunkák tervezése, szervezése, lebonyolítása;

140. Levelező, vagy távoktatási formában újabb diploma megszerzése;
141. Hány nyelven beszél és ír az anyanyelvén kívül? (Csak egy számmal válaszoljon!)
142. Nyilatkozzon arról, melyik csoportba sorolható Ön a kérdőív kitöltésének tanévében!
- 0) Több, mint 2 éve ugyanazon intézmény pedagógusa vagyok;
 - 1) Pályakezdőként (friss diplomásként, vagy 1-2 éve) dolgozom az intézményben;
 - 2) Gyakorlott pedagógusként új intézményben 1, vagy 2 éve dolgozó vagyok;
143. Amennyiben Ön újrakezdő, úgy az alábbi okok közül válassza ki azt a legjellemzőbbet, ami munkahelyváltását meghatározta!
1. szülési szabadság
 2. pályaelhagyás utáni pályára visszatérés
 3. költözés
 4. oktatási szint váltás/előrelépés a karrier során
 5. ösztöndíj, pályázat, kiküldetés
144. Amennyiben Ön újrakezdő, úgy az alábbi helyek közül válassza ki azt ami a munkahelyváltását jellemzi!
1. Ugyanazon intézménybe;
 2. Ugyanazon település másik intézményébe;
 3. Ugyanazon intézmény másik oktatási szintjén, tagozatára;
 4. Másik település ugyanazon iskolatípusába;
 5. Másik település másik iskolatípusába;
 6. Másik országba;
 7. Másik országból Magyarországra;

Köszönöm a kutatásban történő aktív részvételét!

Amennyiben igényli a kérdőív kiértékelését, e-mail-ben rendelkezésére bocsátom.

Ebben az esetben kérem, hogy az alábbi kipontozott helyre adja meg elérhetőségét!

.....
.....

Amennyiben bármilyen kérdése, kiegészítő információja van a kutatásra vonatkozóan,
kérem vegye föl velem a kapcsolatot az alábbi elérhetőségen!

zoltan.fodor@teacher.eurisc.eu

Üdvözlettel:

14.8. MENTOR TAPASZTALATOK KÉRDŐÍVE AZ ÚJRAKEZDÉSRŐL és az ÚJRAKEZDŐKRŐL

KÉRDŐÍV—MENTORI GYAKORLATRÓL

- 1) *Az alábbiakban lehetséges mentoráltak csoport-típusait találja. Milyen gyakorisággal fordul elő saját intézményében a felsorolt típus. A leggyakoribbat 1-es számmal, a következőt 2-essel, majd így tovább jelezze. Ha nem fordult még elő ilyen, illetve erről nem tud, helyezzen 0-át a csoport-típus elé.*

.....pályakezdő

.....szülési szabadságról visszatérő ugyanazon intézménybe

.....szülési szabadságról visszatérőként, újként az intézménybe

.....pályaelhagyóként, a pedagógus pályára visszatérő

.....költözködés miatt – áthelyezett pedagógusként, újként az intézménybe

.....ösztöndíj, pályázat, kiküldetés miatt visszatérő ugyanazon intézménybe

..... ösztöndíj, pályázat, kiküldetés miatt visszatérő, új kollégaként az intézménybe

.....oktatási szint váltása miatt ugyanazon intézménybe

.....oktatási szint váltása miatt újként az intézménybe

.....külföldről érkezett munkavállalóként az intézménybe

.....nyugdíj előtt új intézménybe érkező

Vagy egyéb: (kérem sorolja fel mely egyéb esetekkel találkozott).

- 2) *Milyen szintű nehézségek jelennek meg a pályakezdőknél?*

A legnagyobb nehézség 1-es, majd a következő 2-es számot kap. Ha nincs az adott probléma a pályakezdőnél, úgy írjon 0-át!

- A) gyermekek közösségeinek és az egyének megismerése
- B) szülőkkel való kapcsolattartás
- C) iskolavezetéssel történő együttműködés
- D) kollégákkal történő együttműködés
- E) iskola működési rendjének megismerése
- F) pedagógiai program és egyéb iskolai dokumentumok megismerése, értelmezése
- G) tanterv megismerése, értelmezése
- H) tankönyv megismerése
- I) taneszközök megismerése, alkalmazása

- J) értékelés helyi sajátosságainak elsajátítása
- K) helyi oktatási és nevelés módszerek megismerése, alkalmazása
- L) tananyag struktúrájának megismerése, értelmezése
- M) tananyag-elsajátítás szintjének helyi elvárásai
- N) tehetséggondozás helyi színtereinek megismerése, alkalmazása
- O) felzárkóztatás helyi színtereinek megismerése, alkalmazása
- P) tanulókkal szemben elvárt helyi tanulmányi követelmények megismerése, alkalmazása
- Q) vizsgarendszer megismerése, értelmezése
- R) idegen nyelvi kommunikáció
- S) magánélet szervezési gondok, tanácsok kérése

3) Milyen szintű nehézségek jelennek meg az újrakezdőknél?

A legnagyobb nehézség 1-es, majd a következő 2-es számot kap. Ha nincs az adott probléma a pályakezdőnél, úgy írjon 0-át!

- A) gyermekek közösségeinek és az egyének megismerése
- B) szülőkkel való kapcsolattartás
- C) iskolavezetéssel történő együttműködés
- D) kollégákkal történő együttműködés
- E) iskola működési rendjének megismerése
- F) pedagógiai program és egyéb iskolai dokumentumok megismerése, értelmezése
- G) tanterv megismerése, értelmezése
- H) tankönyv megismerése
- I) taneszközök megismerése, alkalmazása
- J) értékelés helyi sajátosságainak elsajátítása
- K) helyi oktatási és nevelés módszerek megismerése, alkalmazása
- L) tananyag struktúrájának megismerése, értelmezése
- M) tananyag-elsajátítás szintjének helyi elvárásai
- N) tehetséggondozás helyi színtereinek megismerése, alkalmazása
- O) felzárkóztatás helyi színtereinek megismerése, alkalmazása
- P) tanulókkal szemben elvárt helyi tanulmányi követelmények megismerése, alkalmazása
- Q) vizsgarendszer megismerése, értelmezése
- R) idegen nyelvi kommunikáció
- S) magánélet szervezési gondok, tanácsok kérése

A kérdőív egy nem reprezentatív méréshez szükséges. Név nélküli.

Aláírással igazolom, hogy hozzájárulok a kitöltött adatok statisztikai elemzéséhez, tudományos munkák elkészítéséhez.

..... Székesfehérvár. 20.....

14.9. A KÉRDŐÍV ITEMEINEK POZITÍV KORRELÁCIÓI

„ERŐS” POZITÍV ITEM—KORRELÁCIÓK

A TABLÓ

Korrelációk:

1) 22—16	12) 18—141
2) 22—46	13) 17—136
3) 22—52	14) 22—134
4) 20—56	15) 21—148
5) 22—59	16) 22—149
6) 20—73	17) 21—158
7) 22—82	18) 18—159
8) 23—94	19) 17—160
9) 16—99	20) 18—161
10) 18—127	21) 18—163
11) 18—135	22) 17—164
	23) 18—165
	24) 21—172

- 1) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai pedagógiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak az egyetemi/főiskolai pszichológiai tanulmányok is jelentős hatással bírtak.
- 2) A színvonalas pedagógiai tanulmányokban részesült gyakorlott újrakezdőknek a tanulók folyamatos értékelése nagy mértékben gondot okozott a munkakezdésük tanévében.
- 3) A színvonalas pedagógiai tanulmányokban részesült gyakorlott újrakezdőknek a taneszközök kiválasztása nagy mértékben okozott gondot a munkakezdésük tanévében.

- 4) A színvonalas egyetemi/főiskolai szaktárgyi tanulmányokban részesült gyakorlott újrakezdőknek nagy mértékben okozott gondot az új iskolán belüli továbbképzéseken való részvétel.
- 5) Minél színvonalasabb pedagógiai képzésben részesült a gyakorlott újrakezdő, annál inkább gondot okozott a tantestületbe való beilleszkedés az újrakezdés tanévében.
- 6) A színvonalas egyetemi/főiskolai szaktárgyi tanulmányokban részesült gyakorlott újrakezdőknek a taneszközök kiválasztása nagy mértékben hozzájárul jelenlegi sikerességükhöz.
- 7) Minél színvonalasabb pedagógiai felkészültséggel rendelkezik a gyakorlott újrakezdő, annál nagyobb gondot okoz jelenlegi munkájában a tanulók képességei és személyiségek megismerése.
- 8) Minél jobban működött az új iskolában a mentori rendszer, annál nagyobb gondot okoz több év után, jelenleg a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése.
- 9) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai pszichológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak jelenleg nagy mértékben nehezíti napi munkájukat az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció.
- 10) Azon gyakorlott újrakezdők, akik színvonalas szociológiai tanulmányokat végeztek egyetemi/főiskolai tanulmányaik során, azok az új tanterv megismeréséhez nem igényeltek segítséget.
- 11) Azon gyakorlott újrakezdők, akik színvonalas szociológiai tanulmányokat végeztek egyetemi/főiskolai tanulmányaik során, azok nem igényeltek segítséget és szakmai konzultációt a tanulók teljesítmények értékelésével kapcsolatban.
- 12) Azon gyakorlott újrakezdők, akik színvonalas szociológiai tanulmányokat végeztek egyetemi/főiskolai tanulmányaik során, azok a szülőkkel történő együttműködéshez nem igényeltek segítséget.
- 13) Azon gyakorlott újrakezdők, akiknek az újrakezdéskor a családi indíttatás motivációként hatott, igényelték a tanulók teljesítmények értékelésének szakmai megvitatását kollégáikkal.
- 14) Minél színvonalasabb pedagógiai képzésben részesült a gyakorlott újrakezdő, annál inkább igényelte az éves tanmenetének szakmai megvitatását mentorával az első évben.
- 15) Azon újrakezdőknek, akiknek az új kollégák motiváltsága serkentőleg hatott a munkavégzésükre az első évben, azok igényelték a tanítási segédeszközök megismerését az új munkahelyen.
- 16) A színvonalas pedagógiai képzésben részesült gyakorlott újrakezdők nem igényelték a helyi tanítási módszerek megismerését és azok adaptációs lehetőségeit az első évben.
- 17) Azon újrakezdőknek, akiknek az új kollégák motiváltsága serkentőleg hatott a munkavégzésükre az első évben, azok igényelték a kollégák segítségét az iskolában alkalmazott vizsgatípusok megismerésében.
- 18) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak nem volt igényük a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismerésére.
- 19) Azon gyakorlott újrakezdők, akiknek az újrakezdéskor a családi indíttatás motivációként hatott, igényelték a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismerését az első évben.

- 20) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak nem volt igényük a tehetséggondozás helyi rendszerének megismerésére az első évben.
- 21) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak nem volt igényük az új iskola által szervezett belső szakmai, pedagógiai továbbképzésekre az első évben.
- 22) Azon gyakorlott újrakezdők, akiknek az újrakezdéskor a családi indíttatás motivációként hatott, igényelték a belső szakmai, pedagógiai továbbképzéseket az első évben.
- 23) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak nem volt igényük az iskolán kívül szervezett szakmai, pedagógiai továbbképzésekre az első évben.
- 24) Azon újrakezdőknek, akiknek az új kollégák motiváltsága serkentőleg hatott a munkavégzésükre az első évben, azok igényelték a segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismerésében.

B TABLÓ

Korrelációk:

1) 25—26
2) 25—27
3) 26—31
4) 26—32
5) 32—37
6) 25—71
7) 32—71
8) 29—110
9) 29—111
10) 28—123
11) 28—138

- 1) Azon újrakezdők, akiknek a tanulói képességek és személyiségek megismerése az első évben nagy segítséget jelentett a sikerességüket tekintve, azoknak a szaktárgyi tantervük értelmezése is hozzájárult kezdeti sikereikhez.
- 2) Azon újrakezdők, akiknek a tanulói képességek és személyiségek megismerése az első évben nagy segítséget jelentett a sikerességüket tekintve, azoknak a rendszeres önreflexió is hozzájárult kezdeti sikereikhez.
- 3) Azok az újrakezdők, akik a szaktárgyuk tantervi értelmezését az első évben elvégezték, azok a hátrányos helyzetben lévő tanulók differenciált fejlesztése is hozzájárult első évük sikerességéhez.
- 4) Azok az újrakezdők, akik a szaktárgyuk tantervi értelmezését az első évben elvégezték, azok a tanulók motiválásával is hozzájárultak első évük sikerességéhez.
- 5) Azon újrakezdők, akik az első évben sikeresen alkalmazták a tanulók motiválásának módszereit, azok első évének sikeréhez hozzájárult a tehetséges tanulók fejlesztése, gondozása.
- 6) Azon újrakezdők, akiknek a tanulói képességek és személyiségek megismerése az első évben nagy segítséget jelentett a sikerességüket tekintve, azoknak jelenleg a tanuló motiválás módszereinek alkalmazása nagy mértékben segíti sikerességüket.
- 7) Azon újrakezdők, akik az első évben sikeresen alkalmazták a tanulók motiválásának módszereit, azok jelenleg is sikerességüket erre alapozzák.
- 8) Azon újrakezdők, akik a legnagyobb százalékban részesültek pedagógiai képzésben a felsőoktatásban, azok sikeresen készítették el szaktárgyuk éves tanmenetét az első évben,
- 9) Azon újrakezdők, akik a legnagyobb százalékban részesültek pszichológiai képzésben a felsőoktatásban, azok sikeresen készítették el szaktárgyuk éves tanmenetét az első évben,
- 10) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek a tanulók folyamatos értékelése nagy segítséget jelentett az első évben, azok nem igényeltek segítséget a kollégákkal való kapcsolatteremtéshez.
- 11) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek a tanulók folyamatos értékelése nagy segítséget jelentett az első évben, azok igényelték kollégáik segítségét a multikulturális környezet elfogadásához.

C TABLÓ

Korrelációk:

1) 37—70
2) 37—71
3) 40—73
4) 40—79

5) **40—99**

6) **33—123**

7) **40—134**

8) **33—138**

9) **40—162**

10) **40—166**

11) **40—174**

12) **37—193**

13) **41—193**

- 1) Azok az újrakezdők, akik első évükben sikeresen fejlesztették a tehetséges tanulókat, azok jelenleg sikeresen alkalmazzák a hátrányos helyzetű tanulók differenciált fejlesztését.
- 2) Azok az újrakezdők, akik első évükben sikeresen fejlesztették a tehetséges tanulókat, azok jelenleg sikeresen képesek motiválni diákjaikat.
- 3) Azon újrakezdők, akiknek az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzés segítséget jelentett az első évben, jelenleg sikeresen választják ki a megfelelő taneszközöket.
- 4) Azon újrakezdők, akiknek az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzés segítséget jelentett az első évben, jelenleg is keresik az ilyen jellegű, külső továbbképzések lehetőségeit.
- 5) Azon újrakezdők, akiknek az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzés segítséget jelentett az első évben, jelenleg az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció okoz gondot.
- 6) Azok az újrakezdők, akik a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségeket sikeresen alkalmazták az első évben, nem igényeltek segítséget a kollégákkal való megismerkedéshez.
- 7) Azon újrakezdők, akiknek az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzés segítséget jelentett az első évben, igényelték éves tanmenetük elkészítéséhez mentoruk szakmai közreműködését.
- 8) Azok az újrakezdők, akik a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségeket sikeresen alkalmazták az első évben, az iskola multikulturális környezetének megismeréséhez és elfogadásához igényelték kollégáik segítségét.
- 9) Azon újrakezdők, akiknek az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzés segítséget jelentett az első évben, igényelték kollégáik segítségét a tehetséggondozás helyi rendszerének megismeréséhez.

- 10) Azon újrakezdők, akiknek az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzés segítséget jelentett az első évben, a mentori segítséget is igényelte a külső továbbképzésekhez.
- 11) Azon újrakezdők, akiknek az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzés segítséget jelentett az első évben, azok egy adott kurzust több tankönyvből is tanít.
- 12) Azok az újrakezdők, akik első évükben sikeresen fejlesztették a tehetséges tanulókat, azok szaktárgyi honlapot is készítettek.
- 13) Azok az újrakezdők, akiknek az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció sikeresen segítette eredményességét, azok szaktárgyi honlapot is készítettek.

D **TABLÓ**

Korrelációk:

1) 45—46	12) 44—72
2) 44—48	13) 42—76
3) 45—48	14) 45—82
4) 45—52	15) 46—82
5) 45—54	16) 44—88
6) 46—54	17) 45—88
7) 43—55	18) 48—88
8) 46—57	19) 44—90
9) 46—58	20) 45—90
10) 45—59	21) 44—91
11) 43—62	22) 45—91
	23) 45—149
	24) 46—149
	25) 43—171
	26) 44—171
	27) 46—171
	28) 48—171

	29) 43—202
	30) 44—202
	31) 44—209

- 1) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azok a tanulók folyamatos értékelésében sem voltak sikeresek.
- 2) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, azok számára az adott órai tudásanyag transzformálása, illetve az óraterv elkészítése is problémát jelentett.
- 3) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azok számára az adott órai tudásanyag transzformálása, illetve az óraterv elkészítése is problémát jelentett.
- 4) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azok a megfelelő taneszközkiválasztásban sem voltak sikeresek.
- 5) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azok nem voltak sikeresek projektmunkák tervezésében sem.
- 6) Azok az újrakezdők, akiknek gondot okozott tanulók folyamatos értékelése az első évben, nem voltak sikeresek a projektmunkák tervezésében.
- 7) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben gondot okozott tanulók képességeinek és személyiségének megismerése, azok nem érezték sikeresnek tehetséggyondozói tevékenységüket.
- 8) Akik újrakezdőként nem értékelték sikeresnek a kapott mentori segítséget, azoknak nagy gondot okozott az első évben tanulók folyamatos értékelése.
- 9) Azok az újrakezdők, akiknek nem nyújtott segítséget az iskolán kívüli továbbképzés az első évben, nem voltak sikeresek tanulók folyamatos értékelésében.
- 10) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azoknak a tantestületbe történő beilleszkedése is gondot okozott.
- 11) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben gondot okozott tanulók képességeinek, személyiségének megismerése, azoknak a tervezett tanóra időtervezésével és annak megvalósításával is voltak problémái.
- 12) Azok az újrakezdők, akiknek a szaktárgyuk tantervének értelmezése gondot okozott az első évben, azok a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerésével tudtak sikeressé válni.
- 13) Akinek újrakezdőként az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció segítséget jelentett az első évben, azoknak sikeres volt a tehetséges tanulókkal való foglalkozás.
- 14) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azoknak jelenleg a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése nagy mértékben megnehezíti pedagógiai munkáját.

- 15) Azok az újrakezdők, akiknek gondot okozott tanulói folyamatos értékelése az első évben, azoknak jelenleg a tanulói képességeinek és személyiségének megismerése nagy mértékben megnehezíti pedagógiai munkáját.
- 16) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, azok számára a hátrányos helyzetben lévők differenciálása nagy mértékben nehezíti jelenlegi pedagógiai munkáját.
- 17) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azok számára a hátrányos helyzetben lévők differenciálása nagy mértékben nehezíti jelenlegi pedagógiai munkáját.
- 18) Azok az újrakezdők, akiknek az adott órai tudásanyag transzformálása, illetve az óraterv elkészítése problémát jelentett az első évben, azok számára a hátrányos helyzetben lévők differenciálása nagy mértékben nehezíti jelenlegi pedagógiai munkáját.
- 19) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, azok számára jelenleg nehézséget jelent a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése.
- 20) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azok számára jelenleg nehézséget jelent a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése.
- 21) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, azok számára a megfelelő taneszközök kiválasztása jelenleg nagy mértékben nehezíti a pedagógiai munkát.
- 22) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azok számára a megfelelő taneszközök kiválasztása jelenleg nagy mértékben nehezíti a pedagógiai munkát.
- 23) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, nem kértek segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez, adaptálásához sem.
- 24) Azok az újrakezdők, akiknek gondot okozott tanulói folyamatos értékelése az első évben, azok nem kértek segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez, adaptálásához sem.
- 25) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben gondot okozott tanulói képességeinek és személyiségének megismerése, nem igényeltek segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 26) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, nem igényeltek segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 27) Azok az újrakezdők, akiknek gondot okozott tanulói folyamatos értékelése az első évben, nem igényeltek segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 28) Azok az újrakezdők, akiknek az adott órai tudásanyag transzformálása, illetve az óraterv elkészítése problémát jelentett az első évben, nem igényeltek segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 29) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben gondot okozott tanulói képességeinek és személyiségének megismerése, aktívan közreműködtek a munkaközösségi munkaterv kidolgozásában.

30) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, aktívan közreműködtek a munkaközösségi munkaterv kidolgozásában.

31) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, aktívan részt vesznek évfolyamszintű projektmunkák tervezésében, szervezésében, lebonyolításában.

E TABLÓ

Korrelációk:

1) 52—54	18) 55—88
2) 52—57	19) 57—88
3) 54—57	20) 54—90
4) 52—58	21) 51—125
5) 56—58	22) 56—134
6) 54—59	23) 51—149
7) 57—59	24) 52—149
8) 58—59	25) 56—149
9) 55—62	26) 58—149
10) 51—82	27) 59—149
11) 52—82	28) 57—151
12) 56—82	29) 52—171
13) 58—82	30) 55—171
14) 59—82	31) 57—171
15) 51—88	32) 59—171
16) 53—88	33) 55—202
17) 54—88	

1) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a taneszközök kiválasztása, annál inkább okozott gondot a projektmunkák tervezése, lebonyolítása.

- 2) Az újrakezdés évében minél jelentősebb mértékben okozott gondot a taneszközök kiválasztása, annál inkább okozott gondot a az iskola által biztosított mentori segítség.
- 3) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább gondot okozott az iskola által biztosított mentori segítség.
- 4) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a taneszközök kiválasztása, annál inkább okozott gondot az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel.
- 5) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a belső (iskolai) továbbképzéseken való részvétel, annál inkább okozott gondot az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel is.
- 6) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább gondot okozott a tantestületbe történő beilleszkedés.
- 7) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskola által biztosított mentori segítség, annál inkább gondot okozott a tantestületbe történő beilleszkedés.
- 8) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskolán kívüli továbbképzéseken való részvétel, annál inkább okozott gondot a tantestületbe történő beilleszkedés.
- 9) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése, annál nagyobb gondot okozott a tervezett tanóra időtervezése és annak megvalósítása.
- 10) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a különböző tárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése, annál inkább gondot okoz jelenleg a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése.
- 11) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a taneszközök kiválasztása, annál inkább okoz jelenleg gondot a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése.
- 12) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a belső (iskolai) továbbképzéseken való részvétel, annál inkább okoz jelenleg gondot a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése.
- 13) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskolán kívüli továbbképzéseken való részvétel, annál inkább okoz jelenleg gondot a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése.
- 14) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a tantestületbe történő beilleszkedés, annál inkább okoz gondot jelenleg a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése.
- 15) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a különböző tárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése, annál inkább gondot okoz jelenleg a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése.
- 16) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a tanórai munkaformák tervezése, előkészítése és az adekvát módszer kiválasztása, annál inkább okoz gondot jelenleg a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése.
- 17) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább okoz gondot jelenleg a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése.
- 18) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése, annál nagyobb gondot okoz jelenleg a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése.

- 19) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskola által biztosított mentori segítség, annál inkább gondot okoz jelenleg a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése.
- 20) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább gondot okoz jelenleg a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése.
- 21) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a különböző tárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése, annál kevésbé igényelt és nem is kapott segítséget a helyi szokásokról, az iskolai hagyományokról.
- 22) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a belső (iskolai) továbbképzéseken való részvétel, annál inkább igényelte az újrakezdő az éves tanmenet megvitatását az iskolai mentorával.
- 23) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a különböző tárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése, annál kevésbé kapott és igényelt az újrakezdő segítséget a helyi tanítási módszerek megismerésében és adaptálásában.
- 24) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a taneszközök kiválasztása, annál kevésbé kapott és igényelt az újrakezdő segítséget a helyi tanítási módszerek megismerésében és adaptálásában.
- 25) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a belső (iskolai) továbbképzéseken való részvétel, annál kevésbé kapott és igényelt az újrakezdő segítséget a helyi tanítási módszerek megismerésében és adaptálásában.
- 26) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskolán kívüli továbbképzéseken való részvétel, annál kevésbé igényelt és kapott az újrakezdő segítséget a helyi tanítási módszerek megismerésében és adaptálásában.
- 27) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a tantestületbe történő beilleszkedés, annál kevésbé kapott és kevésbé is igényelte a pályakezdő a segítséget a helyi tanítási módszerek megismerésében és adaptálásában.
- 28) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskola által biztosított mentori segítség, annál kevésbé igényelt és nem is kapott segítséget az újrakezdő a munkaközösség működésének megismeréséhez.
- 29) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a taneszközök kiválasztása, annál kevésbé igényelt és kevésbé is kapott az újrakezdő segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 30) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése, annál kevésbé igényelt és kevésbé is kapott az újrakezdő segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 31) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a tantestületbe történő beilleszkedés, annál kevésbé igényelt és kevésbé is kapott az újrakezdő segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 32) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése, annál inkább vet részt az újrakezdő a munkaközösségi munkaterv kidolgozásában.

F TABLÓ

Korrelációk:

1) 62—88
2) 60—97
3) 66—150
4) 63—160
5) 63—171

- 1) Minél nagyobb mértékben okozott az újrakezdés évében gondot a tervezett tanóra időtervezése és annak megvalósítása, annál inkább nehezebb jelenleg az újrakezdő számára a hátrányos helyzetben lévő tanulók differenciált fejlesztése.
- 2) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció, annál inkább okoz jelenleg gondot az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel.
- 3) Minél inkább igényelte és meg is kapta az újrakezdő a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához a segítséget, annál inkább segíti őt jelenlegi sikerességében tanóráinak rendszeres önértékelése és az önreflexió.
- 4) Minél nagyobb mértékben okozott az újrakezdés évében gondot az újrakezdőnek a tanórai fegyelmezés, annál jobban igényelte és meg is kapta a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismeréséhez szükséges segítséget.
- 5) Minél nagyobb mértékben okozott az újrakezdés évében gondot az újrakezdőnek a tanórai fegyelmezés, annál kevésbé igényelte és nem is kapott segítséget a pályakezdő az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.

G TABLÓ

Korrelációk:

1) 77—79
2) 75—81
3) 75—192
4) 76—196

- 1) Minél inkább segíti az újrakezdőt a belső továbbképzéseken való részvétel, annál inkább segíti őt sikerességében az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel is.
- 2) Minél inkább segíti az újrakezdőt a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább fejlődök az idegen nyelven történő szakmai kommunikációja.
- 3) Minél inkább segíti az újrakezdőt a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább tervez és készít önállóan oktatási segédeszközöket.
- 4) Minél inkább segíti az újrakezdőt a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése, annál inkább vesz részt a saját nyelvi szekcióhoz kapcsolódó rendezvények tervezésében, szervezésében és lebonyolításában.

H TABLÓ

Korrelációk:

1) 82—88
2) 79—110
3) 79—111
4) 85—122
5) 82—171

- 1) Minél inkább nehezíti az újrakezdő jelenlegi munkáját a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése, annál inkább nehezíti munkáját a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése is.
- 2) Minél nagyobb mértékben kapott az újrakezdő pedagógiai képzést tanárképzése során, annál inkább segíti az újrakezdő jelenlegi munkáját az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel.
- 3) Minél nagyobb mértékben kapott az újrakezdő pszichológiai képzést tanárképzése során, annál inkább segíti az újrakezdő jelenlegi munkáját az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel.
- 4) Minél inkább nehezíti jelenlegi munkáját a tanulók folyamatos értékelése az újrakezdőnek, annál inkább vállalkozott mentori tevékenységre.
- 5) Minél kevésbé igényelte és nem is kapott segítséget a pályakezdő az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez, annál inkább nehezíti az újrakezdő jelenlegi munkáját a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése.

I TABLÓ

Korrelációk:

1) 88—91
2) 87—112
3) 88—149
4) 94—160
5) 88—171
6) 91—171

- 1) Minél jobban nehezíti az újrakezdő munkáját a taneszközök kiválasztása, annál inkább nehezíti az eredményes munkát a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése.
- 2) Azon újrakezdők, akiknél a szociológiai tanulmányok domináltak a tanárképzésben, nehézséget okoz az adott órai tudásanyag transzformálása, az óraterv elkészítése.
- 3) Azok az újrakezdők, akik nem kértek és nem is kaptak segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azoknak jelenleg nehézséget okoz a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése.
- 4) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismeréséhez, azoknak jelenleg nehézségei vannak a tehetséges tanulók gondozásával, fejlesztésével.
- 5) Azok az újrakezdők, akik nem kértek és nem is kaptak segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez, azoknak jelenleg nehézségei vannak a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztésében.
- 6) Azok az újrakezdők, akik nem kértek és nem is kaptak segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez, azoknak jelenleg nehézségei vannak a taneszközök kiválasztásában.

J TABLÓ

Korrelációk:

1) 110—111
2) 99—160
3) 99—171

- 1) Azok az újrakezdők, akik tanárképzésük során jelentős mértékben kaptak pedagógiai képzést, azok jelentős mértékű pszichológiai képzésben is részesültek.
- 2) Azok az újrakezdők, akik nem kértek és nem is kaptak segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azoknak jelenleg nehézséget okoz az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció.
- 3) Azok az újrakezdők, akik nem kértek és nem is kaptak segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez, azoknak jelenleg nehézséget okoz az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció.

K TABLÓ

Korrelációk:

1) 112—113
2) 112—130

- 1) Azok az újrakezdők, akik tanárképzésük során jelentős mértékben kaptak szociológiai képzést, azok jelentős mértékben részesültek pedagógiai gyakorlatban.
- 2) Azok az újrakezdők kértek és kaptak segítséget a nem pedagógus segítőkkel történő együttműködés kialakításához, akik tanárképzésük során jelentős mértékben kaptak szociológiai képzést.

L TABLÓ

Korrelációk:

1) 126—148
2) 126—150
3) 150—158
4) 121—189

- 1) Azon újrakezdők, akik igényeltek és kaptak is segítséget a helyi szokások, iskolai hagyományok megismeréséhez, azok segítséget kértek és kaptak is a tanórai segédeszközök használati lehetőségeinek megismeréséhez.
- 2) Azon újrakezdők, akik igényeltek és kaptak is segítséget a helyi szokások, iskolai hagyományok megismeréséhez, azok segítséget kértek és kaptak is a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához.
- 3) Azon újrakezdők, akik igényeltek és kaptak is segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azok ugyanígy kértek is és kaptak is segítséget az iskolai vizsgatípusok megismeréséhez.

- 4) Akik kiemelkedőnek ítélik a helyi mentori tevékenységet, azok rendszeresen készítének részletes óraterveket.

M TABLÓ

Korrelációk:

1) 126—148
2) 126—150
3) 150—158
4) 121—189

- 1) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a helyi szokások, iskolai hagyományok megismeréséhez, azok igényeltek és kaptak segítséget a segédeszközök használati lehetőségeinek megismeréséhez is.
- 2) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a helyi szokások, iskolai hagyományok megismeréséhez, azok igényeltek és kaptak segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához.
- 3) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azok igényeltek és kaptak is segítséget az iskolai vizsgatípusok megismeréséhez is.
- 4) Azok az újrakezdők, akik kiemelkedőnek ítélik az iskolai mentori tevékenységet, azok részletes óraterveket készítének.

N TABLÓ

Korrelációk:

1) 145—154

- 1) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget az új iskolai campus megismerésében, azok nem igényeltek segítséget a diákok megismeréséhez.

O TABLÓ

Korrelációk:

1) 148—152
2) 152—158
3) 149—171
4) 151—171
5) 148—172
6) 150—172

- 1) Azok az újrakezdők, akik nem kértek is nem is kaptak segítséget a tanítási segédeszközök használati lehetőségeinek megismeréséhez, azok a munkaközösség megismeréséhez sem kértek és nem is kaptak segítséget.
- 2) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a munkaközösség megismeréséhez, azok az iskolai vizsgatípusok megismeréséhez is kértek és kaptak segítséget.
- 3) Azok az újrakezdők, akik nem kértek is nem is kaptak segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azok a helyi iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez sem igényeltek és nem is kaptak segítséget.
- 4) Azok az újrakezdők, akik nem kértek is nem is kaptak segítséget a munkaközösség megismeréséhez, azok a helyi iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez sem igényeltek és nem is kaptak segítséget.
- 5) Azok az újrakezdők, akik nem kértek is nem is kaptak segítséget a tanítási segédeszközök használati lehetőségeinek megismeréséhez, azok igényelték a segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 6) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azok igényelték a segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.

P TABLÓ

Korrelációk:

1) 158—172
2) 160—162
3) 160—166

- 1) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget az iskolai vizsgatípusok megismeréséhez, azok igényelték a segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez is.
- 2) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismeréséhez, azok igényelték a tehetséggondozás helyi rendszerének megismerését is.
- 3) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismeréséhez, azok igényelték a külső szakmai, pedagógiai továbbképzéseken való részvételt.

Q + R + S + T TABLÓK

Korrelációk:

1) 171—202
2) 196—197
3) 197—199
4) 197—205
5) 197—207

- 1) Azok az újrakezdők, akik nem kértek is nem is kaptak segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez, azok részt vesznek a munkaközösségi munkaterv kidolgozásában.
- 2) Azok az újrakezdők, akik a nyelvi szekcióhoz kapcsolódó rendezvények tervezésében, szervezésében, lebonyolításában részt vesznek, azok rendszeresen segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással.
- 3) Azok az újrakezdők, akik rendszeresen segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással, azok részt vesznek a project-heteken megvalósuló programok tervezésében, szervezésében és lebonyolításában.
- 4) Azok az újrakezdők, akik rendszeresen segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással, azok részt vesznek az érettségi írásbeli vizsgafeladatok összeállításában.
- 5) Azok az újrakezdők, akik rendszeresen segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással, azok részt vesznek a harmonizált vizsgafeladatok összeállításában is.

V TABLÓ

Korrelációk:

1) 1—96

2) **1—139**

3) **2—72**

4) **4—197**

5) **5B—99**

6) **5B—113**

7) **5C--197**

- 1) Minél régebben dolgozik az újrakezdő az EEBI-ben, annál jobban nehezíti munkáját az iskola által biztosított mentori tevékenység.
- 2) Minél régebben dolgozik az újrakezdő az EEBI-ben, annál kevésbé igényli az “íratlan szabályok”, azaz a helyi iskolai, tantestületen belüli szokások megismeréséhez nyújtott segítséget.
- 3) Minél frissebb tanári diplomával rendelkezik az újrakezdő, annál inkább segíti sikerességét a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése.
- 4) Minél hosszabb idejű képzés után szerezte meg az újrakezdő a tanári képesítését, annál inkább segíti a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással.
- 5) Az alsó tagozaton tanítóknak nehezíti munkáját az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció.
- 6) Az alsó tagozaton tanítók több pedagógiai gyakorlatot szereztek tanárképzésük során.
- 7) A felső tagozaton tanítók jelentős mértékben segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással.

Z **TABLÓ**

Korrelációk:

1) **14—25**

2) **14—26**

3) **14—80**

4) **14—81**

5) **13—199**

6) **7B—200**

7) **13—205**

- 1) Azon újrakezdőknek, akiknek az előző munkahelyein szerzett tanítási tapasztalat jelentősen segítette eredményességét az EEBI-ben az első évben, azoknak nagy mértékben segített az eredményességben tanulóik képességeinek és személyiségének megismerése.
- 2) Azon újrakezdőknek, akiknek az előző munkahelyein szerzett tanítási tapasztalat jelentősen segítette eredményességét az EEBI-ben az első évben, azoknak nagy mértékben segített az eredményességben szaktárgya tantervének értelmezése.
- 3) Azon újrakezdőknek, akiknek az előző munkahelyein szerzett tanítási tapasztalat jelentősen segítette eredményességét az EEBI-ben az első évben, azoknak nagy mértékben segíti jelenlegi eredményességét a tantestületbe történő beilleszkedése.
- 4) Azon újrakezdőknek, akiknek az előző munkahelyein szerzett tanítási tapasztalat jelentősen segítette eredményességét az EEBI-ben az első évben, azoknak nagy mértékben segíti jelenlegi eredményességét az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció.
- 5) Azon újrakezdőknek, akiknek az előző tanulmányaik során tapasztalt tanári attitűdök tapasztalata jelentősen segítette az eredményességet az EEBI-ben az első évben, azok az iskolai project-heteken aktívan részt vesznek a programok tervezésében, szervezésében és lebonyolításában.
- 6) A nem kinevezett, hanem helyileg alkalmazott tantestületi tagok szívesen vesznek részt a tantestületnek szervezett kulturális programokon, a kirándulások tervezésében, szervezésében és lebonyolításában.
- 7) Azon újrakezdőknek, akiknek az előző tanulmányaik során tapasztalt tanári attitűdök tapasztalata jelentősen segítette az eredményességet az EEBI-ben az első évben, azok aktívan vesznek részt az érettségi írásbeli vizsgafeladatok összeállításában.
- 8) Azon újrakezdőknek, akiknek az előző tanulmányaik során tapasztalt tanári attitűdök tapasztalata jelentősen segítette az eredményességet az EEBI-ben az első évben, azok aktívan vesznek részt a harmonizált vizsgafeladatok összeállításában.

14.10. A KÉRDŐÍV ITEMJEINEK NEGATÍV KORRELÁCIÓI

„ERŐS” NEGATÍV ITEM—KORRELÁCIÓK

A TABLÓ

Korrelációk:

1) 16—81	8) 19—136
2) 17—35	9) 19—164
3) 17—41	10) 21—90

4) 17—193	11) 21—171
5) 18—24	12) 22—25
6) 19—40	13) 22—81
7) 19—73	14) 22—150
	15) 23—70

- 1) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai pszichológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció nem járul hozzá jelenlegi sikerességükhöz.
- 2) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében minél inkább a családi indíttatás volt a sikeresség motívuma, azoknak a tanórai munkaformák tervezése, előkészítése nem segítette sikerességüket munkakezdésük tanévében.
- 3) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében minél inkább a családi indíttatás volt a sikeresség motívuma, azoknak a tantestületbe való beilleszkedés nem járult hozzá a sikerességükhöz munkakezdésük tanévében.
- 4) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében minél inkább a családi indíttatás volt a sikeresség motívuma, azok nem vesznek részt szaktárgyi honlapok készítésében.
- 5) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak nem szolgált motivációul az addig megszerzett mesterségbeli tudás.
- 6) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében a főiskola/egyetem utáni pályakezdés emlékei szolgáltak motivációként, azoknak nem segített az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzéseken való részvétel.
- 7) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében a főiskola/egyetem utáni pályakezdés emlékei szolgáltak motivációként, azoknak nem jelent segítséget a sikerességben a taneszközök kiválasztása.
- 8) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében a főiskola/egyetem utáni pályakezdés emlékei szolgáltak motivációként, azok igényeltek, de nem kaptak segítséget a tanulói teljesítmények értékelésével kapcsolatban. VAGY Minél inkább igényelt és kapott is segítséget a kolléga a tanulói teljesítmények értékelésével kapcsolatban, annál kevésbé meghatározó motiváció a pályakezdés éve.
- 9) Minél színvonalasabb pedagógiai képzésben részesült a gyakorlott újrakezdő, annál inkább gondot okozott a tantestületbe való beilleszkedés az újrakezdés tanévében.
- 10) A színvonalas egyetemi/főiskolai szaktárgyi tanulmányokban részesült gyakorlott újrakezdőknek a taneszközök kiválasztása nagy mértékben hozzájárul jelenlegi sikerességükhöz.

- 11) Minél színvonalasabb pedagógiai felkészültséggel rendelkezik a gyakorlott újrakezdő, annál nagyobb gondot okoz jelenlegi munkájában a tanulók képességek és személyiségek megismerése.
- 12) Minél jobban működött az új iskolában a mentori rendszer, annál nagyobb gondot okoz több év után, jelenleg a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése.
- 13) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai pszichológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak jelenleg nagy mértékben nehezíti napi munkájukat az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció.
- 14) Azon gyakorlott újrakezdők, akik színvonalas szociológiai tanulmányokat végeztek egyetemi/főiskolai tanulmányaik során, azok az új tanterv megismeréséhez nem igényeltek segítséget.
- 15) Azon gyakorlott újrakezdők, akik színvonalas szociológiai tanulmányokat végeztek egyetemi/főiskolai tanulmányaik során, azok nem igényeltek segítséget és szakmai konzultációt a tanulók teljesítmények értékelésével kapcsolatban.
- 16) Azon gyakorlott újrakezdők, akik színvonalas szociológiai tanulmányokat végeztek egyetemi/főiskolai tanulmányaik során, azok a szülőkkel történő együttműködéshez nem igényeltek segítséget.
- 17) Azon gyakorlott újrakezdők, akiknek az újrakezdéskor a családi indíttatás motivációként hatott, igényelték a tanulók teljesítmények értékelésének szakmai megvitatását kollégáikkal.
- 18) Minél színvonalasabb pedagógiai képzésben részesült a gyakorlott újrakezdő, annál inkább igényelte az éves tanmenetének szakmai megvitatását mentorával az első évben.
- 19) Azon újrakezdőknek, akiknek az új kollégák motiváltsága serkentőleg hatott a munkavégzésükre az első évben, azok igényelték a tanítási segédeszközök megismerését az új munkahelyen.
- 20) A színvonalas pedagógiai képzésben részesült gyakorlott újrakezdők nem igényelték a helyi tanítási módszerek megismerését és azok adaptációs lehetőségeit az első évben.
- 21) Azon újrakezdőknek, akiknek az új kollégák motiváltsága serkentőleg hatott a munkavégzésükre az első évben, azok igényelték a kollégák segítségét az iskolában alkalmazott vizsgatípusok megismerésében.
- 22) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak nem volt igényük a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismerésére.
- 23) Azon gyakorlott újrakezdők, akiknek az újrakezdéskor a családi indíttatás motivációként hatott, igényelték a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismerését az első évben.
- 24) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak nem volt igényük a tehetséggondozás helyi rendszerének megismerésére az első évben.
- 25) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak nem volt igényük az új iskola által szervezett belső szakmai, pedagógiai továbbképzésekre az első évben.

- 26) Azon gyakorlott újrakezdők, akiknek az újrakezdéskor a családi indíttatás motivációként hatott, igényelték a belső szakmai, pedagógiai továbbképzéseket az első évben.
- 27) Azon gyakorlott újrakezdőknek, akiknek az újrakezdés évében az egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányai meghatározó motivációval szolgáltak az első tanév sikeréhez, azoknak nem volt igényük az iskolán kívül szervezett szakmai, pedagógiai továbbképzésekre az első évben.
- 28) Azon újrakezdőknek, akiknek az új kollégák motiváltsága serkentőleg hatott a munkavégzésükre az első évben, azok igényelték a segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismerésében.

B TABLÓ

Korrelációk:

1) 25—26
2) 25—27
3) 26—31
4) 26—32
5) 32—37
6) 25—71
7) 32—71
8) 29—110
9) 29—111
10) 28—123
11) 28—138

- 1) Azon újrakezdők, akiknek a tanulói képességek és személyiségek megismerése az első évben nagy segítséget jelentett a sikerességüket tekintve, azoknak a szaktárgyi tantervük értelmezése is hozzájárult kezdeti sikereikhez.
- 2) Azon újrakezdők, akiknek a tanulói képességek és személyiségek megismerése az első évben nagy segítséget jelentett a sikerességüket tekintve, azoknak a rendszeres önreflexió is hozzájárult kezdeti sikereikhez.
- 3) Azok az újrakezdők, akik a szaktárgyuk tantervi értelmezését az első évben elvégezték, azok a hátrányos helyzetben lévő tanulók differenciált fejlesztése is hozzájárult első évük sikerességéhez.

- 4) Azok az újrakezdők, akik a szaktárgyuk tantervi értelmezését az első évben elvégezték, azok a tanulók motiválásával is hozzájárultak első évük sikerességéhez.
- 5) Azon újrakezdők, akik az első évben sikeresen alkalmazták a tanulók motiválásának módszereit, azok első évének sikeréhez hozzájárult a tehetséges tanulók fejlesztése, gondozása.
- 6) Azon újrakezdők, akiknek a tanulói képességek és személyiségek megismerése az első évben nagy segítséget jelentett a sikerességüket tekintve, azoknak jelenleg a tanuló motiválás módszereinek alkalmazása nagy mértékben segíti sikerességüket.
- 7) Azon újrakezdők, akik az első évben sikeresen alkalmazták a tanulók motiválásának módszereit, azok jelenleg is sikerességüket erre alapozzák.
- 8) Azon újrakezdők, akik a legnagyobb százalékban részesültek pedagógiai képzésben a felsőoktatásban, azok sikeresen készítették el szaktárgyuk éves tanmenetét az első évben,
- 9) Azon újrakezdők, akik a legnagyobb százalékban részesültek pszichológiai képzésben a felsőoktatásban, azok sikeresen készítették el szaktárgyuk éves tanmenetét az első évben,
- 10) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek a tanulók folyamatos értékelése nagy segítséget jelentett az első évben, azok nem igényeltek segítséget a kollégákkal való kapcsolatteremtéshez.
- 11) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek a tanulók folyamatos értékelése nagy segítséget jelentett az első évben, azok igényelték kollégáik segítségét a multikulturális környezet elfogadásához.

C **TABLÓ**

Korrelációk:

1) 37—70
2) 37—71
3) 40—73
4) 40—79
5) 40—99
6) 33—123
7) 40—134
8) 33—138
9) 40—162
10) 40—166

11) **40—174**

12) **37—193**

13) **41—193**

- 1) Azok az újrakezdők, akik első évükben sikeresen fejlesztették a tehetséges tanulókat, azok jelenleg sikeresen alkalmazzák a hátrányos helyzetű tanulók differenciált fejlesztését.
- 2) Azok az újrakezdők, akik első évükben sikeresen fejlesztették a tehetséges tanulókat, azok jelenleg sikeresen képesek motiválni diákjaikat.
- 3) Azon újrakezdők, akiknek az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzés segítséget jelentett az első évben, jelenleg sikeresen választják ki a megfelelő taneszközöket.
- 4) Azon újrakezdők, akiknek az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzés segítséget jelentett az első évben, jelenleg is keresik az ilyen jellegű, külső továbbképzések lehetőségeit.
- 5) Azon újrakezdők, akiknek az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzés segítséget jelentett az első évben, jelenleg az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció okoz gondot.
- 6) Azok az újrakezdők, akik a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségeket sikeresen alkalmazták az első évben, nem igényeltek segítséget a kollégákkal való megismerkedéshez.
- 7) Azon újrakezdők, akiknek az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzés segítséget jelentett az első évben, igényelték éves tanmenetük elkészítéséhez mentoruk szakmai közreműködését.
- 8) Azok az újrakezdők, akik a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségeket sikeresen alkalmazták az első évben, az iskola multikulturális környezetének megismeréséhez és elfogadásához igényelték kollégáik segítségét.
- 9) Azon újrakezdők, akiknek az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzés segítséget jelentett az első évben, igényelték kollégáik segítségét a tehetséggondozás helyi rendszerének megismeréséhez.
- 10) Azon újrakezdők, akiknek az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzés segítséget jelentett az első évben, a mentori segítséget is igényelte a külső továbbképzésekhez.
- 11) Azon újrakezdők, akiknek az iskolán kívüli szakmai, pedagógiai továbbképzés segítséget jelentett az első évben, azok egy adott kurzust több tankönyvből is tanít.
- 12) Azok az újrakezdők, akik első évükben sikeresen fejlesztették a tehetséges tanulókat, azok szaktárgyi honlapot is készítettek.
- 13) Azok az újrakezdők, akiknek az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció sikeresen segítette eredményességét, azok szaktárgyi honlapot is készítettek.

D TABLÓ

Korrelációk:

1) 45—46	12) 44—72
2) 44—48	13) 42—76
3) 45—48	14) 45—82
4) 45—52	15) 46—82
5) 45—54	16) 44—88
6) 46—54	17) 45—88
7) 43—55	18) 48—88
8) 46—57	19) 44—90
9) 46—58	20) 45—90
10) 45—59	21) 44—91
11) 43—62	22) 45—91
	23) 45—149
	24) 46—149
	25) 43—171
	26) 44—171
	27) 46—171
	28) 48—171
	29) 43—202
	30) 44—202
	31) 44—209

- 1) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azok a tanulók folyamatos értékelésében sem voltak sikeresek.

- 2) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, azok számára az adott órai tudásanyag transzformálása, illetve az óraterv elkészítése is problémát jelentett.
- 3) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azok számára az adott órai tudásanyag transzformálása, illetve az óraterv elkészítése is problémát jelentett.
- 4) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azok a megfelelő taneszközkiválasztásban sem voltak sikeresek.
- 5) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azok nem voltak sikeresek projektmunkák tervezésében sem.
- 6) Azok az újrakezdők, akiknek gondot okozott tanulói folyamatos értékelése az első évben, nem voltak sikeresek a projektmunkák tervezésében.
- 7) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben gondot okozott tanulói képességeinek és személyiségének megismerése, azok nem érezték sikeresnek tehetséggondozói tevékenységüket.
- 8) Akik újrakezdőként nem értékelték sikeresnek a kapott mentori segítséget, azoknak nagy gondot okozott az első évben tanulói folyamatos értékelése.
- 9) Azok az újrakezdők, akiknek nem nyújtott segítséget az iskolán kívüli továbbképzés az első évben, nem voltak sikeresek tanulói folyamatos értékelésében.
- 10) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azoknak a tantestületbe történő beilleszkedése is gondot okozott.
- 11) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben gondot okozott tanulói képességeinek, személyiségének megismerése, azoknak a tervezett tanóra időtervezésével és annak megvalósításával is voltak problémái.
- 12) Azok az újrakezdők, akiknek a szaktárgyuk tantervének értelmezése gondot okozott az első évben, azok a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerésével tudtak sikeressé válni.
- 13) Akinek újrakezdőként az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció segítséget jelentett az első évben, azoknak sikeres volt a tehetséges tanulókkal való foglalkozás.
- 14) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azoknak jelenleg a tanulói képességeinek és személyiségének megismerése nagy mértékben megnehezíti pedagógiai munkáját.
- 15) Azok az újrakezdők, akiknek gondot okozott tanulói folyamatos értékelése az első évben, azoknak jelenleg a tanulói képességeinek és személyiségének megismerése nagy mértékben megnehezíti pedagógiai munkáját.
- 16) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, azok számára a hátrányos helyzetben lévők differenciálása nagy mértékben nehezíti jelenlegi pedagógiai munkáját.
- 17) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azok számára a hátrányos helyzetben lévők differenciálása nagy mértékben nehezíti jelenlegi pedagógiai munkáját.
- 18) Azok az újrakezdők, akiknek az adott órai tudásanyag transzformálása, illetve az óraterv elkészítése problémát jelentett az első évben, azok számára a hátrányos

helyzetben lévők differenciálása nagy mértékben nehezíti jelenlegi pedagógiai munkáját.

- 19) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, azok számára jelenleg nehézséget jelent a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése.
- 20) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azok számára jelenleg nehézséget jelent a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése.
- 21) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, azok számára a megfelelő taneszközök kiválasztása jelenleg nagy mértékben nehezíti a pedagógiai munkát.
- 22) Azoknak az újrakezdőknek, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, azok számára a megfelelő taneszközök kiválasztása jelenleg nagy mértékben nehezíti a pedagógiai munkát.
- 23) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben az önreflexió rendszeres alkalmazása nagy mértékben gondot okozott, nem kértek segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez, adaptálásához sem.
- 24) Azok az újrakezdők, akiknek gondot okozott tanulóiuk folyamatos értékelése az első évben, azok nem kértek segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez, adaptálásához sem.
- 25) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben gondot okozott tanulóiuk képességeinek és személyiségének megismerése, nem igényeltek segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 26) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, nem igényeltek segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 27) Azok az újrakezdők, akiknek gondot okozott tanulóiuk folyamatos értékelése az első évben, nem igényeltek segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 28) Azok az újrakezdők, akiknek az adott órai tudásanyag transzformálása, illetve az óraterv elkészítése problémát jelentett az első évben, nem igényeltek segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 29) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben gondot okozott tanulóiuk képességeinek és személyiségének megismerése, aktívan közreműködtek a munkaközösségi munkaterv kidolgozásában.
- 30) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, aktívan közreműködtek a munkaközösségi munkaterv kidolgozásában.
- 31) Azok az újrakezdők, akiknek az első évben a szaktárgyuk tantervi értelmezése gondot okozott, aktívan részt vesznek évfolyamszintű projektmunkák tervezésében, szervezésében, lebonyolításában.

E TABLÓ

Korrelációk:

1) 52—54	18) 55—88
2) 52—57	19) 57—88
3) 54—57	20) 54—90
4) 52—58	21) 51—125
5) 56—58	22) 56—134
6) 54—59	23) 51—149
7) 57—59	24) 52—149
8) 58—59	25) 56—149
9) 55—62	26) 58—149
10) 51—82	27) 59—149
11) 52—82	28) 57—151
12) 56—82	29) 52—171
13) 58—82	30) 55—171
14) 59—82	31) 57—171
15) 51—88	32) 59—171
16) 53—88	33) 55—202
17) 54—88	

- 1) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a taneszközök kiválasztása, annál inkább okozott gondot a projektmunkák tervezése, lebonyolítása.
- 2) Az újrakezdés évében minél jelentősebb mértékben okozott gondot a taneszközök kiválasztása, annál inkább okozott gondot a az iskola által biztosított mentori segítség.
- 3) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább gondot okozott az iskola által biztosított mentori segítség.

- 4) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a taneszközök kiválasztása, annál inkább okozott gondot az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel.
- 5) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a belső (iskolai) továbbképzéseken való részvétel, annál inkább okozott gondot az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel is.
- 6) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább gondot okozott a tantestületbe történő beilleszkedés.
- 7) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskola által biztosított mentori segítség, annál inkább gondot okozott a tantestületbe történő beilleszkedés.
- 8) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskolán kívüli továbbképzéseken való részvétel, annál inkább okozott gondot a tantestületbe történő beilleszkedés.
- 9) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése, annál nagyobb gondot okozott a tervezett tanóra időtervezése és annak megvalósítása.
- 10) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a különböző tárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése, annál inkább gondot okoz jelenleg a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése.
- 11) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a taneszközök kiválasztása, annál inkább okoz jelenleg gondot a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése.
- 12) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a belső (iskolai) továbbképzéseken való részvétel, annál inkább okoz jelenleg gondot a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése.
- 13) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskolán kívüli továbbképzéseken való részvétel, annál inkább okoz jelenleg gondot a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése.
- 14) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a tantestületbe történő beilleszkedés, annál inkább okoz gondot jelenleg a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése.
- 15) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a különböző tárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése, annál inkább gondot okoz jelenleg a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése.
- 16) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a tanórai munkaformák tervezése, előkészítése és az adekvát módszer kiválasztása, annál inkább okoz gondot jelenleg a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése.
- 17) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább okoz gondot jelenleg a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése.
- 18) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése, annál nagyobb gondot okoz jelenleg a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése.
- 19) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskola által biztosított mentori segítség, annál inkább gondot okoz jelenleg a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése.

- 20) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább gondot okoz jelenleg a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése.
- 21) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a különböző tárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése, annál kevésbé igényelt és nem is kapott segítséget a helyi szokásokról, az iskolai hagyományokról.
- 22) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a belső (iskolai) továbbképzéseken való részvétel, annál inkább igényelte az újrakezdő az éves tanmenet megvitatását az iskolai mentorával.
- 23) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a különböző tárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése, annál kevésbé kapott és igényelt az újrakezdő segítséget a helyi tanítási módszerek megismerésében és adaptálásában.
- 24) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a taneszközök kiválasztása, annál kevésbé kapott és igényelt az újrakezdő segítséget a helyi tanítási módszerek megismerésében és adaptálásában.
- 25) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a belső (iskolai) továbbképzéseken való részvétel, annál kevésbé kapott és igényelt az újrakezdő segítséget a helyi tanítási módszerek megismerésében és adaptálásában.
- 26) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskolán kívüli továbbképzéseken való részvétel, annál kevésbé igényelt és kapott az újrakezdő segítséget a helyi tanítási módszerek megismerésében és adaptálásában.
- 27) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a tantestületbe történő beilleszkedés, annál kevésbé kapott és kevésbé is igényelte a pályakezdő a segítséget a helyi tanítási módszerek megismerésében és adaptálásában.
- 28) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az iskola által biztosított mentori segítség, annál kevésbé igényelt és nem is kapott segítséget az újrakezdő a munkaközösség működésének megismeréséhez.
- 29) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a taneszközök kiválasztása, annál kevésbé igényelt és kevésbé is kapott az újrakezdő segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 30) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése, annál kevésbé igényelt és kevésbé is kapott az újrakezdő segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 31) Az újrakezdés évében minél nagyobb mértékben okozott gondot a tantestületbe történő beilleszkedés, annál kevésbé igényelt és kevésbé is kapott az újrakezdő segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 32) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése, annál inkább vet részt az újrakezdő a munkaközösségi munkaterv kidolgozásában.

F TABLÓ

Korrelációk:

1) 62—88
2) 60—97
3) 66—150
4) 63—160
5) 63—171

- 1) Minél nagyobb mértékben okozott az újrakezdés évében gondot a tervezett tanóra időtervezése és annak megvalósítása, annál inkább nehezebb jelenleg az újrakezdő számára a hátrányos helyzetben lévő tanulók differenciált fejlesztése.
- 2) Az újrakezdés évében minél nagyobb gondot okozott az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció, annál inkább okoz jelenleg gondot az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel.
- 3) Minél inkább igényelte és meg is kapta az újrakezdő a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához a segítséget, annál inkább segíti őt jelenlegi sikerességében tanóráinak rendszeres önértékelése és az önreflexió.
- 4) Minél nagyobb mértékben okozott az újrakezdés évében gondot az újrakezdőnek a tanórai fegyelmezés, annál jobban igényelte és meg is kapta a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismeréséhez szükséges segítséget.
- 5) Minél nagyobb mértékben okozott az újrakezdés évében gondot az újrakezdőnek a tanórai fegyelmezés, annál kevésbé igényelte és nem is kapott segítséget a pályakezdő az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.

G TABLÓ

Korrelációk:

1) 77—79
2) 75—81
3) 75—192
4) 76—196

- 1) Minél inkább segíti az újrakezdőt a belső továbbképzéseken való részvétel, annál inkább segíti őt sikerességében az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel is.
- 2) Minél inkább segíti az újrakezdőt a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább fejlődök az idegen nyelven történő szakmai kommunikációja.
- 3) Minél inkább segíti az újrakezdőt a projektmunkák tervezése, lebonyolítása, annál inkább tervez és készít önállóan oktatási segédeszközöket.
- 4) Minél inkább segíti az újrakezdőt a tehetséges tanulók gondozása, fejlesztése, annál inkább vesz részt a saját nyelvi szekcióhoz kapcsolódó rendezvények tervezésében, szervezésében és lebonyolításában.

H TABLÓ

Korrelációk:

1) 82—88
2) 79—110
3) 79—111
4) 85—122
5) 82—171

- 1) Minél inkább nehezíti az újrakezdő jelenlegi munkáját a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése, annál kevésbé nehezíti munkáját a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése is.
- 2) Minél nagyobb mértékben kapott az újrakezdő pedagógiai képzést tanárképzése során, annál kevésbé segíti az újrakezdő jelenlegi munkáját az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel.
- 3) Minél nagyobb mértékben kapott az újrakezdő pszichológiai képzést tanárképzése során, annál kevésbé segíti az újrakezdő jelenlegi munkáját az iskolán kívüli szakmai és/vagy pedagógiai továbbképzéseken való részvétel.
- 4) Minél inkább nehezíti jelenlegi munkáját a tanulók folyamatos értékelése az újrakezdőnek, annál kevésbé vállalkozott mentori tevékenységre.
- 5) Minél inkább nem igényelte, de mégis kapott segítséget a pályakezdő az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez, annál kevésbé nehezíti az újrakezdő jelenlegi munkáját a tanulók képességeinek és személyiségének megismerése.

I TABLÓ

Korrelációk:

1) 88—91
2) 87—112
3) 88—149
4) 94—160
5) 88—171
6) 91—171

- 1) Minél jobban nehezíti az újrakezdő munkáját a taneszközök kiválasztása, annál inkább nehezíti az eredményes munkát a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése.
- 2) Azon újrakezdők, akiknél a szociológiai tanulmányok domináltak a tanárképzésben, nehézséget okoz az adott órai tudásanyag transzformálása, az óraterv elkészítése.
- 3) Azok az újrakezdők, akik nem kértek és nem is kaptak segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azoknak jelenleg nehézséget okoz a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztése.
- 4) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismeréséhez, azoknak jelenleg nehézségei vannak a tehetséges tanulók gondozásával, fejlesztésével.
- 5) Azok az újrakezdők, akik nem kértek és nem is kaptak segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez, azoknak jelenleg nehézségei vannak a hátrányos helyzetben lévők differenciált fejlesztésében.
- 6) Azok az újrakezdők, akik nem kértek és nem is kaptak segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez, azoknak jelenleg nehézségei vannak a taneszközök kiválasztásában.

J TABLÓ

Korrelációk:

1) 110—111
2) 99—160
3) 99—171

- 1) Azok az újrakezdők, akik tanárképzésük során jelentős mértékben kaptak pedagógiai képzést, azok jelentős mértékű pszichológiai képzésben is részesültek.
- 2) Azok az újrakezdők, akik nem kértek és nem is kaptak segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azoknak jelenleg nehézséget okoz az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció.
- 3) Azok az újrakezdők, akik nem kértek és nem is kaptak segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez, azoknak jelenleg nehézséget okoz az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció.

K TABLÓ

Korrelációk:

1) 112—113
2) 112—130

- 1) Azok az újrakezdők, akik tanárképzésük során jelentős mértékben kaptak szociológiai képzést, azok jelentős mértékben részesültek pedagógiai gyakorlatban.
- 2) Azok az újrakezdők kértek és kaptak segítséget a nem pedagógus segítőkkel történő együttműködés kialakításához, akik tanárképzésük során jelentős mértékben kaptak szociológiai képzést.

L TABLÓ

Korrelációk:

1) 126—148
2) 126—150
3) 150—158
4) 121—189

- 1) Azon újrakezdők, akik igényeltek és kaptak is segítséget a helyi szokások, iskolai hagyományok megismeréséhez, azok segítséget kértek és kaptak is a tanórai segédeszközök használati lehetőségeinek megismeréséhez.
- 2) Azon újrakezdők, akik igényeltek és kaptak is segítséget a helyi szokások, iskolai hagyományok megismeréséhez, azok segítséget kértek és kaptak is a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához.
- 3) Azon újrakezdők, akik igényeltek és kaptak is segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azok ugyanígy kértek is és kaptak is segítséget az iskolai vizsgatípusok megismeréséhez.

- 4) Akik kiemelkedőnek ítélik a helyi mentori tevékenységet, azok rendszeresen készítenek részletes óraterveket.

M TABLÓ

Korrelációk:

1) 126—148
2) 126—150
3) 150—158
4) 121—189

- 1) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a helyi szokások, iskolai hagyományok megismeréséhez, azok igényeltek és kaptak segítséget a segédeszközök használati lehetőségeinek megismeréséhez is.
- 2) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a helyi szokások, iskolai hagyományok megismeréséhez, azok igényeltek és kaptak segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához.
- 3) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azok igényeltek és kaptak is segítséget az iskolai vizsgatípusok megismeréséhez is.
- 4) Azok az újrakezdők, akik kiemelkedőnek ítélik az iskolai mentori tevékenységet, azok részletes óraterveket készítenek.

N TABLÓ

Korrelációk:

1) 145—154

- 1) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget az új iskolai campus megismerésében, azok nem igényeltek segítséget a diákok megismeréséhez.

O TABLÓ

Korrelációk:

1) 148—152
2) 152—158
3) 149—171
4) 151—171
5) 148—172
6) 150—172

- 1) Azok az újrakezdők, akik nem kértek is nem is kaptak segítséget a tanítási segédeszközök használati lehetőségeinek megismeréséhez, azok a munkaközösség megismeréséhez sem kértek és nem is kaptak segítséget.
- 2) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a munkaközösség megismeréséhez, azok az iskolai vizsgatípusok megismeréséhez is kértek és kaptak segítséget.
- 3) Azok az újrakezdők, akik nem kértek is nem is kaptak segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azok a helyi iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez sem igényeltek és nem is kaptak segítséget.
- 4) Azok az újrakezdők, akik nem kértek is nem is kaptak segítséget a munkaközösség megismeréséhez, azok a helyi iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez sem igényeltek és nem is kaptak segítséget.
- 5) Azok az újrakezdők, akik nem kértek is nem is kaptak segítséget a tanítási segédeszközök használati lehetőségeinek megismeréséhez, azok igényelték a segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.
- 6) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a helyi tanítási módszerek megismeréséhez és adaptálásához, azok igényelték a segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez.

P TABLÓ

Korrelációk:

1) 158—172
2) 160—162
3) 160—166

- 1) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget az iskolai vizsgatípusok megismeréséhez, azok igényelték a segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez is.
- 2) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismeréséhez, azok igényelték a tehetséggondozás helyi rendszerének megismerését is.
- 3) Azok az újrakezdők, akik kértek és kaptak is segítséget a speciális igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozások helyi rendszerének megismeréséhez, azok igényelték a külső szakmai, pedagógiai továbbképzéseken való részvételt.

Q + R + S + T TABLÓK

Korrelációk:

1) 171—202
2) 196—197
3) 197—199
4) 197—205
5) 197—207

- 1) Azok az újrakezdők, akik nem kértek is nem is kaptak segítséget az iskolai adminisztrációs kötelezettségek megismeréséhez, azok részt vesznek a munkaközösségi munkaterv kidolgozásában.
- 2) Azok az újrakezdők, akik a nyelvi szekcióhoz kapcsolódó rendezvények tervezésében, szervezésében, lebonyolításában részt vesznek, azok rendszeresen segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással.
- 3) Azok az újrakezdők, akik rendszeresen segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással, azok részt vesznek a project-heteken megvalósuló programok tervezésében, szervezésében és lebonyolításában.
- 4) Azok az újrakezdők, akik rendszeresen segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással, azok részt vesznek az érettségi írásbeli vizsgafeladatok összeállításában.
- 5) Azok az újrakezdők, akik rendszeresen segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással, azok részt vesznek a harmonizált vizsgafeladatok összeállításában is.

V TABLÓ

Korrelációk:

1) 1—96
2) 1—139
3) 2—72
4) 4—197
5) 5B—99
6) 5B—113
7) 5C--197

- 1) Minél régebben dolgozik az újrakezdő az EEBI-ben, annál jobban nehezíti munkáját az iskola által biztosított mentori tevékenység.
- 2) Minél régebben dolgozik az újrakezdő az EEBI-ben, annál kevésbé igényli az “íratlan szabályok”, azaz a helyi iskolai, tantestületen belüli szokások megismeréséhez nyújtott segítséget.
- 3) Minél frissebb tanári diplomával rendelkezik az újrakezdő, annál inkább segíti sikerességét a különböző tantárgyak által nyújtott koncentrációs lehetőségek megismerése.
- 4) Minél hosszabb idejű képzés után szerezte meg az újrakezdő a tanári képesítését, annál inkább segíti a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással.
- 5) Az alsó tagozaton tanítóknak nehezíti munkáját az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció.
- 6) Az alsó tagozaton tanítók több pedagógiai gyakorlatot szereztek tanárképzésük során.
- 7) A felső tagozaton tanítók jelentős mértékben segítik a szülőket pedagógiai szempontú felvilágosítással, tájékoztatással.

Z TABLÓ

Korrelációk:

1) 14—25
2) 14—26
3) 14—80
4) 14—81
5) 13—199

6) **7B—200**

7) **13—205**

8) **13—207**

- 1) Azon újrakezdőknek, akiknek az előző munkahelyein szerzett tanítási tapasztalat jelentősen segítette eredményességét az EEBI-ben az első évben, azoknak nagy mértékben segített az eredményességben tanulói képességeinek és személyiségének megismerése.
- 2) Azon újrakezdőknek, akiknek az előző munkahelyein szerzett tanítási tapasztalat jelentősen segítette eredményességét az EEBI-ben az első évben, azoknak nagy mértékben segített az eredményességben szaktárgya tantervének értelmezése.
- 3) Azon újrakezdőknek, akiknek az előző munkahelyein szerzett tanítási tapasztalat jelentősen segítette eredményességét az EEBI-ben az első évben, azoknak nagy mértékben segíti jelenlegi eredményességét a tantestületbe történő beilleszkedése.
- 4) Azon újrakezdőknek, akiknek az előző munkahelyein szerzett tanítási tapasztalat jelentősen segítette eredményességét az EEBI-ben az első évben, azoknak nagy mértékben segíti jelenlegi eredményességét az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció.
- 5) Azon újrakezdőknek, akiknek az előző tanulmányaik során tapasztalt tanári attitűdök tapasztalata jelentősen segítette az eredményességet az EEBI-ben az első évben, azok az iskolai project-heteken aktívan részt vesznek a programok tervezésében, szervezésében és lebonyolításában.
- 6) A nem kinevezett, hanem helyileg alkalmazott tantestületi tagok szívesen vesznek részt a tantestületnek szervezett kulturális programokon, a kirándulások tervezésében, szervezésében és lebonyolításában.
- 7) Azon újrakezdőknek, akiknek az előző tanulmányaik során tapasztalt tanári attitűdök tapasztalata jelentősen segítette az eredményességet az EEBI-ben az első évben, azok aktívan vesznek részt az érettségi írásbeli vizsgafeladatok összeállításában.
- 8) Azon újrakezdőknek, akiknek az előző tanulmányaik során tapasztalt tanári attitűdök tapasztalata jelentősen segítette az eredményességet az EEBI-ben az első évben, azok aktívan vesznek részt a harmonizált vizsgafeladatok összeállításában.

14.11. A KORRELÁCIÓK KAPCSOLATA MÁTRIX-SZAL (minta)

Erős pozitív korreláció (>0.80)									
	15	16	17	18	19	20	21	22	23
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	0	1	0	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	0	0	0	0	0	0	0	0	0
32	0	0	0	0	0	0	0	0	0
33	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36	0	0	0	0	0	0	0	0	0
37	0	0	0	0	0	0	0	0	0
38	0	0	0	0	0	0	0	0	0
39	0	0	0	0	0	0	0	0	0
40	0	0	0	0	0	0	0	0	0
41	0	0	0	0	0	0	0	0	0
42	0	0	0	0	0	0	0	0	0
43	0	0	0	0	0	0	0	0	0
44	0	0	0	0	0	0	0	0	0
45	0	0	0	0	0	0	0	0	0
46	0	0	0	0	0	0	0	1	0
47	0	0	0	0	0	0	0	0	0
48	0	0	0	0	0	0	0	0	0
49	0	0	0	0	0	0	0	0	0
50	0	0	0	0	0	0	0	0	0
51	0	0	0	0	0	0	0	0	0

52	0	0	0	0	0	0	0	1	0
53	0	0	0	0	0	0	0	0	0
54	0	0	0	0	0	0	0	0	0
55	0	0	0	0	0	0	0	0	0
56	0	0	0	0	0	1	0	0	0
57	0	0	0	0	0	0	0	0	0
58	0	0	0	0	0	0	0	0	0
59	0	0	0	0	0	0	0	1	0
60	0	0	0	0	0	0	0	0	0
61	0	0	0	0	0	0	0	0	0
62	0	0	0	0	0	0	0	0	0
63	0	0	0	0	0	0	0	0	0
64	0	0	0	0	0	0	0	0	0
65	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0
67	0	0	0	0	0	0	0	0	0
68	0	0	0	0	0	0	0	0	0
69	0	0	0	0	0	0	0	0	0
70	0	0	0	0	0	0	0	0	0
71	0	0	0	0	0	0	0	0	0
72	0	0	0	0	0	0	0	0	0
73	0	0	0	0	0	1	0	0	0
74	0	0	0	0	0	0	0	0	0
75	0	0	0	0	0	0	0	0	0
76	0	0	0	0	0	0	0	0	0
77	0	0	0	0	0	0	0	0	0
78	0	0	0	0	0	0	0	0	0
79	0	0	0	0	0	0	0	0	0
80	0	0	0	0	0	0	0	0	0
81	0	0	0	0	0	0	0	0	0
82	0	0	0	0	0	0	0	1	0
83	0	0	0	0	0	0	0	0	0
84	0	0	0	0	0	0	0	0	0
85	0	0	0	0	0	0	0	0	0
86	0	0	0	0	0	0	0	0	0
87	0	0	0	0	0	0	0	0	0
88	0	0	0	0	0	0	0	0	0
89	0	0	0	0	0	0	0	0	0
90	0	0	0	0	0	0	0	0	0
91	0	0	0	0	0	0	0	0	0
92	0	0	0	0	0	0	0	0	0
93	0	0	0	0	0	0	0	0	0
94	0	0	0	0	0	0	0	0	1
95	0	0	0	0	0	0	0	0	0
96	0	0	0	0	0	0	0	0	0
97	0	0	0	0	0	0	0	0	0
98	0	0	0	0	0	0	0	0	0

99	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
107	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
109	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
110	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
111	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
112	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
113	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
114	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
115	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
116	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
117	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
118	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
119	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
120	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
121	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
122	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
123	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
124	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
125	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
126	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
127	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
128	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
129	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
130	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
131	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
132	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
133	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
134	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
135	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
136	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
137	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
138	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
139	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
140	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
141	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
142	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
143	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
144	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
145	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
146	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
147	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
148	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
149	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
150	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
151	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
152	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

153	0	0	0	0	0	0	0	0	0
154	0	0	0	0	0	0	0	0	0
155	0	0	0	0	0	0	0	0	0
156	0	0	0	0	0	0	0	0	0
157	0	0	0	0	0	0	0	0	0
158	0	0	0	0	0	0	1	0	0
159	0	0	0	1	0	0	0	0	0
160	0	0	1	0	0	0	0	0	0
161	0	0	0	1	0	0	0	0	0
162	0	0	0	0	0	0	0	0	0
163	0	0	0	1	0	0	0	0	0
164	0	0	1	0	0	0	0	0	0
165	0	0	0	1	0	0	0	0	0
166	0	0	0	0	0	0	0	0	0
167	0	0	0	0	0	0	0	0	0
168	0	0	0	0	0	0	0	0	0
169	0	0	0	0	0	0	0	0	0
170	0	0	0	0	0	0	0	0	0
171	0	0	0	0	0	0	0	0	0
172	0	0	0	0	0	0	1	0	0
173	0	0	0	0	0	0	0	0	0
174	0	0	0	0	0	0	0	0	0
175	0	0	0	0	0	0	0	0	0
176	0	0	0	0	0	0	0	0	0
177	0	0	0	0	0	0	0	0	0
178	0	0	0	0	0	0	0	0	0
179	0	0	0	0	0	0	0	0	0
180	0	0	0	0	0	0	0	0	0
188	0	0	0	0	0	0	0	0	0
189	0	0	0	0	0	0	0	0	0
190	0	0	0	0	0	0	0	0	0
191	0	0	0	0	0	0	0	0	0
192	0	0	0	0	0	0	0	0	0
193	0	0	0	0	0	0	0	0	0
194	0	0	0	0	0	0	0	0	0
195	0	0	0	0	0	0	0	0	0
196	0	0	0	0	0	0	0	0	0
197	0	0	0	0	0	0	0	0	0
198	0	0	0	0	0	0	0	0	0
199	0	0	0	0	0	0	0	0	0
200	0	0	0	0	0	0	0	0	0
201	0	0	0	0	0	0	0	0	0
202	0	0	0	0	0	0	0	0	0
203	0	0	0	0	0	0	0	0	0
204	0	0	0	0	0	0	0	0	0
205	0	0	0	0	0	0	0	0	0
206	0	0	0	0	0	0	0	0	0

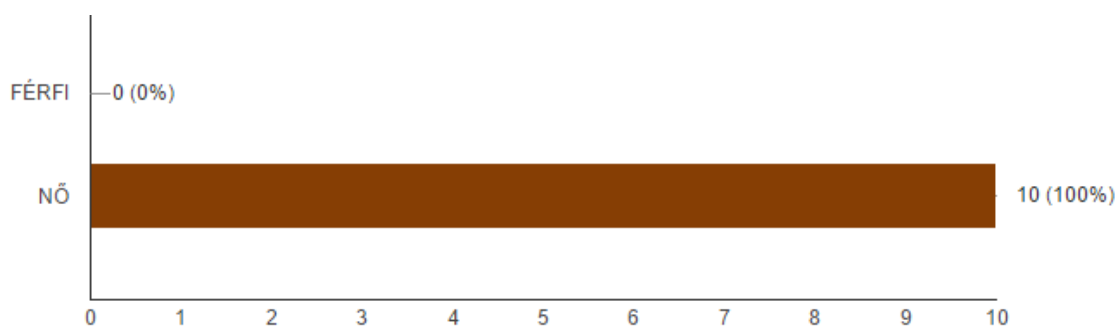
207	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	24	25	26	27	28	29	30	31	32
24	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	0	1	0	0	0	0	0	0	0
27	0	1	0	0	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	0	0	1	0	0	0	0	0	0
32	0	0	1	0	0	0	0	0	0
33	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36	0	0	0	0	0	0	0	0	0
37	0	0	0	0	0	0	0	0	1
38	0	0	0	0	0	0	0	0	0

		24	25	26	27	28	29	30	31	32
24		0	0	0	0	0	0	0	0	0
25		0	0	0	0	0	0	0	0	0
26		0	1	0	0	0	0	0	0	0
27		0	1	0	0	0	0	0	0	0
28		0	0	0	0	0	0	0	0	0
29		0	0	0	0	0	0	0	0	0
30		0	0	0	0	0	0	0	0	0
31		0	0	1	0	0	0	0	0	0
32		0	0	1	0	0	0	0	0	0
33		0	0	0	0	0	0	0	0	0
34		0	0	0	0	0	0	0	0	0
35		0	0	0	0	0	0	0	0	0
36		0	0	0	0	0	0	0	0	0
37		0	0	0	0	0	0	0	0	1
38		0	0	0	0	0	0	0	0	0

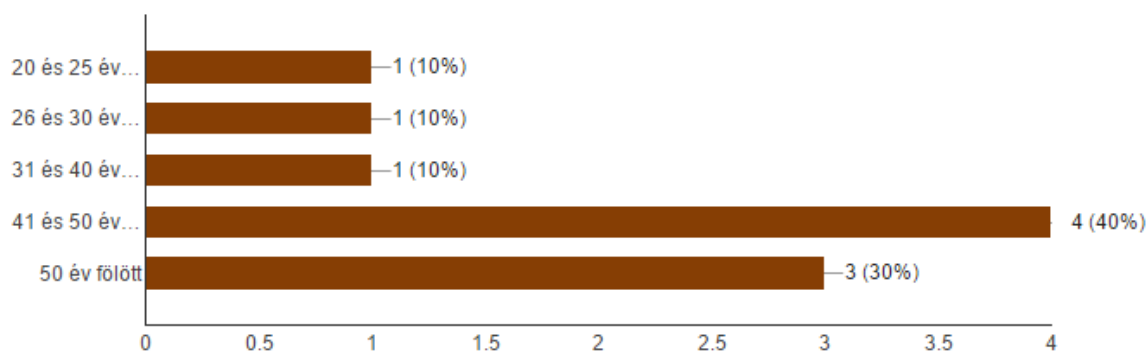
14.12. Az intézmény működésére vonatkozó írott szabályok és hagyományok (íratlan szabályok) megismerése és megismertetése

14.12.1. Statisztikai kiértékelése a „Maximum 5 éve ugyanott tanítóknak” KÉRDŐÍVNEK

NEME

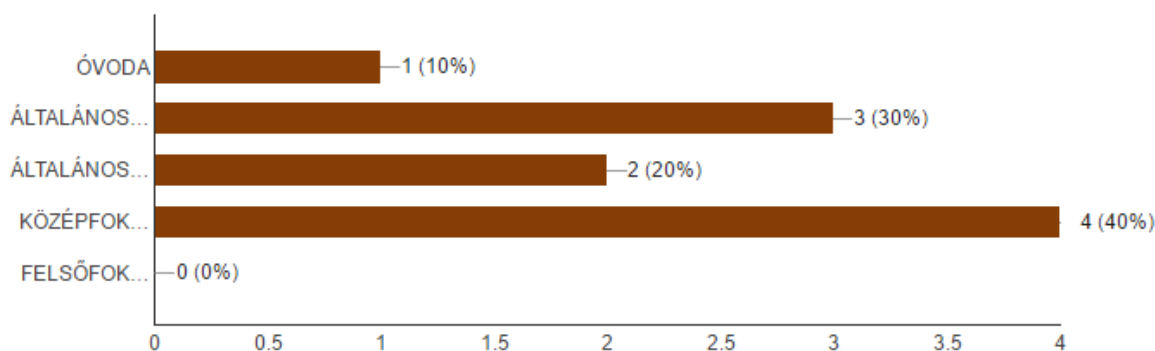


KORA (10 responses)



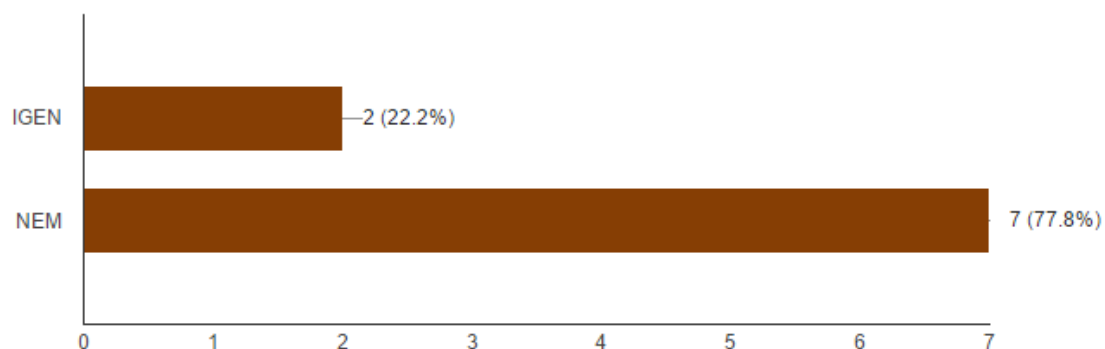
AZON INTÉZMÉNY TÍPUSA AMELYBEN KEZDŐ, VAGY ÚJRAKEZDŐ PEDAGÓGUSKÉNT KEZDTE A TANÉVET

(10 responses)



1) A tanárképzésben folytatott tanulmányai során volt-e olyan foglalkozás/tantárgy, ami felkészítette az intézmény belső működésének ismeretére?

(9 responses)



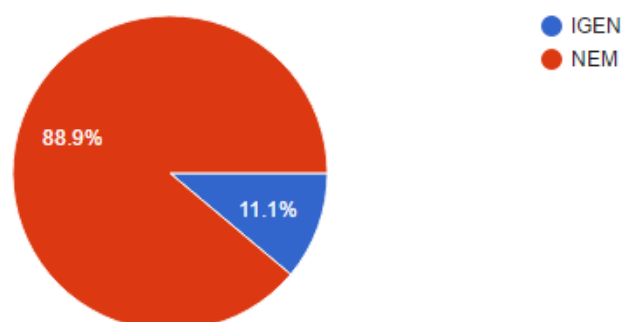
2) Amennyiben az első kérdésre adott válasza "IGEN", úgy nevezze meg a tantárgyat/tantárgyakat, amelynek /amelyeknek során a felkészítés megvalósult!

(2 responses)

Drámafoglalkozás.
Pedagógiai programfejlesztés

3) A tanárképzésben folytatott tanulmányai során volt-e olyan foglalkozás/tantárgy, amely/amelyek segítséget nyújtott/nyújtottak az informális szabályok közötti eligazodásban?

(9 responses)



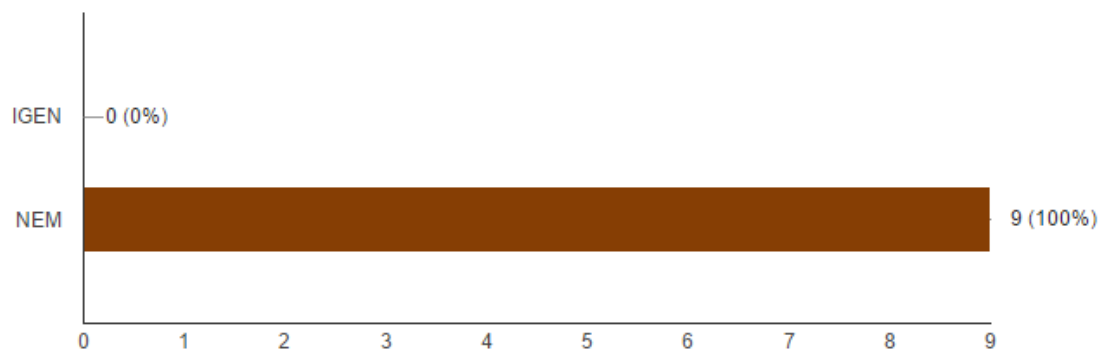
4) Amennyiben a harmadik kérdésre adott válasza "IGEN", úgy nevezze meg a tantárgyat/tantárgyakat, amelynek /amelyeknek során a felkészítés megvalósult!

(1 response)

Érzelmi intelligencia képzés.

5) Okozott-e meglepetést, problémát pályája elején az adott intézmény belső működése, szervezeti kultúrája?

(9 responses)



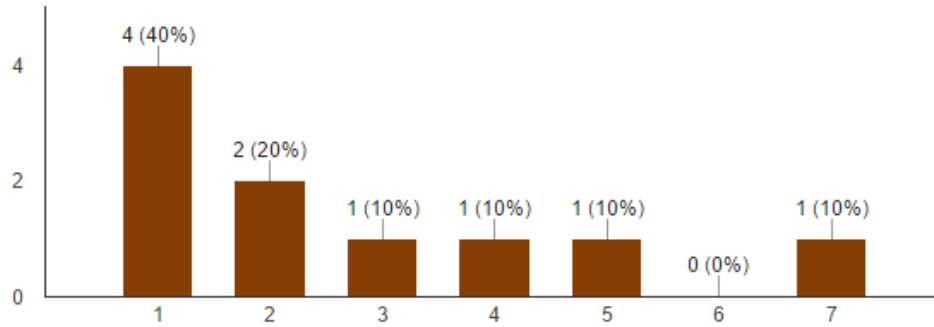
6) Amennyiben az ötödik kérdésre adott válasza "IGEN", úgy nevezzen meg maximum öt olyan problémát (fontossági sorrendben a leginkább problémát jelentővel kezdve), amely pályája elején meglepetést okozott!

(0 responses)

NINCS VÁLASZ MEGADVA A 6.KÉRDÉSRE

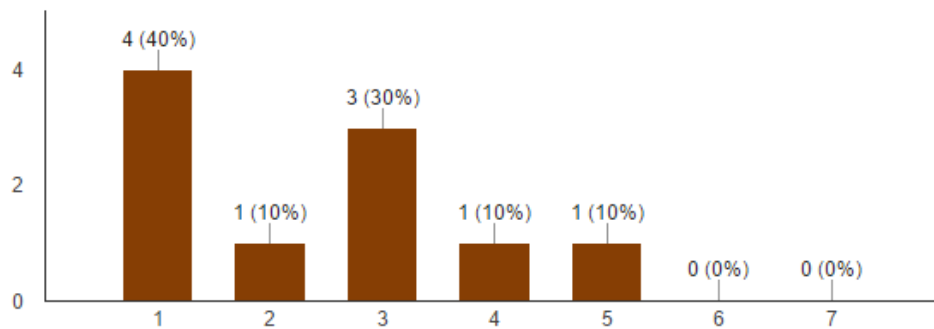
7) Mikor kapott Ön bármilyen segítő szándékú információt az új intézményének írott szabályairól? Válaszához használja az alábbi számsort, a megadott kitételek szerint: 1) Első napon; 2) Első héten 3) Első hónapban 4) Első félévben 5) Első évben 6) Második évben 7) Nem kaptam ilyen jellegű információt.

(10 responses)



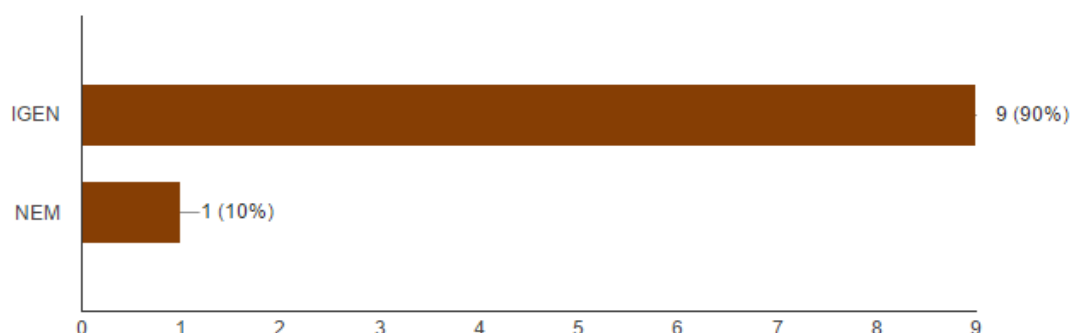
8) Mikor kapott Ön bármilyen segítő szándékú információt az új intézményének íratlan, szokásrenden alapuló szabályairól? Válaszához használja az alábbi számsort, a megadott kitételek szerint: 1) Első napon; 2) Első héten 3) Első hónapban 4) Első félévben 5) Első évben 6) Második évben 7) Nem kaptam ilyen jellegű információt.

(10 responses)



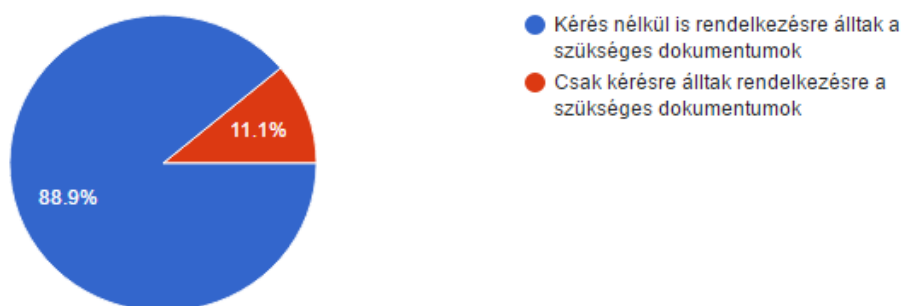
9) A formális szabályokat rögzítő dokumentumok könnyen hozzáférhetőek voltak?

(10 responses)



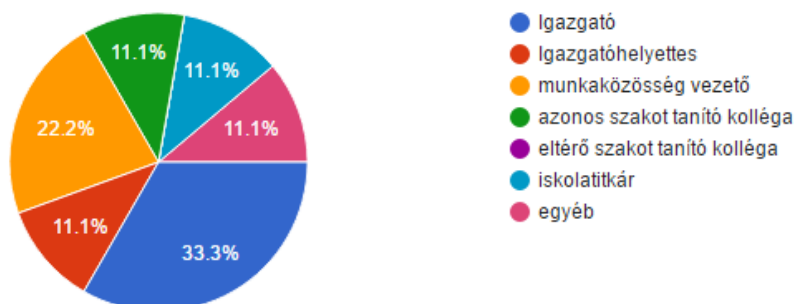
10) Amennyiben az előző, kilencedik kérdésre adott válasza "IGEN", úgy döntsön az alábbi két lehetőség közül!

(9 responses)



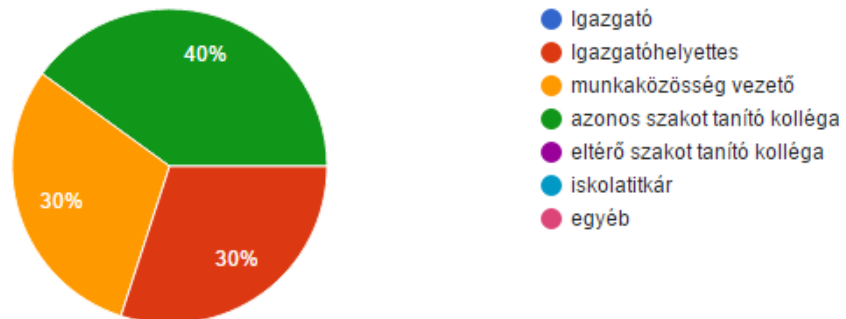
11) Amennyiben a kilencedik kérdésre adott válasza "IGEN", úgy válassza ki az alábbiak közül azt a kollégát, aki ezeket a dokumentumokat az Ön rendelkezésére bocsátotta!

(9 responses)



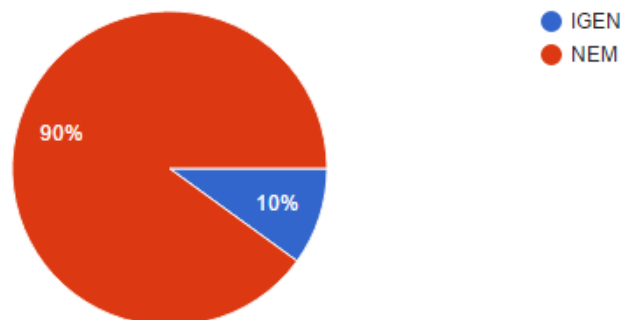
12) Kitől kapott elsőként hasznos információkat az iskola belső működésének informális (Nálunk az a szokás, hogy.....) sajátosságairól?

(10 responses)



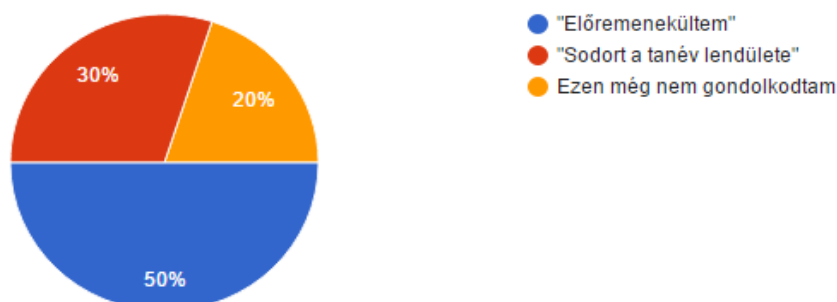
13) Származott-e konfliktusa az intézmény belső működésére, a szervezeti kultúrára, iskolai rendezvényekre, hagyományokra vonatkozó információk hiányos ismeretéből?

(10 responses)



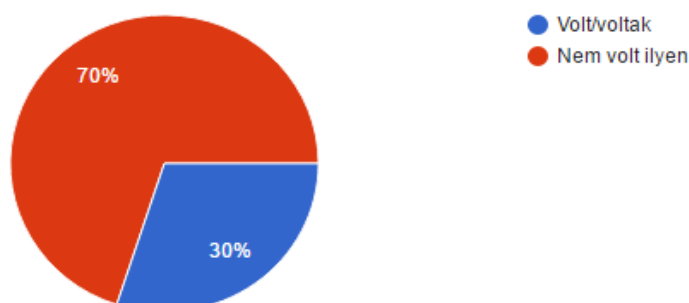
14) Igyekezett-e „előremenekülni”, kideríteni, hogy mire kell a soron következő hetekben készülnie, volt-e erre lehetősége, ideje, vagy csak sodorta Önt a tanév lendülete?

(10 responses)



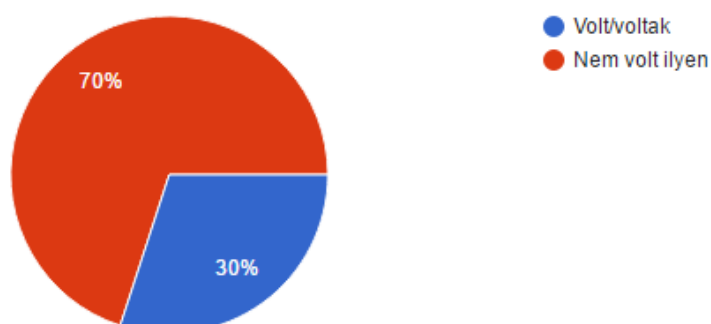
15) Volt-e olyan a formális szabályok között, amit nem vagy csak nehezen tudott elfogadni?

(10 responses)



16) Volt-e olyan az informális szabályok között, amit nem vagy csak nehezen tudott elfogadni?

(10 responses)



17) Ha most lenne Ön pályakezdő, mit tenne másképp az írott és íratlan szabályok megismerése érdekében?(7 responses)

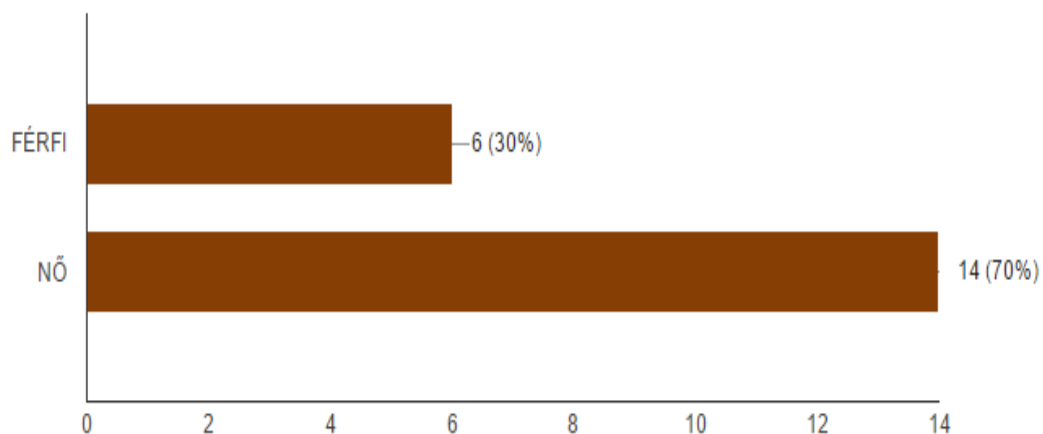
- 1) Mielott megkezdenem a napi munkat,elore tajekozodnek,legalabbis az irott szabalyokrol.
- 2) Letoltenem az intezmeny honlapjarol az irott szabalyokat, az informalis szabalyokrol - amennyiben van ra lehetosegem - a leendo kollégáktól érdeklődnék.
- 3) A munkába lépés előtt kb 1hónappal hasznos lenne egy tájékoztató csomag eljuttatása az új kollégához.
- 4) Úgy volt jó, ahogy történt. Nem tennék semmit másként.
- 5) A gyakorlatok alatt a vezető tanároktól megfelelő információkat kaptam az iskolák belső működéséről. Az új munkahelyen pedig az iskolavezetés segítette a gyorsabb beilleszkedést. Jó gyakorlatvezetőkre és kompetens iskolavezetésre van szükség.
- 6) A szabályokról korrekt tájékoztatást kaptam a munkaközösség vezetőitől, de mindenképpen törekednék rá, hogy minél előbb megismerjem ezeket a szabályokat, elvárásokat. Vannak szokások, melyek azonban csak menet közben derülnek ki. Legnehezebb azokat a szabályokat betartani, melyekkel nem értek egyet.
- 7) Minden jo volt így.

18) Mit javasolna ma egy mentornak, hogyan segítse gyakornokát az intézmény belső működésére, szervezeti kultúrájára vonatkozó információk megismerésében?(7 responses)

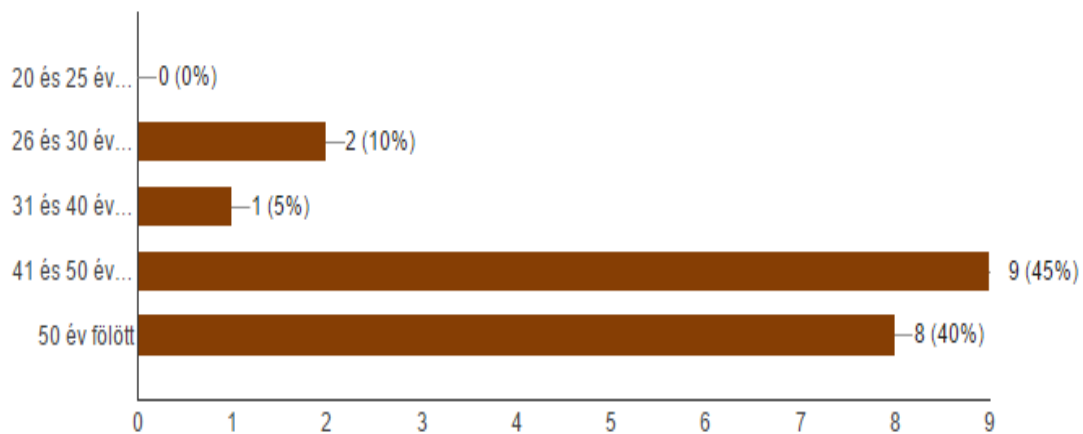
- 8) Rendszeres(napi,heti) megbeszelesekkel,tajekoztatassal,a dokumentumok ismertetesevel.
- 9) Már az első alkalommal rendelkezésére bocsátanám az írott információkat; tájékoztatnám kikhez fordulhat segítségért. Megismertetném az intézmény szokásrendszerével, megkérdezném a véleményét, meghallgatnám esetleges javaslatait.
- 10) Pozitív tapasztalataim voltak ezen a téren. Az iskolánkban működő 'keresztanya' kolléga segítése nagyon hasznos volt és minden kérdésemnél rendelkezésemre állt. Sok hasznos információt tudtam így meg.
- 11) A pozitív dolgokat emelje ki, a személyes benyomásokra nincs szüksége az új kollégának.
- 12) Egy mentornak ismernie kell azokat az írott és íratlan szabályokat, amelyekkel az oktatási intézmény működik. Ezeknek az átadása, nyomtatott formában, sok beszélgetéssel, az új kolléga folyamatos tájékoztatásával, a megfelelő időpontban kell, hogy történnie.
- 13) Már a munka megkezdése előtt adja át a megismerendő dokumentumokat, szóban magyarázza, egészítse ki a leírtakat, tájékoztasson az intézményben működő íratlan szabályokról. A mentorálás legyen folyamatos, mert a tanév során mindig merülnek fel új helyzetek, feladatok, melyek megoldásához szükség van a folyamatos tanácsadásra.
- 14) Minél hamarabb kerüljön kapcsolatba a belepó kollega a munkakozossege tagjaival.

14.12.2. Statisztikai kiértékelése a „Több, mint 10 éve ugyanott tanítóknak” KÉRDŐÍVNEK

Neme (20 responses)

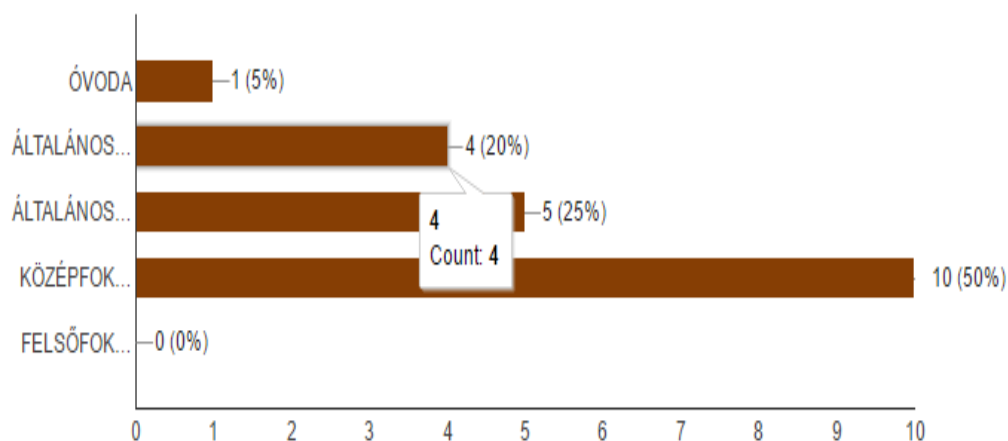


KORA (20 responses)



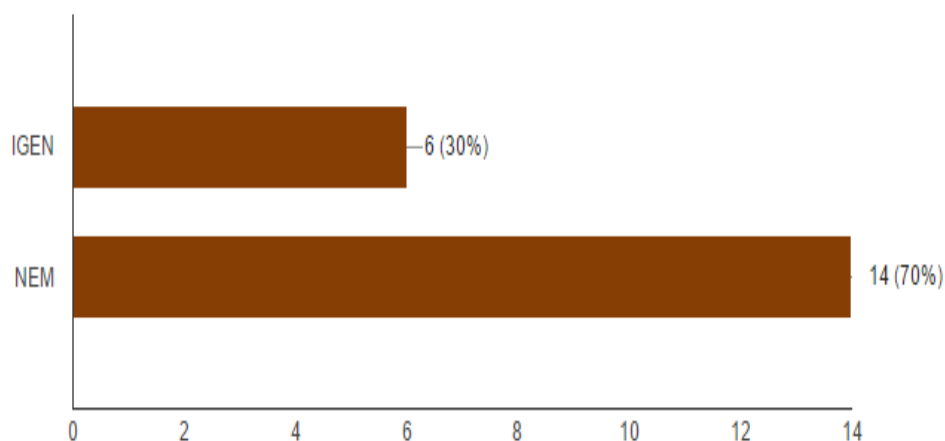
AZON INTÉZMÉNY TÍPUSA AMELYBEN KEZDŐ, VAGY ÚJRAKEZDŐ PEDAGÓGUSKÉNT KEZDTE A TANÉVET

(20 responses)



1) A tanárképzésben folytatott tanulmányai során volt-e olyan foglalkozás/tantárgy, ami felkészítette az intézmény belső működésének ismeretére?

(20 responses)



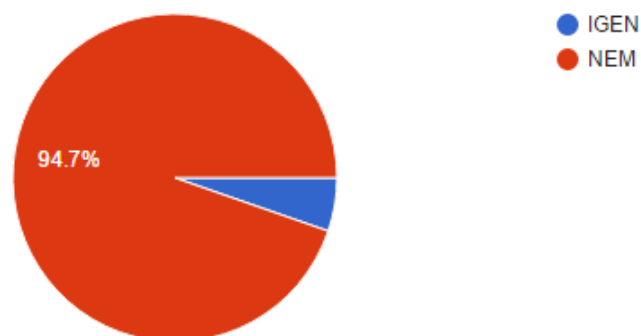
2) Amennyiben az első kérdésre adott válasza "IGEN", úgy nevezze meg a tantárgyat/tantárgyakat, amelynek /amelyeknek során a felkészítés megvalósult!

(5 responses)

didaktika nevelésméлет
Tanítási gyakorlaton szerzett tapasztalat.
Szakmai gyakorlatok
Iskolapedagógia
Tanítási gyakorlat

3) A tanárképzésben folytatott tanulmányai során volt-e olyan foglalkozás/tantárgy, amely/amelyek segítséget nyújtott/nyújtottak az informális szabályok közötti eligazodásban?

(19 responses)



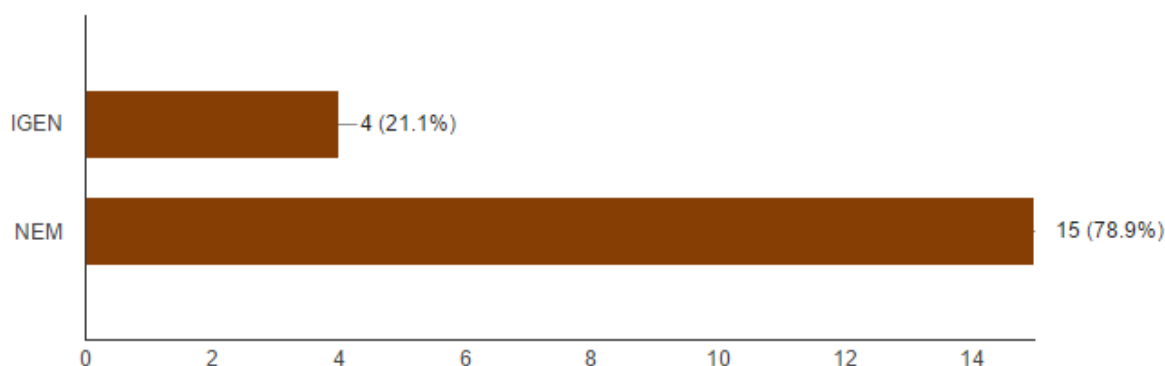
4) Amennyiben a harmadik kérdésre adott válasza "IGEN", úgy nevezze meg a tantárgyat/tantárgyakat, amelynek /amelyeknek során a felkészítés megvalósult!

(1 response)

Iskolai gyakorlat

5) Okozott-e meglepetést, problémát pályája elején az adott intézmény belső működése, szervezeti kultúrája?

(19 responses)



6) Amennyiben az ötödik kérdésre adott válasza "IGEN", úgy nevezzen meg maximum öt olyan problémát (fontossági sorrendben a leginkább problémát jelentővel kezdve), amely pályája elején meglepetést okozott!

(4 responses)

Tanterv

Vizsgáztatás módszertana

szertárhasználat

hospitálás lehetőségének hiánya

szülőkkel való kapcsolattartás

szülőkkel való kapcsolattartás

házi rend

munkaközösségi feladatok

működési szabályzat

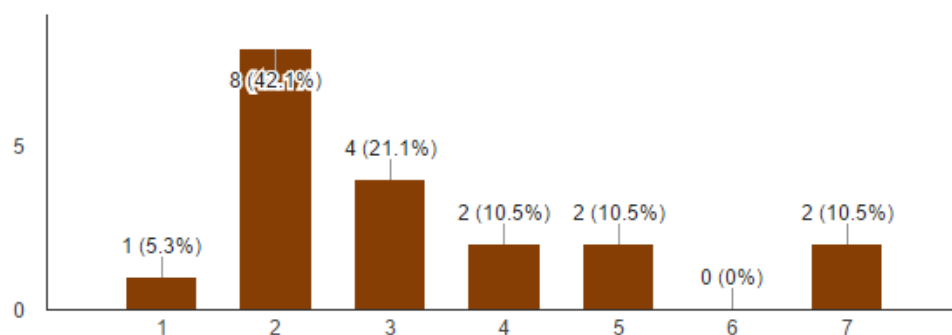
diákönkormányzat működése

Belső működések szabályai, más rendszerű elektronikus napló,

Tanterv, tanmenet, munkaközösség, értékelés, dokumentumok.

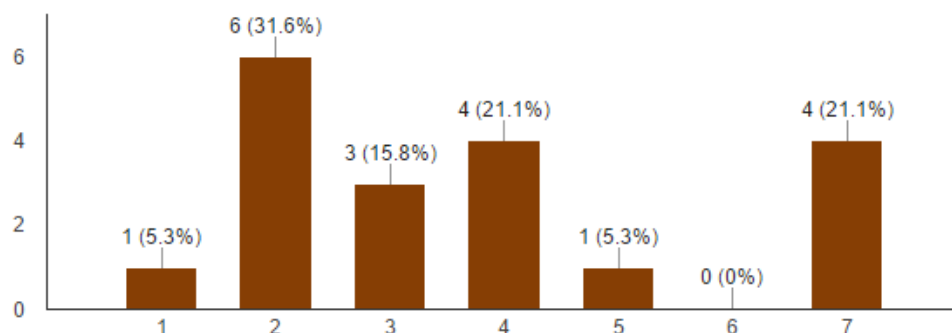
7) Mikor kapott Ön bármilyen segítő szándékú információt az új intézményének írott szabályairól? Válaszához használja az alábbi számsort, a megadott kitételek szerint: 1) Első napon; 2) Első héten 3) Első hónapban 4) Első félévben 5) Első évben 6) Második évben 7) Nem kaptam ilyen jellegű információt.

(19 responses)



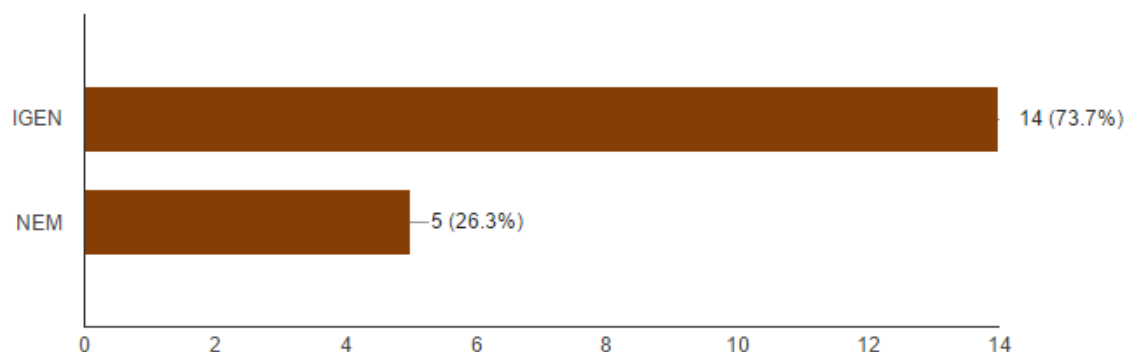
8) Mikor kapott Ön bármilyen segítő szándékú információt az új intézményének íratlan, szokásrenden alapuló szabályairól? Válaszához használja az alábbi számsort, a megadott kitételek szerint: 1) Első napon; 2) Első héten 3) Első hónapban 4) Első félévben 5) Első évben 6) Második évben 7) Nem kaptam ilyen jellegű információt.

(19 responses)



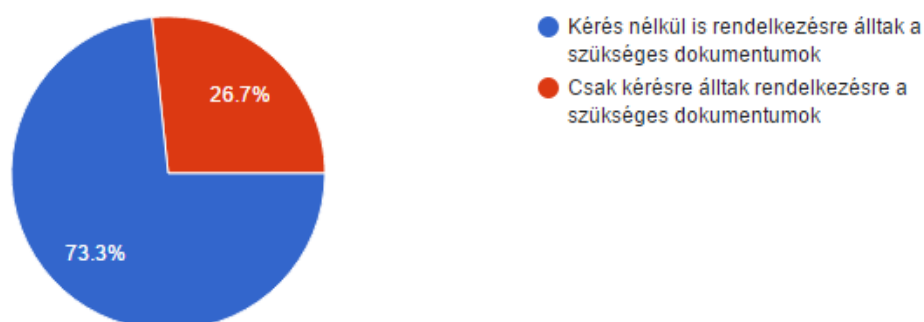
9) A formális szabályokat rögzítő dokumentumok könnyen hozzáférhetőek voltak?

(19 responses)



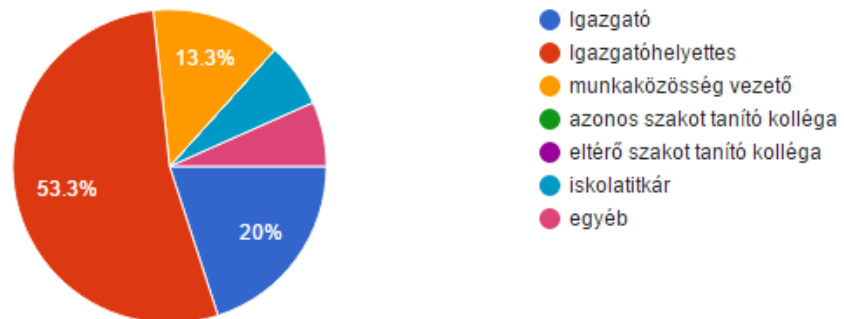
10) Amennyiben az előző, kilencedik kérdésre adott válasza "IGEN", úgy döntsön az alábbi két lehetőség közül!

(15 responses)



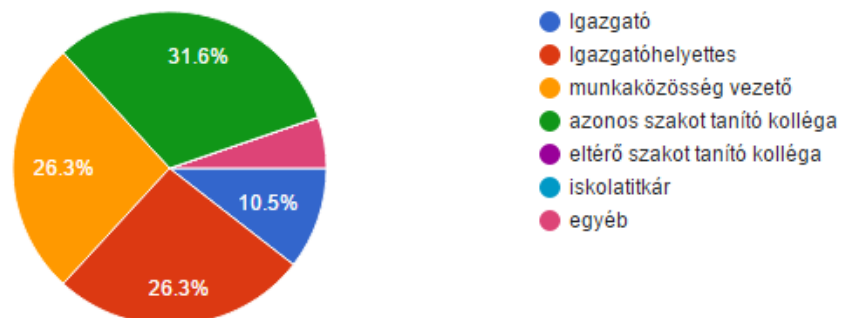
11) Amennyiben a kilencedik kérdésre adott válasza "IGEN", úgy válassza ki az alábbiak közül azt a kollégát, aki ezeket a dokumentumokat az Ön rendelkezésére bocsátotta!

(15 responses)



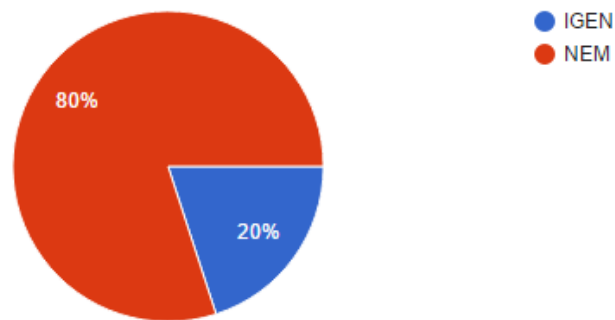
12) Kitől kapott elsőként hasznos információkat az iskola belső működésének informális (Nálunk az a szokás, hogy.....) sajátosságairól?

(19 responses)



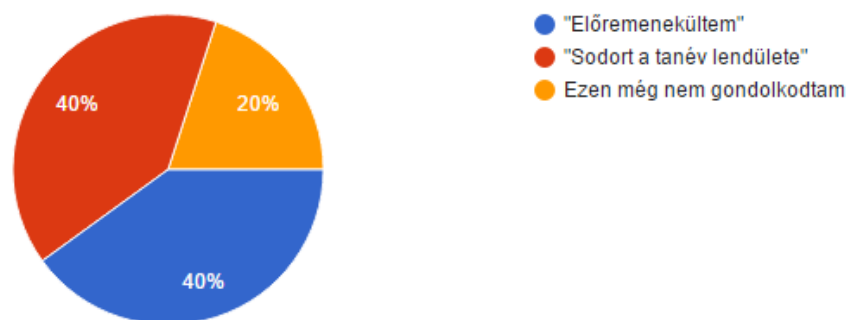
13) Származott-e konfliktusa az intézmény belső működésére, a szervezeti kultúrára, iskolai rendezvényekre, hagyományokra vonatkozó információk hiányos ismeretéből?

(20 responses)



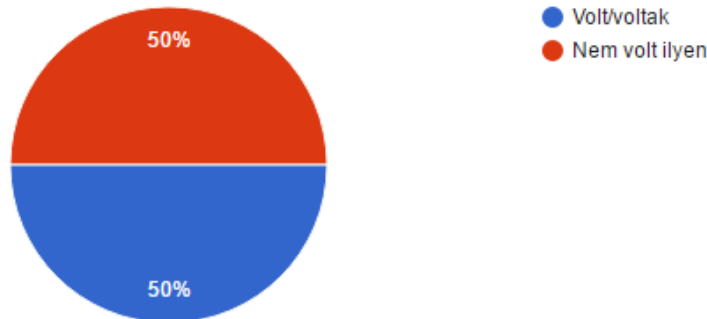
14) Igyekezett-e „előremenekülni”, kideríteni, hogy mire kell a soron következő hetekben készülnie, volt-e erre lehetősége, ideje, vagy csak sodorta Önt a tanév lendülete?

(20 responses)



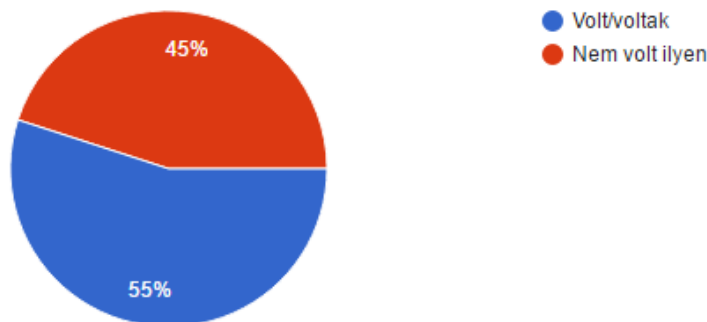
15) Volt-e olyan a formális szabályok között, amit nem vagy csak nehezen tudott elfogadni?

(20 responses)



16) Volt-e olyan az informális szabályok között, amit nem vagy csak nehezen tudott elfogadni?

(20 responses)



17) Ha most lenne Ön pályakezdő, mit tenne másképp az írott és íratlan szabályok megismerése érdekében?(14 responses)

- 1) Több belső továbbképzést és főként hospitálást szerveztem volna.
- 2) Azt hiszem hogy hasonlóan tenném, mint korábban, vagyis a közvetlen kollégáktól kérnék leginkább tanácsokat, hiszen ők is hasonló cipőben járnak, vagyis ők ismerik testközelből a rájuk és így rám is vonatkozó szabályokat.
- 3) Semmit, nagyon jól csinálták.
- 4) Kezdeményeztem volna több szakmai kapcsolat mielőbbi kialakítását.
- 5) Mentort rendelnék a pályakezdő kollégák mellé.
- 6) Pályakezdő vagyok.
- 7) A legelején kérnék segítséget.
- 8) Elkérném az alapidokumentumokat (Ped. Program, Helyi tanterv, Házirend), elolvasnám, felírnám a legfontosabb momentumokat. Az íratlan szabályokkal kapcsolatban elkezdenék tapogatózni.
- 9) Többet kérdeznék kollégáimtól és az iskola vezetőitől.

- 10) Bátran kérdeznék, nem érdekelne, hogy tudatlannak nézzenek.
- 11) Kérdeznék a kollégáktól.
- 12) Kérdeznék, ig. helyettestől, munkaközösség vezetőtől, szakos kollégától.
- 13) Kezébe adnám, hogy olvassa el ezeket, de lehetőleg érthető nyelvezettel megírt formában.
- 14) Előre kiadnam a legfontosabb alapismereteket.

18) Mit javasolna ma egy mentornak, hogyan segítse gyakornokát az intézmény belső működésére, szervezeti kultúrájára vonatkozó információk megismerésében?(12 responses)

- 1) Forráselemzés, értelmezés. Vizsgákra történő felkészítés az előző évek anyagai alapján.
- 2) A legfontosabb szerintem a fokozatosság, hiszen az összes információt egyszerre nem lehet megjegyezni. A dokumentumok forrásait kellene megadni pontosan a tájékozódást segítve.
- 3) Minél hamarabb kerüljön kapcsolatba a pályakezdővel és kísérelje figyelemmel munkáját és életét az első hetekben, segítségét felajánlva.
- 4) Folyamatos tájékoztatással, gyakorlati útmutatókkal.
- 5) Több útmutatás, személyes, informális beszélgetések.
- 6) Az iskolakezdést követően, majd az első évben folyamatosan segítse a beilleszkedést.
- 7) Feltétlenül hangozzanak el a "nálunk az a szokás...", "Ha jól akarsz magadnak, akkor (ne)..." kezdetű mondatok. Utána beszélgessenek.
- 8) Személyes beszélgetéseken keresztül tapasztalatait adja át, a gyakornok kérdéseire válaszoljon. Adjon időt és lehetőséget a munkahely működésének megismerésére. Szervezzon találkozót az iskola vezetésével.
- 9) Apránként, a gyakorlati oldalról közelítse meg.
- 10) Előzetes felkészülés a szabályzatokból, segítség kérés az iskola vezetésétől, egy alapos tájékoztatás a gyakornok felé.
- 11) Beszélgessen vele sokat, és hagyja kérdéseket feltenni.
- 12) Az első heten tartanak a kezdőknek egy informális találkozót.

14.12.3. A szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban végzett interjúk dokumentációja kérdéskörönként:

INTERJÚ ALANYOK:

1. A 2014/15-ös tanévben kezdett újra tanítani két év GYED után a kolléganő. A gyermekvállalás előtt abszolút pályakezdőként dolgozott óraadóként három intézményben párhuzamosan.
2. A 2013/14-es tanévben újrakezdő pedagógus kolléga szaktárgyát gimnáziumban még nem tanította. Kollégiumi nevelőként dolgozott több, mint 10 évet.

3. Szintén a 2013/14-es tanévben kezdett a gimnáziumban a kolléganő, aki korábban egy fővárosi gimnáziumban tanított.
4. A 2015/16-os tanévben, hosszú szünet után (3 gyermekes anyuka) kezdett újra tanítani a kolléganő heti 12 órában.
- A) A kolléganő 20. évét tölti a pályán, 19 éve dolgozik gimnáziumunkban. Az iskolát igen jól ismeri, középiskolai tanulmányait is itt végezte.
- B) 11 éve dolgozik iskolánk pedagógusaként a kolléganő. Három gyermek édesanyja, középső fia gimnáziumunkban érettségizett.
- C) Szintén 11 éve tagja nevelőtestületünknek a kolléganő, de már több, mint 25 éve van a pályán. Gyermeke szintén iskolánkban szerezte érettségi bizonyítványát.
- D) A kolléga 10 éve van a pályán. Pályakezdőként érkezett iskolánkba.

A VÁLASZOKAT NEM SZEMÉLYENKÉNT, HANEM TARTALMI FOLYAMATKÉNT ÖSSZEGEZTÜK és EGYSÉGES GONDOLATKÉNT FÜZTÜK EGYBE. A VÁLASZADÓKAT A KÓDOLT SZÁMMAL, VAGY BETŰVEL JELÖLTÜK.

I. Kérdéskör:

Milyen nehézségekkel találkoztak a kollégák a Varga Katalin Gimnáziumba való belépéskor?

1. Tulajdonképpen meglepődtem, amikor a gyermekemmel töltött két év után visszatértem a gimnáziumba. Arra számítottam, hogy könnyen fog menni az újrakezdés. De rengeteg dolog megváltozott: új kollégák, új labor, új feladatok, új szabályok, új tankönyvek, szinte nulláról kellett ismét kezdeni mindent. Megnőtt a felkészülési idő. A munkakezdéskor alapvetően a tananyag struktúrájára és a tartalom mind tökéletesebb átadására törekedtem. Valahogy kevésbé maradt időm, energiám a gyermekekre koncentrálni. Volt olyan nagy létszámú osztály, ahol fél év után sem tudtam mindenki nevét. Pedig jó a névmemóriám. Valahogy ez a sok új információ nem tett kiegyensúlyozottá. Sok személytelennek tűnő szabályra, elvárásra kellett koncentrálnom. Szerintem a lényeg csak később alakult ki. A harmadik év környékén. Már ismertem a gyerekeket is. Tudtam erősségeiket, kompetenciáik nagyrészét. Ezek mind segítettek eredményes tanárrá válni.
2. Azt gondolom, hogy teljes mértékben kezdőnek számítok a pályán, annak ellenére, hogy nem friss diplomás vagyok. A kollégiumban töltött évek után nagyon nagy

kihívást jelent a szaktárgyam tartalmi követelményeinek újra gondolása, a módszertan felfrissítése, aktualizálása. Jól értek a gyerekekhez. Azaz jól kezdek érteni a gyerekekhez itt az iskolában, az osztályteremben, ami jelentősen más egy szimbiózisban töltött kollégiumi létnél. Legnagyobb gondot a szaktárgy tantervi tartalmának belső tudatosulása, a tervem, pedagógiai elképzeléseim, céljaim konstruálása okozott a belépéskor.

3. A tanterv, a pedagógiai program nem sokban különbözött attól, amit a korábbi iskolánkban használtunk, így ez nem okozott gondot. A legtöbb problémát az jelentette, hogy el kellett felejtetni a berögzült formális és informális szabályokat, és újakat kellett elfogadni, megtanulni. Ezek apróságok voltak, de mégis nagyon kellett figyelni ezekre, hiszen a fixálódott rutinjaimat kellett felülrnom. Másként van itt az órakezdés, a terem-zárása, az ebédeltetés, a szüneti felügyelet, másfajta iskolai hagyományok, eltérő hangsúlyok vannak. Szerencsére személyiségem kellően rugalmas, így az eltérő dolgokhoz könnyedén és gyorsan alkalmazkodom, így szinte a belépő évem második hónapjára ugyanolyan komfortosan éltem meg munkanapjaimat, mint az előző munkahelyemen.
4. A gyermekeimmel töltött évek után nagyon komoly kihívást jelentett az első néhány hónap a gimnáziumban, pedig csak 12 órában tanítok, és csak az egyik szakomat. Az otthon töltött évek olyan hosszú időt jelentettek számomra, ami után az ember igazából teljesen pályakezdőnek számít ismét. Lehet ez nem törvényszerű, de én így éltem meg. Mindenre úgy reagáltam, mintha először történt volna meg velem. Óráimra úgy készültem, mint a pályakezdő. Elővettem ugyan régi vázlataimat, de valahogy azokra is másként tekintettem. Nem tűntek alkalmasnak itt és akkor. Sem a nevelőtestület belső működését, sem az aktuális pedagógiai programot, sem az éppen használatban lévő tankönyveket nem ismertem a belépés évében. A gyerekek is idegenek voltak. Kissé magányosnak is éreztem magamat. Az információk fokozatos feldolgozásával a rossz érzéseim megváltoztak. A második évemben már tudatos döntéseket hoztam mind az óráimon, mind pedig azokon kívül.

- A) Pályám elején a legtöbb problémát a módszertan és a bizonytalanság okozta. Hogy tanítsam meg az adott anyagot? És vajon jól csinálom? Ezek a kérdések forogtak állandóan a fejemben. Az iskola belső működésére az elején nem is tudtam figyelni, gyakran értek meglepetések. Valójában sok történés fölött átsiklottam, nem éreztem át jelentőségüket. Az érdekelt, hogy ami a könyvbe van, az megvitatásra kerüljön a gyerekekkel. Maradjon nyoma is ennek a füzetben. Menjen a munka. Ment is. De valahogy az első évben csak a tananyag izgatott, meg a tanterv, meg az, hogy amit „vakon” kreáltam tanmenetként, az a papír szerint valósuljon meg az év végére.
- B) A legtöbb problémát talán az okozta, hogy korábban egy Waldorf iskolában, utána pedig a versenyszférában dolgoztam hosszú ideig. Mindkét területen egész más készségekre, képességekre van szükség. Nagyon sok kérdés volt, amikor újra és újra át kellett gondolnom, hogy mi a helyes döntés. És még az épületben való tájékozódás is problémát jelentett, labirintusnak tűnt az iskola. És rengeteg program volt, szinte követni is alig tudtam. Éreztem, hogy stratégiát kell váltanom. Figyelnem, kérdezni kell, majd nekem, magamnak kell a válaszaimat megfogalmaznom, a reakcióimat kidolgoznom. Valahogy azt is mondhatnám, hogy átértékelődött minden, amit addig gondoltam, éreztem az iskoláról, tanításról. Mintha teljesen új koncepcióm alakult volna, a pedagógiáról vallott nézeteim metamorfózison estek át. De ez nem volt akkor hiábavaló, sőt!
- C) Elég jól ismertem az iskola belső működését amikor ide kerültem, mert a férjem korábban itt dolgozott helyettesként. Ennek ellenére a szokások, az íratlan szabályok megismerése elég sok energiámat felemésztette. Ezek teljesen újszerűen hatottak rám. Nem is mindig fogtam föl pedagógiai jelentőségüket. Szintén komoly erőfeszítést igényelt a tananyag újra gondolása, a követelményrendszer megismerése, mert korábban egy szakközépiskolában tanítottam. Ez egy köznyelvi kifejezéssel jellemezhető elit iskola. Más a klientúra elvárása, mint az előző helyemen volt. Érdekes volt megélni, hogy a szülőkkel való kapcsolat, a személyes diszkurzus jellege is teljesen más volt az előző munkahelyemen. Sokat kellett alkalmazkodnom. Nem volt nehéz, de fárasztó volt ez a belépés évében.

D) Teljesen pályakezdőként kerültem a gimnáziumba. Fogalmam nem volt arról, hogy hogyan működik egy iskola. Nem ismertem a kollégákat, és nem ismertem a várost sem. El lehet képzelni miként kóvályogtam az új környezetemben. Szerintem mindenben reprezentáltam a totál pályakezdő típusát. Valójában egy lépéssel voltam előbb a tanítványaimnál. Az egyetemen tanultakat itt senki nem kérte rajtam számon. Főként a gyermekek nem. Ők azt akarták, hogy a középiskolai anyagot tanítsam meg nekik jól és lehetőleg fiatal tanárként úgy buzogjak mindenben, mint ők tiniként. Hát ez utóbbi nem az én vérmérsékletemhez illő. De azért igyekeztem. Úgy érzem, már a belépő, kezdő évem sikeres volt. De arra is emlékszem, hogy mindig nagyon fáradt és kimerült voltam egy-egy nap után. Persze az idő múlásával sem leszek fittebb, de az a fajta kimerültség elmúlt.

II. Kérdéskor:

Kik, mikor és hogyan segítették a kezdeti nehézségek leküzdését?

1. A legtöbb segítséget a közvetlen kollégáimtól kaptam. Az új laborhoz tartozik egy külön kis tanári szoba, ahol négy kolléganő és a laboráns dolgozik velem együtt. Hivatalosan kijelölt mentorom nem volt. Ha problémába ütköztem, őket kérdeztem meg először. Főként az iskolai szokásokkal, íratlan szabályokkal, iskolai hagyományokkal kapcsolatban kértem tőlük segítséget. A tanítással kapcsolatban felmerülő kérdéseimre először mindig a világhálón próbálok meg választ keresni még most is, csak akkor fordulok a kollégákhoz, ha így nem boldogulok. A mentorhiánynak akkor konkrétan nem éreztem hiányát.
2. Nagyon sokat készülök az óráimra még mindig. Szakmai kérdésekben egy azonos szakot tanító kolléganőtől tudok segítséget kérni. Többnyire kapok is a megoldáshoz szükséges választ. Az iskola működésébe nagyon nem ástam bele magam, nem szeretem a hosszú, „panaszkodós” értekezleteket, a szünetekben zajos tanári szobát. Gyakran megesik, hogy csak utolsó pillanatban értesülök egy-egy feladatról. Még előfordul, hogy kívülállóként élem meg az iskolai történéseket. Nem volt mentorom.
3. Nagyon sok segítséget kaptam a közvetlen kollégáktól, akik azonos szakokat tanítanak. De azt tapasztaltam, hogy bárkihez fordulhatok a nevelőtestületben, ha kérdésem van.

Mindenki segítőkész. Sok jó dolgot ellestem a kollégák munkájából. Még manapság is adódik erre sok példa. Ekkor még nem volt mentorom.

4. A legtöbbet egy fiatal, azonos szakot tanító kolléganő segített az első hónapokban. Hozzá bármikor fordulhatok, akár a tanítással, akár az iskola működésével kapcsolatban van kérdésem. Mivel csak óraadó vagyok és viszonylag kevés időt töltök az iskolában, sokszor támaszkodom az elektronikus levelekben érkező információkra. Igyekszem minden jelentős iskolai mozzanatot követni, lereagálni, mindenben részt venni. Kijelölt mentor nem foglalkozott velem.

A) Két azonos szakot tanító kolléganőtől kaptam pályám elején a legtöbb segítséget. Eleinte ez nagyon nehéz volt, mert néhány évvel korábban ők még a tanáraink voltak, félve fordultam hozzájuk kérdéseimmel. A megváltozott státusz-rend kissé gyámoltalanná tett, de végül is ők maguk segítettek ezt feldolgozni, helyre tenni. Tőlük nagyon sok biztatást és konkrét szakmai, pedagógiai segítséget kaptam. És nagyon fontos volt az is, hogy akkoriban nagyon jól működtek a munkaközösségek is, komoly csapatmunka folyt, segítettük egymást. Akkoriban kinevezett mentorom nem volt, így akkor még nem tudhattam, hogy ez valóban hátrányt jelentett-e a kezdés időszakában.

B) A legtöbb segítséget egy közvetlen kolléganőtől kaptam, aki már tíz éve dolgozott a gimnáziumban, így jól ismerte az írott és íratlan szabályokat, szokásokat. Igyekeztem minél több feladatba bekapcsolódni, hogy mielőbb megismerjem az iskola működését. Ez jó stratégiának bizonyult. A gyerekeket is hamar kiismertem, gyorsan felismertem ki, miben erős, ügyes. Ez a fajta taktikám azonban sokszor jelentett nagyon komoly kihívást az órákra való készülés mellett. Akkoriban is csak huszonnégy óra volt egy nap.

C) A munkaközösség vezetőmhöz bátran fordulhattam, ha segítségre volt szükségem. Ő már a kezdetekkor is igyekezett minél több hasznos információval ellátni. Abban az időben nem volt mentorálás, de ismerve annak lényegét, ma őt annak nevezhetem. Nagyon igyekezett mindig mindenről időben tájékoztatni, így nem értek kellemetlen meglepetések. Szakmai munkámhoz is ő nyújtotta a legfontosabb információkat és

olyan praktikus ismereteket is, amelyeket konkrétan nem tanulhattam meg az egyetemen.

D) Sokszor előfordult, hogy elveszettnek éreztem magam. Néha még a magányosság érzete is eluralkodott rajtam. Azoktól a kollégáktól igyekeztem ellesni a szakma fortélyait, akik azonos tárgyat tanítottak, de nem nagyon mertem kérdezni. Lehet, hogy bennem volt a hiba? Sokáig tartott az iskola működésének megismerése is. Amikor idekerültem nagyon kevés volt a fiatal, kicsit elszigeteltnek éreztem magam. Sokat morfondíroztam a probléma megoldásán. Talán többet is a kelletténél. Nem tudom megmondani a pontos pillanatot, amikor már otthonosan érezhettem magamat az iskolában. Úgy hiszem az csak úgy egyszerűen kialakult.

III. Kérdéskör:

Milyen jellegű mentori tevékenység lenne ideális a Varga Katalin Gimnáziumba belépő tanárok számára?

1. Szerettem volna többet hospitálni mások óráin, hogy láthassam a való életben működni az egyetemen megtanult módszereket. Több ilyen alkalomra van szükség és nem is mindig az azonos szak óráit kellene látogatni. Az is nagyon jó lenne, ha mindezt a mentorral együtt tehetné meg az iskolánkban kezdő tanár. Ideális lenne, ha közösen értelmezhetnék, elemezhetnék a tapasztalt, megismert eljárásokat, hatásokat, módszereket.

2. Nem is annyira mentorra, mint inkább több időre, azaz kevesebb óraszámra vágnék, ha újból kezdenék. Újrakezdőként a heti 22-26 óra ember feletti teljesítményt kíván. Én leginkább időt adnék a gyakornoknak, vagy az újrakezdőnek. Az önálló tapasztalás eredményes hatásában hiszek.

3. Pályakezdőként biztosan sokat segítene, ha igazi mentora lenne a kollégának. Folyamatos lehetőséget biztosítana a konzultációra, kölcsönös óralátogatásokat lehetne szervezni. Kibeszélni mindazt, amit az iskola szellemiségéről, a tanításról és a pedagógusi szerepünkről hiszünk és gondolunk.

4. Újrakezdőként nem igényelnék állandó mentort, de az hasznos volna, ha lenne olyan kolléga kijelölve, akit bátran kereshetek a kérdéseimmel, anélkül, hogy folyamatosan lelkiismeret furdalásom lenne, hogy éppen feltartom valamiben.

- A) Ami nagyon hiányzott a pályám elején az a folyamatosság, tervezhetőség és a visszajelzés. Úgy kellene mentort rendelni a kezdő tanár mellé, hogy az legalább az első évben heti egy-két alkalommal egy-egy órát csak a mentoráltjával foglalkozhasson. Beszélgessen vele, kérdezze, válaszoljon a kérdéseire, segítse a módszertani kultúra fejlesztésében, értékelje, mondjon építő jellegű kritikát.
- B) Azt gondolom, hogy a mentorság egy külön szakma, nagyon hasznos lenne, ha a pályakezdőket ilyen mentorok segítenék a pálya első egy-két évében a szakma fortélyainak elsajátításában. Ennek a szakmai együttműködésnek a kollegiális kapcsolaton alapulva kell formálódnia úgy, hogy közben a mentor alakítgatja mentoráltja elképzeléseit, nézeteit.
- C) Pályám elején a legfontosabb problémának a folyamatos visszajelzés hiányát éreztem. Nem tudhattam meg – pedig rögvest érdekelt volna – egy-egy órám hatékonyságának, tevékenységeim sikerességének külső szemlélő által adott reflexióját. Ezt nagyon fontosnak tartom a mentori tevékenységben.
- D) Mindenképpen fontosnak tartom, hogy a kezdőtanár kapjon segítséget egy kijelölt, tapasztalt kollégától. Sokkal gördülékenyebbé teszi a beilleszkedést. Fontos, hogy a tanítás konkrét, tanórai, szakmai és módszertani ajánlásai mellett a teljes pedagógus lét részei is terítékre kerüljenek. Olyan gondolatok is formálódjanak ebben a szakmai kapcsolatban, amely a pedagógus létről szól.

14.12.4. A brüsszeli I.számú Európai Iskolában végzett interjúk dokumentációi

INTERJÚ ALANYOK:

- 1) 2015/2016-os tanévben újrakezdő pedagógus (középiskolai tanárnő) 22 év tanítási gyakorlattal. Ez a második munkahelye. 3 gyermeke van, mindegyikük tanuló. Férje Magyarországon maradt, szintén pedagógus.
- 2) 2013/2014. tanévben lett az intézmény kinevezett tanára (középiskolai tanárnő) 27 év tanítási gyakorlattal. Férje is Brüsszelben dolgozik. Két gyermeke egyetemista Budapesten.

- 3) 2012/2013. tanévben kezdte iskolánkban pályáját. Budapesten a Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán végzett tanárnő, aki az SNI programban kezdett dolgozni. Jelenleg tanítóképző főiskolát is végez munka mellett. Hajadon.
 - 4) 2015/2016. tanévtől tért vissza Magyarországra a szerződés lejártával. A tanítónő helyzete speciális, hiszen újrakezdőként régi iskolájába térhetett vissza. Hajadon.
-
- A. 11. tanévét tölti intézményünkben, mint középiskolai tanár. Felesége Magyarországon dolgozik, tanít. 2 gyermeke egyetemista.
 - B. 2004/2005. tanévben elsőként került iskolánk magyar szekciójába. Jelenleg az angol szekcióban is tanít. Felesége is intézményünk tanára a német szekcióban. 2 gyermek édesapja.
 - C. 2005/2006. tanévtől tanít iskolánkban. Mind az általános iskolai tagozaton, mind pedig a középiskolai tagozaton tanított ez idő alatt. Két felnőtt gyermeke van. Férje is intézményünk középiskolai tanára.
 - D. 2005/2006. tanévtől tanít iskolánkban. 29. tanévét kezdte idén a 2015/2016-os tanévben iskolánkban. A spanyol szekció középiskolai tagozatának tanárnője. 3 gyermek édesanyja. Férje amerikai állampolgár és nem dolgozik.

A VÁLASZOKAT NEM SZEMÉLYENKÉNT, HANEM TARTALMI FOLYAMATKÉNT ÖSSZEGEZTÜK és EGYSÉGES GONDOLATKÉNT FÜZTÜK EGYBE. A VÁLASZADÓKAT A KÓDOLT SZÁMMAL, VAGY BETŰVEL JELÖLTÜK.

I. Kérdéskör:

Milyen nehézségekkel találkoztak a kollégák az Európai Iskolába lépéskor?

- 1) Háromszor is pályát kezdtem, pedig csak két munkahelyem volt. A legérdekesebb, hogy mindegyik esetben ugyanazokkal a nehézségekkel szembesültem. Végig gondoltam az okot és rájöttem, hogy az iskola egy folyamatosan változó közegben maga is változtatja belső működési rendjét. Mindemellett a külső társadalmi változások is igényként formálják az iskolák működését, így ezek is változtattak azokon a rutinszerű folyamatokon, amiket „beidegződve” és könnyedén végeztem azelőtt. Mivel ez az iskola a maga nemében speciális, a multikulturalitás alapján nincs nemzeti tanterv. Egy folyamatosan ellenőrzött, tartalmában is univerzális tananyagstruktúrát épít föl. Ennek eredményeként a belépő tanárnak mielőbb meg kell

ismernie saját és rokon szaktárgyainak tantervét, hogy munkájában ugyanazzal az eredményességgel dolgozhasson, mint megelőző munkahelyén.

C) Talán nem meglepő, hogy a szakmám tartalmi részét meghatározó alapidokumentumok megismerése okozott sok gondot. Ez különösen azért volt nehéz, mert magyar nyelven ezek nem álltak rendelkezésre, így előbb fordítanom kellett sokat ahhoz, hogy a syllabus tartalmát megismerve a saját tanmenetemet is elkészíthessem. A nyelv mellett a tananyag struktúrája is totálisan eltér attól, amiben magam gyermekként, vagy egyetemi hallgatóként szocializálódtam, amire felkészültem a képzésem során. Ez az új gondolatmenet sok fejtörést okozott. Mit mi után tanítsak, mihez kapcsoljam, mivel koncentráltam. Nem hittem volna a bekerülésem évében, hogy többet fogok készülni – gyakran az egyetemi könyveimet is előbányászva a fiók mélyéről – mint tényleges pályakezdőként.

D) Legfőbb gondom az volt, hogy nem tudtam a tanítás tartalmának mélységét, az elvárásokat, az értékelési szokásokat. Nem volt használható tankönyv/munkafüzet sem, hiszen a tanterv a hazaitól teljesen eltérő, így a közel 30 éves szakmai tapasztalatom hirtelen szertefoszlott és úgy éreztem magamat, mint egy partra vetett hajótörött, aki sokat tud a civilizációról, de keveset a sziget eltartó képességéről. Így mindent előről kellett kezdenem. Mindeközben figyelnem kellett arra is, hogy megfeleljek az adminisztrációs kötelezettségeknek és az egyéb iskolai hagyományokhoz kötődő tanári szereppel együtt járó követelményeknek. Nem volt könnyű feladat. Valójában, amikor pályakezdő voltam, szinte az első év elegendő volt az akklimatizálódáshoz. Itt az előre rendelt kilenc évből három kellett ugyan ehhez. Családanyaként különösen kimerítő volt ez a sok alkalmazkodás, hiszen szeretteim gondjait, újszerű problémáit is valamilyen szinten és fokig nekem is kellett kezelnem.

1) Nem tudtam mi vár rám, amikor a minisztérium kiválasztott erre a posztra. Ugyanakkor tudtam, hogy mielőbb kapaszkodókat kell szereznem és alapvetően a napi munka tekintetében. Ezért kerestem az azonnali kapcsolatfelvétel lehetőségét olyan kollégával, aki már több éve ebben az iskolában dolgozik és azonos szakot tanít. Ez a legfontosabb, mivel a szakmai tapasztalatokat minden új helyen, főként egy ennyire eltérő tanítási klímában feltétlenül újra kell hangolni, meg kell találni a hangsúlyokat, a célokat, módszereket. Ő volt a mentorom. Leginkább azonban mégis a tananyag tartalmi felépítése okozott gondot. Nem is hittem volna, hogy ez gond lesz. Olyan

egyértelmű volt, hogy tantárgyamat csakis ilyen - az eddig megszokott – felosztásban lehet csak tanítani. Nem így van. Nemcsak ilyen felosztásban, nem is csak az általam megszokott témakörök szerint lehet szaktárgyam tartalmát elrendezni, felépíteni. Ez szokatlan volt, így át kellett gondolnom, újra kellett strukturálnom az eddig megszokott logikai kapcsolatokat. Szakmailag újjászülettem. De ez nagyon nehéz volt. Különösen nehéz volt, hogy az elvárt tartalomhoz minden anyagot saját magamnak kellett összekeresnem, összerendeznem. Mind ezek mellé információkat kellett szereznem az értékelésről és a kimeneti elvárások szintjéről is ahhoz, hogy minden évfolyamon sikeresen taníthassam tárgyamat. A mentoromra támaszkodhattam. Szerintem maximálisan ki is használtam jelenlétét. Sokat segített. Már az első évben kiegyensúlyozott voltam, mondhatni képben voltam minden iskolai történéssel.

A) Az első 2 évben még nem kinevezett, hanem helyileg alkalmazott tanárként kezdtem itt a munkát. Nagy tapasztalattal érkeztem, tankönyveket írtam és bíztam abban, hogy a munka érdemi részével lesz a legkevesebb gondom, azaz a tananyag lesz a legkevésbé ismeretlen. Tévedtem. Természetesen nem maga a szakanyag ismerete volt hiány számomra a kezdetekkor, hanem azok a követelmények, amelyeket el kellett sajátítanom diákjaimmal, hiszen a tananyagok struktúrája jelentősen eltérő minden tárgy esetében, így a koncentrációs lehetőségeket is fel kellett térképezni és a harmonizációra is nagy hangsúlyt kellett fektetnem. Mivel egyik tárgyból nem volt azonos szakú kollégám, így nehéz volt a magára maradott szakember szerepében ezeket megoldani. Mentorálásom alapvetően az iskolai dokumentumok és az iskolai hagyományok megismertetésére szorítkozott csupán. Jó volt, hasznos volt, de a lényegi problémámat magamnak, egyedül kellett megoldanom.

B) A külföldi szekciók azonos szakot tanító kollégáinak munkáját és felhasznált tankönyveit, ábráit, munkalapjait hajkurásztam a kezdet kezdetén. Nekem sem volt magyar szakkollégám. Magam voltam egy tantervvel, amelynek formai jellemzői is eltértek az otthoni sokkal részletesebb formától. Mire felfogtam a témakörök kapcsolatát, a témákon belüli összefüggések jellegét, már el is telt az első év. És jött a második. Nem volt könnyebb. Rájöttem, hogy az iskolában más is tanít rajtam kívül és mint ahogyan azt az egyetemen pedagógiából tanultam érdemes lenne az ő általuk tanított anyagokra alapozni, illetve azon ismeretekre építve további ismereteket elsajátíttatni. Milyen igazam volt. Minden jobb lett, mondhatni igazán hatékonyan kezdtem el tanítani. De már eltelt két év!

3) A szaktárgyi nehézségek mellett az egész rendszer feltérképezése is sok időt igénylő kutató munka volt. Nem tudtam, nem értettem, miként formálódnak a napi tennivaló feladatok. Kik és hogyan hozzák a szabályokat. Néha el sem olvastam a rám vonatkozókat, hiszen nem is tudtam, hol a helyem a rendszerben. Figyelni, információkat gyűjteni és adaptálni, értékelni kellett folyamatosan az egész első évem során Túlélni, megfelelni. Ezek voltak a legfőbb céljaim. Az első csengőszó után pedig jött a még ismeretlenebb és sokszínűbb gyermekcsoportok sokasága a szülőkkel, akiknek meg kellett jegyeznem a legfőbb erőnyeit és ha volt javítandó, fejlesztendő területeit. Nem volt könnyű. Ma már azért minden könnyebb. Sokat köszönhetek a mentoromnak. Megértő volt velem, a türelmetlenségemmel, a fáradtságommal. Mindenkinnek ilyen valódi segítőt kívánok!

2) A kezdeti nehézségek iskolánkban mindenkit azonosan érintenek. Mindegy milyen nemzetből érkezett, mennyi szakmai tapasztalattal bír. A kezdés és újrakezdés minden tanító, tanár esetében ugyanazon megoldandó feladatokat jelentette főként az első két évben. Vagy esetleg háromban. A baj csak az, hogy mind azonnal akarunk mindent, mert már hozzászoktunk a megismert dolgokhoz és itt az automatikusan alkalmazott rutin mit sem ér. Pedig ide válogatott tanárok kerülnek, sok gyakorlattal, elismert szakmai múlttal. A mentorok szerepe jelentős. Igaz nincs külön munkaköri leírásuk, nincs semmilyen premizálásuk, de akik ilyenre vállalkoznak, azok valóban szívügynek tekintik az információ és tudás mielőbbi, pontos és praktikus átadását.

II. Kérdéskor:

Kik, mikor és hogyan segítették a kezdeti nehézségek leküzdését?

B) Kiváló segítséget kaptam, kapunk mindnyájan, akik a mi iskolánkban kezdik, vagy újrakezdi pedagógusi pályájukat. Egy ún. „Vademecum”, azaz közel 50 oldalas igazgatói információt kapunk kézhez akkor, amikor a minisztérium kinevez valakit a posztra. Ebben a füzetben az adott iskola igazgatója minden jelentős információt leír mind a 3 munkanyelven (angol, francia és német nyelveken). Ebben valójában minden benne van ahhoz, hogy a munkát meg lehessen kezdeni és az életet – családdal, vagy anélkül – újra lehessen szervezni. Ami nincs benne a füzetben, az a leglényegesebb információ, azaz a mit és milyen szinten és céllal tanítsunk. Meg persze a fő lényeg is hiányzik, nevezetesen a gyermek. Erről aztán végképp nincsenek előzetes információink, mert az integráció totális megvalósulásával a legváltozatosabb képességű tanulók, a

legkülönbözőbb országokból érkeznek az iskolába. Mondhatni a tanéves tanulói összetétel is folyamatosan változhat, változik. A tananyagra vonatkozóan csak egy link van megadva, ahol az összes Európai Iskola közös tanterve letölthető. Azaz már augusztusban van kép arról mit kell tanítani, de ennyi és nem több. És sajnos az nem is elég, hiszen a tartalomhoz rendelhető eszköztár még mindig ismeretlen marad ekkor.

1) Ezért is volt fontos a kapcsolatfelvétel a már régebben itt dolgozó kollégákkal, akiknek nevét és elérhetőségét a minisztérium rendelkezésünkre bocsátotta. Ez jó volt. Én már az iskolakezdés előtt kapcsolatba léptem a mentorommal. Segített feltérképezni a felhasználható tartalmi forrásokat, az iskolai eszközöket.

2) Már augusztusban kiköltöztünk mind, hiszen új lakást, gyermekeinken új lehetőségeket, magunknak pedig megbízható munkahelyi információ forrásokat kellett keresnünk. Nem volt könnyű ez az első néhány hét. Szinte csak az eddigi rutinomból próbáltam túlélni az első időszakot. Természetesen nem bírta a szakmai önérzetem és éjszakánként a tantervet bújtam, tankönyveket, ábrákat kerestem. Saját nyelvi szekciónk azonos szakú kollégái nagyon sokat segítettek. Ötleteket, tanácsokat adtak. De végül is saját magamnak kellett kialakítanom a koncepciót, ami teljesen eltért az eddigitől.

1) Már a tanév első napja előtt tisztában voltam a leglényegesebb kérdésekkel. Készültem léphettem be a tanterembe. Volt mentorom is. Sokat segített és így szinte az első órák után komfortosan éreztem magamat az új helyen.

A) A továbbiakban mindenki nagyon segítőkész volt – és nemcsak a magyar szekcióból. Mindenki átérezte, hiszen át is élte ezt a kezdő/újrakezdő periódust a maga rengeteg befogadandó, értelmezendő információival.

C) A munkaközösségek már az első tanítási nap előtt összeültek és többé kevésbé ezen az összejövetelen is szereztem alapinformációkat munkámhoz. Nagyon jó volt az is, hogy az Európai Iskolák szaktárgyi koordinátora egy év eleji felkészítőt tartott valamennyi újonnan a rendszerbe belépő kollégának. Ez az alkalom motiváló hatással volt rám.

4) Az évet kezdő tantestületi értekezlet igazából sokat nem segített a beilleszkedésben, bár utólag szólva nem is ez volt a célja. Sokkal inkább a kezdés érzésének tudatosítása mindenkiben.

3) Az írott szabályok, az iskolai működéseket meghatározó alaptörvények, eljárásrendek mindegyike az Interneten is elérhetőek. Az első két évben mindig használtam ezeket a

dokumentumokat. Még ma is előveszem ezeket és főként a témák zárásakor elemzem saját munkámat is az elvárások tükrében.

B) Az informális szabályokat és a helyi szokásokat főként a szocializációs alkalmak során ismertem meg. És itt nem a pletykákra, hanem azokra a belső eljárásokra gondolok, amik szükségesek ahhoz, hogy a napi munka gördülékenyen menjen, és ne sérüljön semmilyen emberi kapcsolat. Jó a közösség. Minden tanár a szekciója sajátos identitását megtartva valódi tantestületi közösségben éli meg tanári szerepét. Pedig sokan vagyunk és sokféle személyiséggel, világlátással.

D) Úgy gondolom, hogy intézményünkben a mentor rendszer kiválóan működik. „Tanult” mentorok, vagy jobban szólva kinevezett státuszú mentorok nincsenek a tantestületben, de önkéntes alapon minden év végén lehet jelentkezni mentori munkára. Ez a munka az elmondottak alapján jelentőséggel bír és mindenki elismeri ennek fontosságát és azt is, hogy mielőbb beinduljon a mentor és mentoráltja közötti párbeszéd, alkotó és fejlesztő munka.

III. Kérdéskör:

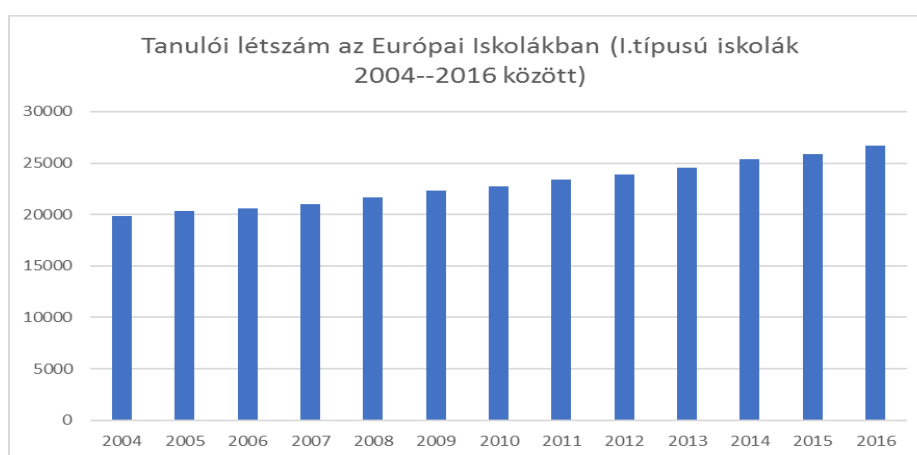
Milyen jellegű mentori tevékenység lenne ideális az Európai Iskolába lépő tanárok számára?

- A) A jelenlegi rendszer jó, megfelelő. Talán nem ártana több óralátogatási lehetőséget biztosítani munkaközösségen belül. Jó lenne profi mentor-tanári státusz kialakítása.
- B) Fontos a számítógépes felületeken megosztható tapasztalat közzététele (tanmenet, ábrák, munkalapok, stb...). Ezek megosztása, közös értelmezése, elemzése kívánatos lenne. Nem ártana a mentorok működésének szabályozása.
- 1) Nem lehetetlen egy vagy két „hivatásos” mentor rendszerbe iktatása sem, hiszen a rendszer mindenki számára egyfajta kezdetet jelent – akkor is, ha előzőleg több évtizedes a tapasztalat.
- 2) A „Vademecum” ismeret alapvető információi kiválóak, de nem frissülnek és nem ártana kiegészíteni, frissíteni a bennfoglaltakat. Jó lenne a kilenc letanított év után az iskolából távozók szakmai anyagának összegyűjtése.

14.13. Az Európai Iskolák Hálózatának XXI. századi kihívásai

14.13.1. Az első kihívás: a tanulói létszámváltozás

Az egyik legnagyobb kihívás az intézmények tanulólétszámának rohamos emelkedése. Ha csak az Európai Unió bővítését vesszük figyelembe, máris kézenfekvőnek tűnhet a populációs létszámváltozás oka. Valóban megállapítható, hogy a legnagyobb expanzió a 2004/2005-ös tanévtől jelentkezett. Hazánk is ekkor csatlakozott az Unióhoz. A létszámváltozás a 2004/2005-ös tanévtől a 2016/2017-es tanévig folyamatos emelkedést mutatva 34,3%-kal nőtt.

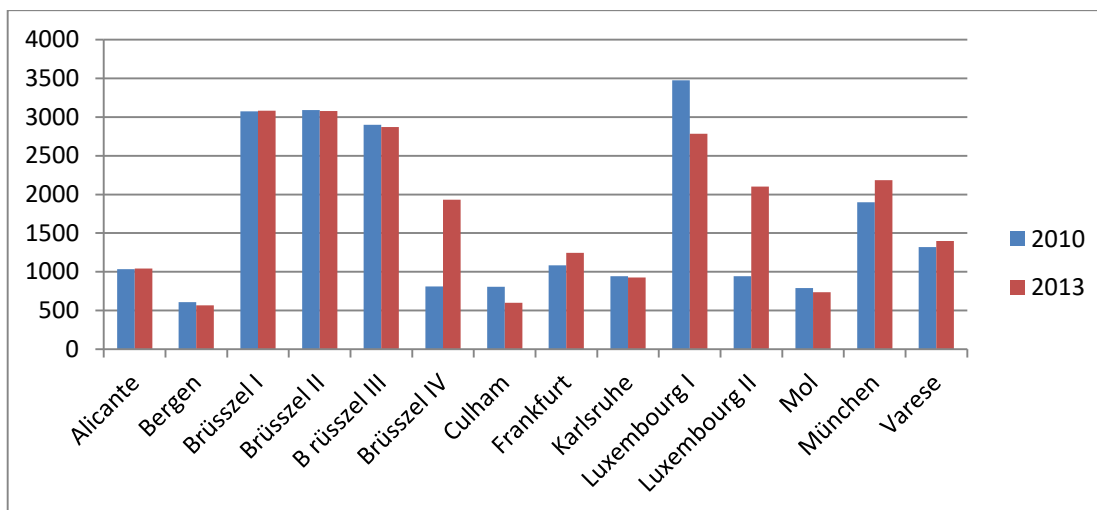


44. ábra: Tanulói létszámváltozás 2004 és 2016 között az Európai Iskolák Hálózatában, az I. típusú iskolákban

Forrás: a szerző sajátja a <https://www.eurisc.eu/en/Office/reports-statistics> adatai alapján

(Letöltés dátuma: 2018. 05. 08.), 2018

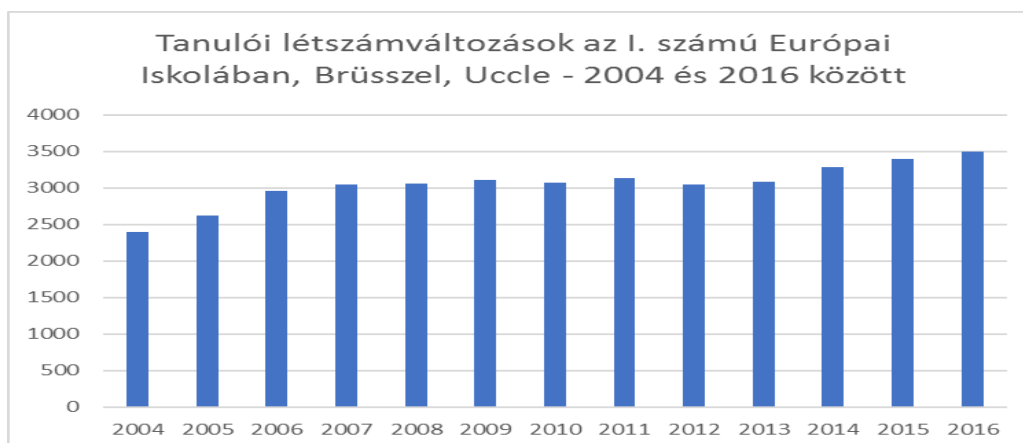
Ugyanakkor, ha csak három és fél tanévet tekintünk át (2010–2013), amelyekben még nem szerepel a 28. országgént csatlakozott Horvátország diákjainak száma, akkor is meglepő növekedést tapasztalhatunk. A 14 I. típusú Európai Iskola tanulólétszámait elemezve az alábbi megállapításokat tartom kiemelendőnek. 2013. november 15-i felmérés alapján az Európai Iskolák Hálózatában tanuló diákok létszáma 24 547 fő, azaz közel 2300 új tanuló csatlakozott a rendszerhez 2010 óta. Ez mintegy 7,7%-kal több a 2010 szeptemberében mért adatnál.



47. ábra: : Tanulói létszámok változása 2010 és 2013 között a 14 I. típusú Európai Iskolában

Forrás: a szerző sajátja, 2017

A létszámváltozás szórása -25,65% és +138,81% között található. Ez a két szélsőérték strukturális változások eredményeként nyújtja meg a szórás spektrumát. A legnagyobb tanulólétszám a brüsszeli I. számú Európai Iskolában található, amely egy új helyszínnel bővülve (Berkendael) a 2016/2017-es tanévben 3498 gyermeket nevelt. Az alábbi két diagram az iskolai tanulólétszám változást mutatja mind összességében (45. ábra), mind pedig tagozati szintenként (46. ábra).



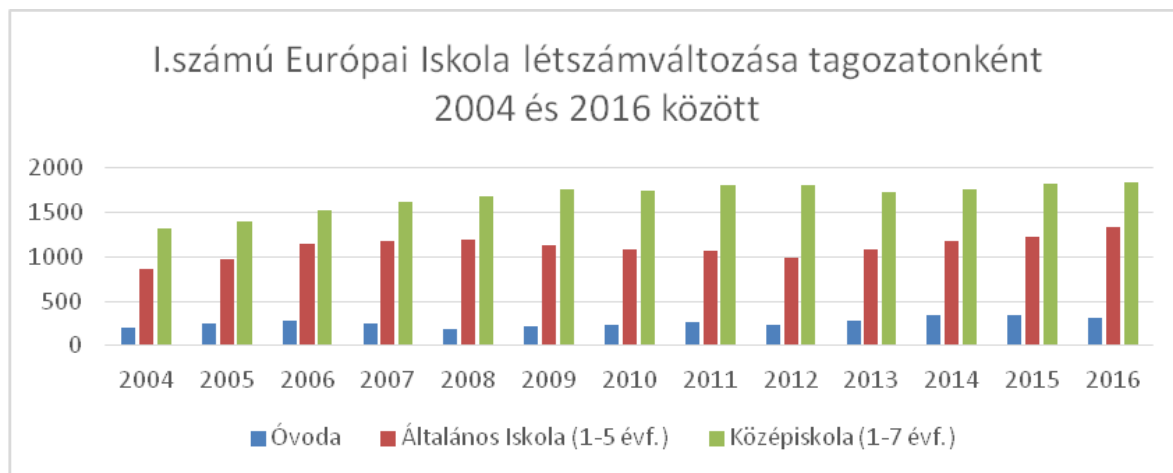
48. ábra: A brüsszeli I. számú Európai Iskola tanulói létszámváltozása 2004 és 2016 között

Forrás: a szerző sajátja a <https://www.eursc.eu/en/Office/reports-statistics> adatai alapján

(Letöltés dátuma: 2018. 05. 08.), 2018

A IV. számú brüsszeli intézmény beindulásával tehermentesítődött a maximális kapacitásra bővült uccle-i iskola (I. számú brüsszeli Európai Iskola). Ugyanakkor látható,

hogy újabb létszámemelkedés jelent meg 2014-ben. Ezt a növekedést csak az új iskolai épület – jelenleg még ideiglenes – használata (Berkendael) teszi lehetővé.



49. ábra: A brüsszeli I. számú Európai Iskola tagozatainak létszámváltozása 2004 és 2016 között

Forrás: a szerző sajátja a <https://www.eursc.eu/en/Office/reports-statistics> adatai alapján

(Letöltés dátuma: 2018. 05. 08.), 2018

Mivel egész kontinensre kiterjedő rendszerről van szó, így szinte kiszámíthatatlan a beiskolázási trend. Természetesen becslések alapján a tendenciák megjósolhatók, de közel sem hasonlíthatók egy nemzeti iskola beiskolázási mutatóihoz, illetve azok előzetes felméréséhez. Még egy adott iskolában is valójában csak szeptemberben dőlnek el a végleges csoportlétszámok, gyermek-, illetve alkalmazotti létszámok, hiszen a megszűnő és újonnan létesített szerződések családok ezreit mozgatja Európa-szerte egyik országból a másikba. Az Európai Unió funkcionáriusai esetében mindezt fokozza az ötévente történő parlamenti választás is, hiszen sok esetben 40–50%-os tanulói cseréről, jelentős létszámváltozásról van szó. A terjeszkedő Európai Bizottság által is részben, vagy egészben finanszírozott szervezetek alkalmazotti expanziója tovább növeli az igényt az Európai Iskolákra. Természetes a járulékos elemek változása is. A pedagóguslétszám az első csengőszóig alkalmazkodik a végső tanulólétszámhoz, továbbá nem pedagógusként dolgozó gazdasági és egyéb kiszolgálói személyzet létszáma a törvényi előírásoknak megfelelően ugyan, de folyamatosan az aktuális tanulólétszámhoz igazodva formálódik.

14.13.2. A második kihívás: a nemzeti sokszínűség

„A XXI. század a multikulturális társadalmak időszeke” – írja Ludányi Ágnes.¹⁶² E kijelentést tükrözik a statisztikák és a tanulólétszámok tanulmányozásakor feltűnő a 3, 4, illetve 5 tizednyi „tanuló” megjelenése. Ennek oka, hogy az Európai Iskolák hálózatában egyre több a kettős és hármas állampolgárságú tanuló. Továbbá megemlítendő, hogy több mint 4% a nem Európából származó diákok számaránya (2013-ban összesen 1169 fő). Nemzetiséget tekintve a tanulók többsége 5 nemzethez sorolható a 2013-as adatok alapján – német (3398 fő), francia (3011 fő), olasz (2485 fő), belga (2329 fő), spanyol (2111 fő). Ez az 5 nemzet adja a tanulólétszám 46,31%-át. Vannak azonban 1% alatti létszámmal képviselt nemzetek is a tanulók között, így például a horvát (0,19%), ciprusi (0,13%), észt (0,93%), lett (0,88%), luxemburgi (0,87%), máltai (0,29%), szlovák (0,94%), szlovén (0,52%)¹⁶³. nemzetek többsége 1% és 8% közötti tanulói populációval vesz részt az Európai Iskolák Hálózatában. A nemzeti arányok közelítéssel ugyan, de követik az Európai Unióban és annak szervezeteiben kialakított nemzeti részvételi arányt. A multikulturális környezet hatalmas pedagógiai előnyt nyújt az oktatás és a nevelés során. Segíti a pedagógiai hatásokat, a nyelvi és kommunikációs fejlődést, valamint a tágabb szemléletű gondolkodásmód formálását is. Ugyanakkor a multikulturalitás fogalma és annak tartalma számos más aspektust is felvet.

„Erre a fogalomra lehet felvilágosult politikát alapozni olyan közösségek esetében, melyekben különböző etnikai és kulturális csoportok élnek egymás mellett és érintkeznek egymással, azt azonban nehéz elképzelni, hogyan válhatna a multikulturalitás és a multi-territorialitás egy olyan nép vagy olyan közösség

¹⁶² LUDÁNYI Ágnes, Inter- és multikulturális nevelés a pedagógusképzésben: Módszertani Kiadvány. (Kompetencia-alapú programok elterjesztése a tanárképzésben 1), Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2007, 1, 3.

¹⁶³ *Facts and figures on the beginning of the 2013–2014 school year in the European Schools*, Office of the Secretary-General of the European Schools, Board of Governors of the European Schools; Ref: 2013-10-D-3-en-2, 2014, 8. Elérhető: <https://www.eurasc.eu/Documents/2013-10-D-3-en-2.pdf> (Letöltés dátuma: 2018. 05. 08.)

kulturális öntudatának és fejlődésének az alapjává, mely egységesnek és egyedinek mutatkozva kívánja a többiektől megkülönböztetni magát.”¹⁶⁴

E megkülönböztetés céljából az alsó tagozat (3–5 osztály) tekintetében a tanrendbe illesztve európai órán ismerkednek meg a tanulók a kulturális, természeti, gazdasági jellegzetességekkel. Ezeken az órákon az osztályformák felbomlanak, és vegyes csoportokban tanulnak a gyermekek angol, német vagy francia nyelven. A felső tagozaton (középiskolában a 1–7. osztályokban) a tantárgyak nagy részét a második, vagy harmadik nyelven tanulják a gyermekek. Főként a 4. osztálytól kezdődően válik rendszeressé ez a tanrend. Hangsúlyozandó, hogy a tanórákon kívüli rendezvények segítik az európaiság ismereteinek elsajátítását és az európai polgári tudat mélyítését, a tudatosság kialakítását. Ugyanakkor észrevehető, hogy a kisebb létszámban képviselt nemzetek nem használják ki maximálisan az iskoláztatási lehetőséget az Európai Iskolák Hálózatán belül. Vannak országok – köztünk hazánk is – amelyeknek munkavállalói külföldön előnyben részesítik a helyi iskolarendszert az Európai Iskolákkal szemben. A szülők ezen döntésükkel rövid távú célként a nyelvtanulás intenzitását preferálják, megelégedve az anyanyelv és a hozzá kapcsolódó nemzeti tudáselemek hosszú távra szóló hasznosságáról. A jövőben feltétlenül hangsúlyozottabban kell iskoláinknak ezen előnyöket megjeleníteni és tudatosítani – főleg a már említett kisebb létszámmal képviselt nemzetek irányába.

14.13.3. Az Európai Iskolák tagozati struktúrája

14.13.3.1. Óvoda és alsó tagozat

A gyermekek életük 4. évében lehetnek az EIH rendszerében óvodások. Az óvodai nevelés vegyes életkorú csoportokban folyik szekciónként. Az óvodai csoport létszáma az iskolai osztályok létszámának megfelelően maximalizált (30 fő). Az óvodai nevelésben kiemelkedő szerep jut az anyanyelvi nevelés területének, a klasszikus gyermekmeséknek és gyermekzenei kultúra gyakorlásának. A hazai alkotások és a népmesék, a népzene, a néptánc is nagy jelentőséggel bír a nevelés e szakaszában. Az óvónő munkáját akár több asszisztens és szükség szerint fejlesztő pedagógus segíti.

¹⁶⁴ GHEORGHE, Nicolae – ACTON, Thomas, *A multikulturalitás problémái: kisebbségi, etnikai, nemzetiségi és emberi jogok*, Replika, 1996, 207. Elérhető: <http://www.c3.hu/scripta/scripta0/replika/2324/16gheor.htm> (Letöltés dátuma: 2018. 07. 22.)

A gyermek 6. életévének betöltésekor történik a beiskolázás. Az alsó tagozaton a tanórák alkalmazkodnak a fejlődéslélektani jellegzetességekhez. Ennek megfelelően az 1. és a 2. osztályok tanórái 30 percesek. A 45 perces tanórák a 3. évfolyamtól kezdődnek. Az alsó tagozaton tanítók kötelező óraszám 25,5 óra – 60 percekben számítva, azaz hivatalosan 1530 perc egy héten. Ebből a kötelező „percszámból” 150 perc az ebédeltetési és napi ügyeleti idő hetente. A tanító reggel 8 óra 15 perctől délután 15 óra 50 percig van saját osztályával. Az osztályfőnök tanító: egy-két tárgyat kivéve (hittan, etika, „európaismeretek”) minden tárgyat ő oktat diákjainak. Ebben a szakaszban, évfolyamonkénti projektnapok szerveződnek valamennyi szekció számára. Az I. számú Európai Iskolában, Brüsszelben az 1. osztályban egy farmra mennek a tanulók, ahol 3 napot töltenek el a különböző háziállatok és ház körül termesztett növények megismerésével. A 2. osztályban a tanulók úgynevezett „tengeri iskolában” ismerik meg a tengerek élővilágát 4 napon keresztül. A 3. osztályban 5 napos erdei iskola van, amely során az erdők, mezők élővilágát ismerik meg a tanulók. A 4. évfolyamon sítábort szerveznek a tanítók, majd az 5. osztályban az első idegen nyelvnek megfelelő nyelvi táborban vesznek részt a tanulók a célnyelv országában, nyelvi környezetében és kultúrájában. Ugyancsak a tantermek falain kívül szerveződnek különböző egyéb projektek, amelyek az egész alsó tagozatot érintik ugyan, de eltérő tartalmi szinttel, alkalmazkodva az életkorhoz. Így ismerkednek meg a tanulók az európai középkorral éppúgy, mint az emberré válás evolúciójának alapjaival. Ezek a projektek évről évre változó tartalmakkal, tematikával bírnak, amelyeket az alsó tagozatos tantestület tagjai, évfolyamszintű munkaközösségei dolgoznak ki és szerveznek meg. A kötelező órák között 3. osztálytól kezdődően heti 2 órában európaismeret jelenik meg. Ekkor a megszokott, szekció szerinti osztálykeretek felbomlanak, és új osztályok alakulnak teljesen vegyes nemzetiségű tanulókból. Ezek az órák is az életkori sajátosságoknak megfelelően adnak lehetőséget az európai kultúra, történelem, földrajz és élővilág megismerésére. A legváltozatosabb projektalapú tevékenységek egyszerre több tanulói kompetencia fejlesztésére alkalmasak, miközben az idegennyelvi kompetencia látványosan és eredményesen fejlődik.

14.13.3.2. A felső tagozat

A felső tagozat, vagy középiskola ciklusa 7 évig tart, és három nevelési szakaszra bontható. Az 1–3. évfolyamokon a tudományos megismerés (orientációs szakasz) folyamatának előkészítése folyik a tantárgyak tanítása során. A kötelező tanulói óraszám

32 óra hetente. Kiemelt módszertani eljárás a projekteken alapuló ismeretszerzés, a kooperatív csoportmunka és az egyéni érdeklődéseknek megfelelő irányultságok egyéni fejlesztése, segítése. A 4–5. évfolyamokon átmeneti időszakról beszélhetünk, amikor a diákok tudományos ismereteket sajátítanak el. A tanulók különböző szintű oktatást is választhatnak bizonyos tárgyakból érdeklődésüknek és képességeiknek megfelelően, de a heti óraszámuk minimum 31, maximum 35 óra lehet. Ismereteik és tudásuk szintjéről negyedéves és féléves vizsgák során tesznek tanúbizonyságot. Az 5. évfolyam végén harmonizált vizsgán, egy elkülönített vizsgahelyszínen vizsgáznak a tanulók minden tantárgyból. Ezeket a vizsgákat nem a szaktanár, hanem az adott munkaközösség megbízott tagjai állítják össze. Ezek a vizsgák a tantárgy jellegétől függően 90–240 percesek. A harmadik szakasz a záró két év, azaz a 6–7. évfolyam, amikor a választott tantárgyak már kifejezik a pályaorientációt is. Valamennyi európai iskolában minimum 15 féle tantárgyból választhatnak a tanulók. A kötelező heti időkeret ebben a szakaszban is 31–35 óra között lehet. Az emelt óraszámú tanult tárgyak magas tantervi követelményeket jelentenek, így ezek megválasztása a 6. évfolyamra kialakult készségek, képességek szintjétől nagymértékben függenek. Ugyancsak segíti a pályaorientációt az 5. évfolyamtól kezdődően a „work experience” hagyománya, azaz a munkahelyi tapasztalatszerzés lehetősége, amikor a tanulók minden tanév végén, a nyári szünetben 1–2 hetet az általuk kiválasztott munkaterületen töltenek, ahol megismerik a munkavégzés jellegzetességeit. Az utolsó tanév egy egységes, központilag összeállított európai érettségivel záródik.

14.13.4. A legnagyobb magyar kihívás – nemzeti szekciónk jövője

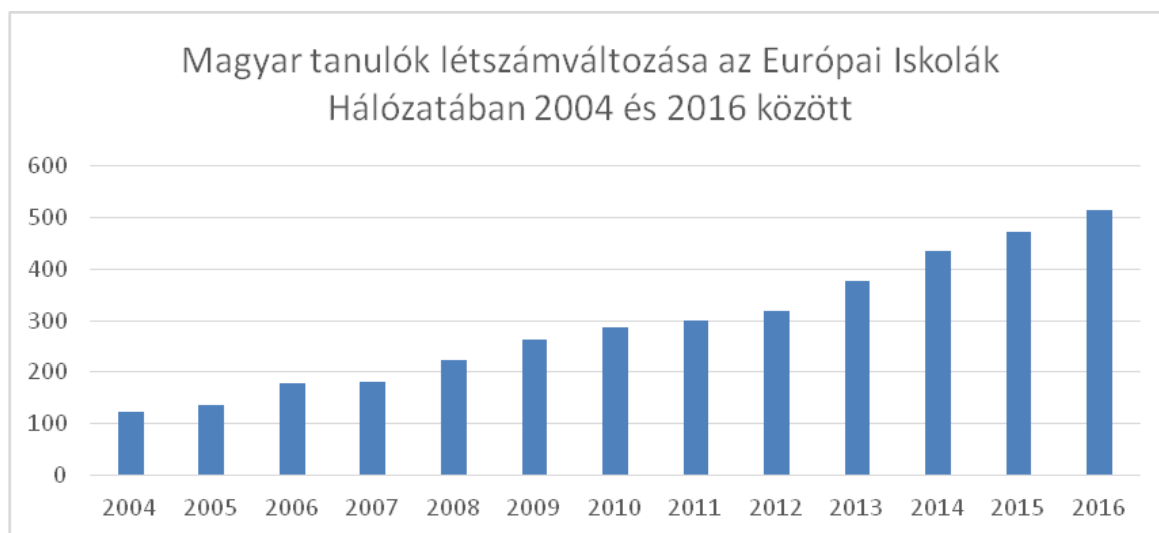
A rendszerben dolgozó pedagógusok legnagyobb kihívása saját nyelvi szekciójuk minőségének megtartása mellett, annak fejlesztése, sikeresebbé tétele. Az újonnan csatlakozó országok – mint Magyarország is – mindemellett gazdagítani is képesek a rendszert, annak multikulturális jellegét azzal, hogy megismertetik saját hagyományaikat, kultúrájukat, valamint pedagógiai módszertárukat. Mindenekelőtt azonban tisztázni szükséges a nemzeti szekció sikerességének kritériumait:

- legfontosabb tényező a tanulólétszám szinten tartása, vagy növelése;
- a klientúra vélt, vagy valós elégedetlenségéből adódó elvándorlás redukálása;
- a nemzeti szekció által szervezett nemzetközivé bővített projektek megvalósítása;
- a nemzeti szekción belül, a tanórán kívüli foglalkozások kialakítása, lebonyolítása.

Ahhoz, hogy mindez megvalósulhasson ismerni kell a szekció múltját és jelenét, valamint azon kitörési pontokat, erősségeket, amelyek mentén a további fejlesztés lehetséges.

14.13.5. A magyar szekció rövid története

A 2004/2005-ös tanévtől, tehát az első magyar nyelvi szekció indulása óta a magyar tanulók létszáma több mint megnégyszereződött az Európai Iskolák Hálózatában.



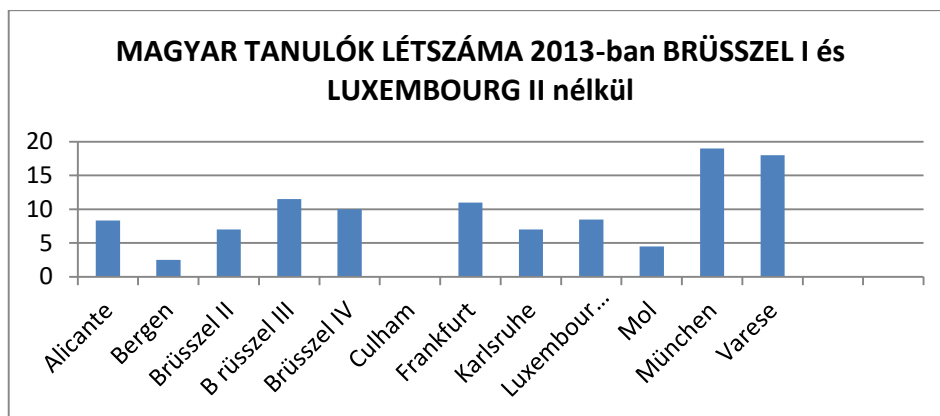
50. ábra: A magyar tanulók létszámváltozása az EIH-ban 2004 és 2016 között

Forrás: a szerző sajátja a <https://www.eursc.eu/en/Office/reports-statistics> adatai alapján

(Letöltés dátuma: 2018. 05. 08.), 2018

A 2013. novemberi 15-i felmérés alapján az Európai Iskolák Hálózatában 377 magyar gyermek tanult. E létszám 91,2%-a az 1. kategóriába, 2,4%-a a 2. kategóriába, míg 6,4%-a a 3. kategóriába sorolt tanuló.¹⁶⁵

¹⁶⁵ *Facts and figures on the beginning of the 2013–2014 school year in the European Schools*, Office of the Secretary-General of the European Schools, Board of Governors of the European Schools; Ref: 2013-10-D-3-en-2, 2014, 8. Elérhető: <https://www.eursc.eu/Documents/2013-10-D-3-en-2.pdf> (Letöltés dátuma: 2018. 05. 08.)



51. ábra: A magyar tanulók létszáma az Európai Iskolákban (Luxembourg II és Brüsszel I nélkül 2013-ban)

Forrás: a szerző sajátja a <https://www.eursc.eu/en/Office/reports-statistics> adatai alapján

(Letöltés dátuma: 2018. 05. 08.), 2018

Luxembourg II és Brüsszel I mellett további 12 iskolában vannak magyar tanulók. A legnagyobb számban Frankfurtban és Varesében tanulnak magyar nyelv és irodalmat. A felmérés időpontjában csak Culhamben nem tanult magyar diák. A két szekcióval rendelkező iskolát és a culhami intézményt leszámítva a magyar gyermekek SWALS tanulóként vesznek részt az oktatásban, így számukra az anyanyelvi oktatás (magyar irodalom és nyelvtan) az egyedüli kapocs az anyaországhoz. A többi tantárgyat valamely idegen nyelven sajátítják el. Az I. számú Brüsszeli Európai Iskola 126 fős magyar szekciója 2004. szeptemberében nyitotta meg a lehetőséget a Brüsszelbe akkreditált, illetve munkavállalóként delegált szülők gyermekei számára az anyanyelven történő oktatásra. Az elmúlt tizenkét év alatt közel megduplázódott a magyar szekció tanulói létszáma. Statisztikailag vannak további magyar családok, akiknek gyermekei beiskolázhatók lennének, de ezek azon családok, akik rövid időre tervezve úgy gondolják, hogy számukra egy flamand, francia vagy amerikai iskola kedvezőbb lehetőséghez juttatja gyermeküket az idegen nyelv(ek) elsajátítása terén. Ahogy már említettem ez egy „kétélű” megközelítés. Hiszem ezt azért, mert a gyermekek „visszaintegrálódása” mindenképpen nehezebb ilyen módon, illetve azért is, mert így a szülők az anyanyelvi kultúra elemeinek megismerésétől az erre legmegfelelőbb életszakaszban fosztják meg gyermekeiket. Mivel azonban a szülő szabad döntése a meghatározó, így ez csak egy személyes vélemény marad. Kezdetben, 2004 szeptembere és 2007 szeptembere között több esetben (alsó tagozaton, felsőben természetismeret tantárgyból, etikából és hittanból) vertikális csoportösszevonások történtek az alacsony osztálylétszám miatt (5–9 fős osztályok). Sokszor kirívóan nagy terhet jelentett ez a tanítók számára. Volt olyan pedagógus, aki két

esztendőn keresztül három évfolyamot tanított egyidőben, egy tanteremben. Mintha megismételte volna magát a pedagógiatörténet, hiszen a régi falusi tanítók módszertanát kellett alkalmazni a tanóraszervezés praktikáihoz. Ugyanakkor ez a helyzet elengedhetetlen volt a szekció beindításához. A vertikális összevonás mellett kezdetben horizontális összevonások is történtek. Az alap és emelt szintű tárgyak tanterve ugyan eltérő, de az alacsony létszám miatt összevont csoportban kellett oktatni. 2007 szeptemberétől változott olyan mértékűre a szekció tanulólétszáma, hogy a normál csoportbontást minden évfolyamon meg lehetett valósítani. 2004-ben 1 óvónő, 2 tanító, 2 középiskolai tanár indította el a munkát. 2005-ben újabb 2 középiskolai tanár csatlakozott a kinevezett magyarországi tanárok közösségéhez. Ezt követően 2008-tól volt újabb tantestületi bővülés 3 tanítóval és 3 óraadóval, valamint 2 fejlesztőpedagógussal és 2 asszisztenssel. 2018-ban 23 pedagógus dolgozik szekciónkban. Ez a létszám állandósulni látszik, és teljesen kielégítő a napi feladatok ellátására a mára már 300 tanulót is meghaladó szekción belül. Kezdetben az újonnan csatlakozott országok tanárait és diákjait fürkésző szemek követték. Nekik nagyon hamar sikerült elismerést szerezni a kollégák, a szülők és az iskola közösségei körében egyaránt. A magyar szekció innovációi segítettek leginkább az Európai Iskolák Hálózatának második fő kihívását megvalósítani, nevezetesen az európai sokszínűség és multikulturalitás jellegzetességeit bővíteni. Minden nemzeti szekció képviselteti magát az iskola különböző szervezeti szintjein. Így az óvodában és az általános iskolában, valamint a középiskolában is van egy-egy nemzeti képviselő kollégánk, aki főként az iskola pedagógiai tanácsának munkájában vesz részt; legfőképpen a tervezésben és a tanév előkészítésében, valamint a részfolyamatok ellenőrzésében tevékenykednek. Egy másik kollégánk a *Házirend* szerinti vétségek ügyében alkalmanként összeülő tanács tagja. Szakmailag kiemelkedőnek nevezhető, hogy több kolléga is kisebb-nagyobb nemzetközi munkaközösség vezetője, vagy évfolyamfelelős koordinátor. Alsó tagozaton matematika koordinátorunk, felső tagozaton természettudományos koordinátorunk van, míg ugyancsak felső tagozaton évfolyamfelelős tanácsadó-koordinátorunk is volt már (adviser). E hatalmas intézménynek órarendjét is magyar pedagógus állította össze 14 éven keresztül. A felsoroltak mind olyan szakmai sikerek, amelyekkel igen hamar meg is alapozódhatott szekciónk elismertsége. Itt jegyzem meg, hogy vannak Európai Iskolák, ahol az iskolavezetést is magyar pedagógusok látják el. Ahhoz, hogy egy nemzetközi közösségben hazánk új tagként megfelelően integrálódjon, szükség volt – és szükség lesz a későbbiekben is – tette kész, a szakmát magabiztosan kezelő, de a tanórán kívül is tenni kész tanárookra. E kritériumok

alapján a 2004. és 2005. év során számos új, rendszerbe illeszthető innovatív projekttel jelentkeztünk. Beindult a Math-camp¹⁶⁶ és a Biocamp¹⁶⁷. Először csak magyar diákokkal, később a többi szekció bevonásával szimpózium jellegű napot tartottunk 2005-ben a *Föld napja* címmel, a következő években pedig *Science Festival* elnevezéssel. Szerveztünk magyar írók művéből angol nyelvű drámabemutatót, és tartottunk délutánonként sportrendezvényeket. Minden évben március 15-ét iskolai ünneppé varázsoljuk, amelyen minden gyermekünk (óvodástól az érettségizőig) szereplőként vesz részt. Ez utóbbi program ismeretlen az Európai Iskolák Hálózatában. A nemzeti ünnepek ilyen formájú ünneplése nem kötelező, ezért nem is bevett gyakorlat, ugyanakkor egyre többen gondolkodnak a magyarhoz hasonló évenkénti ünnepi műsor szervezésén. Újonnan belépő kollégáink rövid helyzetértékelés után aktívan vetették bele magukat a szervezőmunkába, és jelentős, hiányt pótló rendezvényeket indítottak be, amelyek elemeiben a *Science Festival*hoz hasonlítanak, de számtalan új csoportmunka-elemet is tartalmazó, történelmi témájú programokat jelentenek magyar diákjaink számára. Ugyancsak hiánypótlónak mondható az a kolléga, aki a hazai tanulmányi versenyre motiválja és készíti fel diákjainkat – eredményesen. Egy ilyen nagyméretű rendszerben, azon belül is egy hatalmas intézményben minden innovációs lépés alaposan megtervezett folyamatokból kell, hogy felépüljön. Továbbá alapvető az is, hogy valamennyi résztvevő informált legyen, tehát a tájékoztatás mellett, illetve abban foglalva megfelelő cél-, eszköz- és folyamatismeret birtokába kerülhessen minden szekció minden érintett tagja (tanárok, szülők, diákok), valamint azon túl az érintett külső kapcsolatrendszer tagjai is. A következő részben erre vonatkozóan hozok példát (PDCA ciklus), mint a legtöbb esetben (szaktól függetlenül) az eredményesség érdekében alkalmazott módszert.

Összességében elmondható, hogy az Európai Iskolák Hálózatának több mint hatvanéves múltja és a jelen kihívásai előrevetítik a rendszer szélesítésének szükségességét, új iskolák alapításával többek között Magyarországon is. A társadalmi mobilitás, az

¹⁶⁶ Math-camp: Nemzetközi matematika tantárgyalapú évente ismétlődő diák-csereprogram az Európai Iskola és a Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikai Gimnázium és Kollégium diákjai között Jakab Tamás tanár úr irányításával.

¹⁶⁷ Biocamp: Nemzetközi természettudományos tantárgyakon alapuló évente ismétlődő diák-csereprogram az Európai Iskola és a szolnoki Varga Katalin Gimnázium között Fodor Zoltán tanár úr és Dr. Krausz Krisztina tanárnő irányításával.

európaiság és az európai polgári tudat erősödése egyre inkább előhívja az egységes iskoláztatás szükségességét, amely egyúttal biztosítja az anyanyelv stabil ismeretét és az azon történő nemzeti és európai alapismeretek elsajátítását is. Jellegénél fogva ez a rendszer kiválóan erősíti a multikulturális szemlélet formálódását, a kreativitást, a soknyelvűséget és a sokféle integrációs folyamatot.

Ebben a rendszerben a magyar szekció tanárainak a nemzeti alapértékek rendszerbe való beépítése mellett, a szekció közösségének építése és hagyományainak megalapozása is szükséges szakmai kihívást jelent. A szekcióba bekerülő új munkavállalók mentori segítséggel áttekintik a rendszer szerkezetét és működési hierarchiáját annak érdekében, hogy elképzeléseiket minél gyorsabban és könnyebben megvalósíthassák.

Véleményem szerint az elkövetkezendő évtizedben Magyarországon is létrejön egy Európai Iskola, melynek kialakításához, rendszerének és szervezeti rendjének kidolgozásához feltétlenül szükséges a rendszerben dolgozók ismeretének és tapasztalatának felhasználása.