

PÁLYAKEZDÉS, MINT A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÖZÉPSŐ FÁZISA

A PEDAGÓGUS PÁLYÁT – sok más szakmához hasonlóan – ma egyre inkább úgy látjuk, mint amelyen a felkészítő képzés (alapképzés) csak egy állomás, és amelyet a pályára készülők, az arra frissen belépők, illetve a már ott dolgozók folyamatos képzése, tudásuk és képességeik folyamatos fejlesztése jellemez. A gondolat természetesen nem új, hiszen amióta a pedagógusok szisztematikus felkészítést kapnak a foglalkozásukra, nyilvánvaló, hogy a képző intézményekben megszerzett tudás a gyakorlatban állandó frissítésre, fejlesztésre szorul. Újnak tekinthető viszont az, hogy ma mindenütt keresik a módjait annak, hogy miként lehetne a hagyományosan elkülönülő alapképzési és továbbképzési rendszereket jobban összehangolni, illetve, hogy minden korábbinál nagyobb figyelem irányul a „középső szakaszra”, a pályára való belépésre, az iskolai gyakorlati munka bevezető időszakára, az abban történő fejlesztésre.

A „középső I”

A változás egyik okát minden bizonnyal az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning*) eszméjének térnyerésében kereshetjük, ám a pedagógus szakmával kapcsolatos gondolkodás átalakulása is meghatározó benne. Az elmúlt néhány évtizedben ugyanis a pedagógusok szakmai tudásával kapcsolatos kutatások hatására felértékelődött a gyakorló pedagógusok tudásának, a „gyakorlatias tudás”-nak a jelentősége. A korábbi évtizedek nagy oktatási reformjainak elemzése ráirányította a figyelmet az oktatáspolitikai szintér turbulens eseményei és az osztálytermi történések viszonylagos változatlanságai közti ellentmondásra (*Broadfoot, Pollard 1996*), azaz arra, hogy a pedagógusok osztálytermi munkáját a külső változások milyen kevéssé befolyásolják. A normatív szemléletű megközelítés (amely abból indul ki, hogy a változó körülmények között milyennek is kellene lennie a pedagógusi munkának) így ma egyre inkább átadja a helyét egy olyan megközelítésnek, amely a pedagógusi munka jobb megértésére helyezi a hangsúlyt, és a megértésen (reflexión, önreflexión) alapul fejlesztésben gondolkodik. A pedagógusképzés reformján munkálkodók körében ma egyre erőteljesebb az a szakmai meggyőződés, hogy a tanárképzésben átadott ismeretekben is meghatározóbb szerepet kell a gyakorlatias tudásnak juttatni, azaz, még az elméleti stúdiumokban is „a gyakorlat elméletére” kell fektetni a hangsúlyt (*Bikics, 2003*). Ma sok országban (elsősorban



az angolszász országokban) a pedagógusképzés reformtörekvéseiben kitüntetett figyelem övezi az iskolai gyakorlatba való belépés (a pályakezdés) időszakát, amelyet lényegében az alapképzés utolsó szakaszaként (*final on-the-job training*) fognak fel, ahol a pályakezdővel együtt maga az alapképzés is „vizsgázik”.

A nemzetközi szakirodalomban az angol elnevezés alapján „három I”-ként ismert folyamat (*initial, induction, in-service education*)¹ harmonikus egymásba épülése ma persze mindenütt inkább vágyalom, mint valóság. Az áttekinthetetlenül bőséges szakirodalomból véletlenszerűen elénk táruló információkban ráadásul többnyire keveredik is a kettő (a vágyott és a valóságos helyzet). Amit biztosan el lehet mondani témánkról, az az, hogy mindenütt nagy figyelem irányul a három I-re, és mindenütt nagy mozgás tapasztalható a pedagógusképzési politikák és gyakorlatok terén. Jelen tanulmányunk csupán a középső (a munkába bevezető, kezdő) fázissal foglalkozik. Röviden kitekintünk e bőséges szakirodalom néhány tanulságára, majd egy 2004-es magyarországi kutatás eredményeinek bemutatásával pillanatképet rajzolunk arról, hogy mit tud, és mit nem, a vizsgálatban megfigyelt néhány pályakezdő pedagógus a huszonegyedik század eleji magyar iskolában.

Ha a pályakezdő szakasz képzési szakaszként való felfogása viszonylag újnak tekinthető is, a pályakezdés maga örökzöld témája a pedagóguskutatásoknak (*Imre 2004*). Talán a tanárokon kívül nincs még egy szakma, amelyik olyan makacsul és nyomatékosan hangoztatná azt a tételt, hogy csak a pályán dől el – az előzetes képzéstől, a megszerzett diplomától némiképp függetlenül –, hogy valójában ki a pedagógus, és ki nem. Hogy a pályán eltöltött első év (évek) arra szolgál(nak), hogy kiderüljön, a diplomás szakember „elsüllyed, vagy megtanul úszni” (*sink or swim*) (*Lortie 1975*). A kutatások kedvenc témája „a kritikus első év(ek)”, a „valóság sokk”, amely az elméleti stúdiumok és a szinte laboratóriumi gyakorlati világ után a valóságos tanulók, kollégák, szülők és iskolai élet láttán éri a pályakezdőt. Az elemzések főként azt kutatják, hogy hogyan éli túl a kezdő tanár ezt a sokkot, azaz a pályaszocializáció kulcseseményeit elemzik. Sokan próbálják modellezni a sikeres pályakezdés meghatározó elemeit, kiterjedt adatgyűjtés és -elemzés segítségével keresik a választ arra, hogy mely tényezők (személyes adottságok, előzetes tanulás, az iskola szervezeti feltételei, a kapcsolatok milyensége, a tanulói háttér, az osztálytermi történések, a mentor-tanár felkészültsége stb.) a meghatározóak a beválásban (*Flores 2001; Heck, Wolcott 2001*). A vizsgált szakirodalom egy része pedig azt kutatja, hogy a tanárképzés megújításaként bevezetett új „kezdő szakasz” hogyan is működik a valóságban, mit tanulnak a pályakezdők a bevezető képzésben, hogyan működnek a mentorok, milyen szerepük van a pedagógusképző intézmények tutorainak a pályaszocializációban, illetve hogyan csatolhatók vissza az első évek tapasztalatai az alapképzésbe (*McAlpine, Crago 1995; McNally 2002; Tickle 2000; Carter, Francis 2001; Killeavy 2001*).²

1 Magyarul talán – s itt köszönöm meg a lektor javaslatát – beszélhetnénk „3 B”-ről: Bevezető, Betanító és Benntartó képzésről.

2 Erről lásd még Falus Iván tanulmányát számunkban.

Tanulságos az az áttekintés, amit az Európai Unió oktatási információs hálózatának, az Eurydice-nek a tanári szakma európai helyzetét leíró három kötet (pontosabban: a tanárképzéssel foglalkozó harmadik kötet) ad erről a témáról (*The Teaching profession in Europe 2002*). Bár az elemzés alapvetően az alsó középfokon tanítók (azaz a mi felső tagozatunknak megfelelő iskolafokozaton tanítók) helyzetét veszi górcső alá, a változások irányáról ebből is jó áttekintést nyerhetünk. Eszerint, 2002-ben több európai országban folyt iskolai terepen a záróvizsgára felkészítő képzés (*final 'on-the-job qualifying' phase*), amely az alapképzés részeként működik, s amelyben a hallgató a tantestület tagjaként, bár nem teljes státusú tanárként vesz részt az iskolai munkában. Hollandiában, az Egyesült Királyságban (Anglia és Észak-Írország), Cipruson és Szlovéniában, a kilencvenes években vezették be, Walesben és Észtsországnak pedig most tervezik azt. Hat országban (Németországban, Franciaországban, Luxemburgban, Portugáliában, Ausztriában és Skóciában) ez nem új fejlemény, hiszen már a hetvenes években, esetleg korábban is része volt ez a szakasz a képzésnek. A kilencvenes években azonban ezekben az országokban is jelentős változásokat építettek be ebbe a rendszerbe (például Luxemburgban). Ez a képzési periódus többnyire egy évig tart, de Németországban és Luxemburgban hosszabb, és több szakaszra tagolt.

A munkában eltöltött év alapvetően a záróvizsgára való előkészítést szolgálja, és természetesen az iskolai tantestület is részt vesz ebben a folyamatban, segítik a hallgatók felkészítését. Ez a segítség a tanári munka különböző területeire kiterjed, az adott iskola helyzetének, körülményeinek megfelelően. A felkészítésben kulcsszerepet játszik a „tutor”, a „tanácsadó”, a „koordinátor”, a „mentor”, „az orientáló tanár” (sokféle elnevezést használnak). Ezek a felkészítők általában tapasztaltabb, magasabb beosztásban dolgozó tanárok, akik többnyire erre a feladatra külön képzésben nem részesültek. Van, ahol órakedvezményt kapnak (Luxemburgban, Portugáliában és Cipruson), van, ahol fizetés-kiegészítést (Franciaországban, Ausztriában, az Egyesült Királyságban és Szlovéniában). Ha a jelölt részéről sikertelenül zárul a szakasz, többnyire meg kell ismételnie az évet, ez azonban nagyon ritkán fordul elő.

Több országban vezettek be az utóbbi években olyan rendszert, amely nem kapcsolódik ugyan az alapképzéshez, de az új, pályakezdő tanárok beilleszkedését segíti. Ez esetekben tehát már végzett, teljes státusú, kezdő tanárokról van szó. A segítség informális és formalizált is lehet. Az utóbbinál előfordulhat, hogy a speciálisan a számukra nyújtott tanácsadás mellett, az első évben kötelező továbbképzésen is részt kell venniük. Ezek a segítő rendszerek új keletűek, és még csak kevés európai országban (összesen tízben) jelentek meg. Ausztriában például, 1992-től kezdődően a *Pädagogische Institute* a különböző tartományokban sokféle kezdeményezést indított el az első év segítésére. Finnországban 2001 óta néhány városban működtetnek ilyen rendszert. Angliában is 2001 óta van kipróbálás alatt egy támogató rendszer, de ez hosszabb periódusra, az első három évre terjed ki, és a kormány pedagógus továbbképzési stratégiájának részeként működik. Tervezni viszont több országban is terveznek hasonló lépéseket. Belgium fran-



cia nyelvű részein például 2004-től lép életbe ilyen tanácsadás, Franciaországban a 2003/04-es tanévtől szándékoznak bevezetni a pályakezdőknek egy minimum három hetes képzést, amelyen értékelő szakfelügyeletet és a támogató tanárokkal közös megbeszéléseket terveznek. Wales-ben 2003 szeptemberétől egy speciális kezdő szakmai fejlesztési programot indítanak. Az Eurydice áttekintése megemlíti, hogy Magyarországon a pedagógus pálya modell részeként 2006 végéig terveznek bevezetni egy tutoriális rendszert.³ Németországban, Luxemburgban és Portugáliában pedig szakmai viták folynak a kérdésről. A tanácsadásnak, segítségnek sokféle formája ismert, de többnyire a kevésbé formalizált, az egyéni szükségletekhez igazodó megoldásokat preferálják. Előfordul, hogy az értékelést is rendszerbe építik (például kreditpontokat jelent további végzettségek megszerzéséhez).

A kutatásról

Az említettekhez hasonló, kidolgozott rendszerrel Magyarországon nem rendelkezünk, és nyilvános szakmai viták sem igen zajlanak erről a kérdésről. Ugyanakkor anekdotikus információkból lehet arról tudni, hogy több iskola, pedagógusképző intézmény is kísérletezik ilyesféle új megoldásokkal, a pályakezdők munkájának valamiféle rendszeresítő segítségével. Amikor 2003 végén, az Oktatási Minisztérium megbízásából az Országos Közoktatási Intézetben kutatást kezdtünk a fiatal pedagógusok pályakezdéséről, azt reméltük, hogy az új tanárok fogadásának sokféle gyakorlatával fogunk találkozni az iskolákban. A közoktatási rendszer irányításának jelenlegi decentralizáltsága, valamint a felsőoktatási intézményi autonómia jelenlegi mértéke mellett ugyanis, elképzelhető, hogy az egyes intézmények – átfogó rendszer hiányában is – e téren (is) próbálkoznak új megoldások kikísérletezésével. Kutatásunk alapvetően feltáró jellegű volt, a – feltehetően sokszínű – gyakorlat megismerésére irányult. A kutatás céljaként azt fogalmaztuk meg, hogy megkíséréljük minél hitelesebben feltárni azt, ahogy a pályakezdő pedagógusok (a továbbiakban: PP-k), illetve a befogadó környezetük gondolkodik „a kritikus első évről”, valamint hogy mi minden történik ez alatt az első év alatt. Azaz, minél részletesebb és szélesebb körű anyagot szerettünk volna gyűjteni a munkahelyre lépés első élményeiről. Szerettük volna azokat a „saját” fogalmakat, gondolatokat megismerni, amelyekkel a PP-k maguk reflektálnak az első, pedagógusként eltöltött napjaikra, heteikre és hónapjaikra, illetve, ahogy környezetük (kollégáik, vezetőik és a tanulók) reagálnak az ő munkájukra, személyiségükre. Igyekeztünk azt is feltárni, hogy a PP-k maguk hogyan súlyozzák ennek az időszaknak az eseményeit (az osztálytermi, a tantestületi, a felkészülési stb. kérdésekről; a pozitívumokról vagy a negatívumokról beszélnek-e többet; érintenek-e

³ Az adat forrásául szolgáló információ feltehetőleg az oktatási kormányzat 2001-ben nyilvánosságra hozott Pedagógus életpálya modelljéből származik, amely az életpálya egyik szakaszaként kívánta bevezetni a mentortanár fogalmát és szerepét. Bár ez az elképzelés a kormányváltással héttérbe szorult, a pedagógusképzés jelenlegi átalakítási terveiben a feladat újra megjelenik.

maguktól egyáltalán olyan kérdéseket, mint a pedagógusképző intézményekben szerzett előzetes tudásuk, vagy az életük során rájuk hatást gyakorolt pedagógusok, a pályára kerülésük körülményei, tanulóik élethelyzete, a szülőkkel való saját kapcsolatuk stb.). Szerettük volna megtudni azt is, hogy a saját elbeszélésekben ez a történet mennyire „fejlődéstörténet”, azaz erősödik-e vagy esetleg éppen ellenkezőleg: gyengül-e a magabiztosságuk, a sikerérzetük, a szakmai és mesterségbeli tudásuk az első év folyamán. Képet kívántunk nyerni arról, hogy kollégáik, a gyerekek, esetleg más személyek segítségét igénybe veszik-e (netán létezik a segítségnyújtásnak valamiféle iskolai rendszere). Szerettük volna megismerni azt is, hogy mennyire reflektálnak az eseményekre, mennyire elemzik azokat, vagy csupán „elszenvedői” az első év történéseinek.

A feltáró munkát kvalitatív módszerekkel végeztük, amelyek segítségével ugyan a pályakezdés problémájának egészére vonatkozó általános megállapításokat nem tehetünk, jellegzetes tendenciákat nem vázolhatunk fel, ám az egyes megfigyelt esetek egyedi gazdagsága számos olyan gondolat, összefüggés, felismerés megfogalmazására lehetőséget ad, amelyek egy későbbi, átfogóbb kvantitatív jellegű kutatás számára hipotézisekkel, fogalmakkal és releváns témakörökkel szolgálhatnak. Kilenc munkacsoportban, kilenc helyszínen készítettünk esettanulmányt, összesen 13 pályakezdő első évről, interjúk, óramegfigyelések, dokumentumelemzések, fénykép- és videófelvételek készítésével és elemzésével. A munkacsoportokban kutatók, pedagógusképzésben dolgozó oktatók és doktori iskolák hallgatói vettek részt, akik több esetben egymást kiegészítő (szociológusi, pszichológusi, pedagógusi) kompetenciákkal rendelkeztek.⁴ Az oktató-kutatók bevonása a munkába nagyon hasznosnak bizonyult, hiszen a különböző helyszíneken többnyire saját tanítványainkkal, illetve az intézményükből kikerülő, frissen végzett volt hallgatókkal találkoztak. Így a PP-k bevalásának kutatása egyben a saját képzési gyakorlatukkal is szembesítette őket, ami erősen növelte a kutatás iránti elkötelezettségüket, illetve hozzájárult a kutatási módszerek gazdagításához.

Az alábbiakban a kutatás néhány olyan tanulságát mutatjuk be, amelyek arra vonatkoznak, hogy mennyire felkészült a pályakezdő az iskolai munkára, hogy tanul-e valamit, s ha igen, mit és kitől tanul a kezdő szakaszban, azaz, hogy mennyire tekinthető az első év a pályatanulás egy állomásának. Bemutatunk néhány jellegzetesen eltérő iskolai gyakorlatot, amellyel a pályakezdőt kollégái fogadják. Végezetül, kitérünk az esetek néhány olyan tanulságára, amelyek az alapképzést végző intézmények, illetve a betanító képzést vállaltan, vagy csupán akaratlanul végző, a pályakezdőket fogadó iskolák, valamint a további kutatások számára megfontolandók lehetnek.

⁴ A kutatásban közreműködtek: Bocsi Veron, Berényi Eszter, Buda Mariann, Deme Tamás, Huszár Zsuzsanna, Imre Anna, Imre Nóra, Keller Magdolna Kotschy Beáta; Merczel Sándorné, Mester Dolli, Nagy Mária, Pusztai Gabriella, Podráczky Judit, Sallai Éva, Sinka Edit, Szabóné dr. Gondos Pirooska, Szebeni Rita; Windné Balogh Zsuzsa. A szervezési munkát Alpárné Zoltán Katalin végezte. Munkájukat ezúton is köszönöm.



„Kész” tanár-e a pályakezdő?

A pályakezdő szakasz új felfogását az jellemzi, hogy a képzőintézményből kikerülő fiatal felkészültségét nem tekinti befejezettnek, hanem *úgy véli*, éppen a pályán való gyakorlati tapasztalatok megszerzése szolgál a képzés befejező szakaszaként. Kutatásunkban megkíséreltük feltárni, hogy miként gondolkodnak erről a mai magyar iskolákban.

Ezt a gondolkodást a leginkább abban véltük felfedezni, ahogyan az egyes iskolákban a pályakezdők feladatait meghatározzák. A kilenc helyszínből kettőben ez a már tapasztalt tanárokétól eltérő módon működik. Az egyikben – egy általános és középiskolaként is működő egyházi iskolában – a kutatás idején még kidolgozás alatt álló minőségirányítási program része az új belépők kiválasztásának szempontja, illetve beillesztésük stratégiája. Elfogadott program nélkül is működik azonban egyfajta rendszer, amit a kutatók így összegeztek: „Az iskola a pályakezdők előzetes szocializációjára törekszik, melynek eszközei a volt diákok és az intézményhez tartozó felsőoktatási kollégiumban élő hallgatók előbb részmunkaidős, majd teljes állású foglalkoztatása. Mivel a részmunkaidős kollegák munkáját tapasztaltabbak irányítják, ez erősen emlékeztet a gyakornokság intézményére. A pályakezdő tanárt először kevesebb órával bízzák meg, majd évről évre fokozatosan növekvő óraszámokkal. Emellett jellemző, hogy nem adnak felsőbb évfolyamokon tanuló osztályokat és igyekeznek párhuzamos osztályokat rábízni, hogy a felkészülését könnyítsék. Az első évfolyamokat sem szívesen adják oda az iskolába előzmények nélkül belépő tanárnak, hiszen ebben az esetben nem képes a tanulók beilleszkedését segíteni.” Minthogy az iskolában kollégium is működik, azt az elvet is következetesen követni tudják, hogy a pályakezdőt nemcsak osztálytermi, tanítási feladatokkal látják el, de minden esetben valamiféle rendszeres nevelői tevékenységgel is megbízzák őket. Különös lehetőséget jelent a pályakezdők segítésére az, hogy a tantestület egy része egyházi személy, bent lakik az intézményben, így voltaképpen állandóan rendelkezésére áll. Így nyilatkozik erről a PP (maga is szerzetes nővér): „ami most így pályakezdőként nekem számíthat, az hogy ... akármilyen, mondjuk így asztali beszélgetések a közösségben, vagy az, hogy egy-egy nyugdíjba menő nővér, akinek így mondjuk hasonló szakjai vannak, az mondjuk így rám hagyja a fél könyvtárát, vagy ilyesmi, tehát ez nekem így nyilván segítség volt kezdettől fogva. Amivel maximum olyan kezdő pedagógusoknak van valami hasonló élménye, aki mondjuk egy pedagógusdi-nasztíába nőtt bele.”

Egy másik, valamikor szakmunkásképző intézetből szakközépiszkolává (is) váló nagyvárosi középiskolában is külön eljárást alkalmaznak a pályakezdőkkel kapcsolatban – ha ez nincs is az iskola dokumentumaiban lefektetve. Az igazgatónő, aki a város egyeteméről kikerülő fiatal pedagógusok felkészültségéről már számos tapasztalatot szerzett, ezt mondja erről: „összehívjuk őket augusztusban, megtanítjuk nekik a feladatokat, azt, hogy hogyan kell beírni az osztálynaplót, tanmenetet készítsd el, ilyen szempontok alapján, így szoktuk ebben az iskolában, tehát ez ilyen szokásrend alapján történik. Utána hagyjuk őket, olyan jó két hónapig,

mondjuk novemberig. Közben persze kérdeznek. Úgy szokták, hogy ha nem boldogulnak, akkor odamennek idősebb kollégához, munkaközösség-vezetőhöz, és kérdeznek. Vagy akár tőlem, akárkitől. Ilyen szempontból nyitott az iskola, és ezt szeretik.” De nemcsak „technikai” jellegű információkat adnak át, hanem a tanításhoz is nyújtanak instrukciókat. „Én mindig azt mondom, hogy minden tárgyból év elején csináljanak egy felmérést, hogy mit tudnak. Ebből tud kiindulni, hogy mit tanítson. Na, és akkor novemberig hagyjuk őket, és utána történik az, hogy a munkaközösség-vezető asszony vagy úr azt mondja neki, hogy na akkor most már bemennék hozzád, megnéznék egy órát. És akkor kezdődnek az óralátogatások.” Ez volt az egyetlen iskola, ahol a pályakezdő pedagógushoz szaktanácsadót is hívtak (mindkét szakjában). Nem azért, mert nem voltak elégedettek a munkájával (az itt dolgozó PP sikeresen „bevált” – saját maga és a munkáját ismerők szerint is). De ebben az iskolában úgy érzik, a pályakezdőnek folyamatos és alapos szakmai segítségre van szüksége az első évben. Az igazgatónő azon is gondolkodik, hogy megrendeli a megyei pedagógia intézet által ajánlott, a fiatal pályakezdők segítésére irányuló több órás szaktanácsadást. „Legalább nyolc fő kell hozzá, és egy héten egyszer vagy kétszer egy szabad délután. Nem tudtuk a nyolc főt összehozni egy héten egyszer. Pedig a team-munkának sokkal nagyobb haszna van. Egyszerűen az órarend miatt nem tudtuk megcsinálni. Most megint beírtam, és azt mondtam, hogy legyen egy olyan szabad délután, amikor a fiataloknak nincs órája. Ez bonyolítja az órarendkészítést, de máshogy nem tudok segíteni rajtuk.” – mondja.

A többi hét iskolában nem találkoztunk tudatos stratégiával, amely a PP beilleszkedését szolgálná. Egy budapesti általános iskolában – a kutatók szerint: „Van ugyanakkor néhány szempont, amit, az igazgató elmondása alapján, igyekeznek betartani velük kapcsolatban. Az egyik ilyen, hogy igyekeznek nem az iskola legmegveszekedettebb osztályát adni a pályakezdőknek, a másik, hogy pályakezdő pedagógusoknak nem szívesen adnak nyolcadik. osztályt, inkább alsóbb évfolyamokat, hogy legyen módja arra, hogy maga építse ki a maga számára a neki megfelelő feltételeket, módszereket. Jól érzékelhető azonban, hogy ezek az elvek csak akkor valósulhatnak meg, ha egyéb, fontosabb prioritásoknak nem mondanak ellent: az általunk megfigyelt pályakezdő például egyszerűen át kellett, hogy vegye az előző angoltanár osztályait, és a fenti szempontok egyáltalán nem játszottak, játszhattak szerepet.”

Tipikusan azonban nem feladatokat, hanem „osztályokat” kap a PP, illetve a nem szaktanári feladatot ellátó tanítónők: osztályt, ahol a kötelező óraszámnak megfelelő (vagy akörüli) oktatói/nevelői tevékenység ellátása a feladatuk – csak úgy, mint bármely más, tapasztaltabb kollégájuknak. Hogy valószínűleg a pályakezdőt mégsem tartják egyértelműen „kész” tanárnak, az abból tűnik ki, hogy általában érettségizős osztályokat nem szívesen bíznak rájuk. Az osztályok „elosztásában” azonban legtöbb helyen nem számoltak be semmiféle tudatosan alkalmazott szempontokról. Néhol a kutatók úgy érezték, hogy az „osztályokért” folyó versenyben a PP-k pozíciója meglehetősen gyenge. Egy helyütt az igazgató



megfogalmazása is ilyesmiről árulkodik. „Ha sikerül egy negyedik osztályt rájuk sózni” – szólja el magát például egy vidéki vegyes középiskola igazgatója. Egy középvárosi középiskolában kezdő PP is gyenge tantestületi pozíciójának tudja be, hogy őt osztották be a félévkor több tárgyból megbukott kilencedikes tanulókból összeállított „ideiglenes” osztályba: „Hát végül is, szerintem úgy kaptam meg, hogy senki nem vállalta, és én meg, mivel kezdő vagyok, akkor hát ki más, mint én? És akkor nem is úgy volt, hogy elvállalom-e, vagy nem, hanem hogy én ezeket megkapom, és ezeken és ezeken a napokon ebben és ebben az időpontban. Hát persze nem mondtam nemet, meg nem is mondanék. Biztos vagyok benne, hogy hát így egyből rámsózták, mondhatjuk így.” Egy másik PP-t kollégái is erősítik abban a tudatban, hogy a „nehéz osztályt” a kezdők kapják. „Szóval teljesen normális, hogy beledobtak a mély vízbe, szerintem. A többi tanár azt mondta, hogy az elsősökkel mindig kitolnak, tehát a kezdőkkel. Mindig bedobják a mély vízbe, és mindig fiú osztályt”. Van, ahol a véletlen hozza, hogy a nehéz feladat a PP-t találja meg. Egy napközis tanítóként dolgozó PP osztályáról mondja igazgatója: „Kapott egy úgy nehéz osztályt, hogy magas létszámú és egy nagyon nyüzsgő osztály”. A munkaközösség-vezető még hozzátézi: „Borzasztó alacsony neveltségi szinten érkeztek már első osztályba. Tényleg, évek óta nem volt ilyen első osztályunk.” Akár „nehezek”, akár „átlagosak” az osztályok, a szaktanár PP-k többnyire 5–6 különböző osztályban kezdenek tanítani, egyik-másikuk két szaktárgyában is. Vagyis, úgy tűnik, nemcsak hogy „kész” pedagógusnak tekintik őket a legtöbb helyen, de úgy vélik, a legnehezebb – esetenként mások által sem szívesen vállalt – feladatokkal is meg tudnak birkózni.

Hogy így van-e, azt a legtöbb helyen valamilyen formában ellenőrzik is. A kilenc iskolából egyben tapasztaltuk csak, hogy a PP egyetlen óráját sem nézte meg sem az igazgató, sem valamelyik tapasztaltabb kollégája. Az esetek többségében a PP-k egy-két óráját meglátogatja az igazgató vagy a helyettesek, és általában felhatalmazzák őket arra, hogy szükség esetén kérjenek segítséget bármelyik kollégájuktól. Ugyanakkor a PP-k is, de a megszólaltatott kollégák is úgy érzik, hogy az nem jó jel, ha túl sokat kérdez a PP, és voltaképpen a problémákat neki magának kell megoldania. Több iskolában is az az általános vélemény, hogy „ha kell, segítenek a pályakezdőnek”, de volt, ahol a PP „beválását” abból ítélték meg, hogy nem sokat kérdez, jól elboldogul egyedül is. Sajátos helyzetben volt az a két PP, akik napközis nevelőként dolgoztak, és tanító párjukkal rendszeresen megbeszélték munkájukat. Ebből a kapcsolatból azonban nehéz volt kibogozni, hogy mennyire a „kezdő és a tapasztaltabb” kolléga együttműködéséről, és mennyire a „tanító-napközis nevelő” kicsit hierarchikusnak tűnő viszonyrendszeréről volt szó.

Úgy tűnik, az általános vélekedés – mind a PP-k részéről, mind a befogadó intézmények vezetői, tanárai körében – afelé hajlik, hogy a pályakezdők kész tanárok, és inkább csak a helyismeretük kialakulásában kell segíteni őket. Órájukat még csak-csak meglátogatják, részletes óramegbeszélésekről viszont sehol nem hallottunk, és azzal sem találkoztunk, hogy a PP ment volna be tapasztalatszerzésre céljából más kollégája órájára. Az említett két, ebből a szempontból kivé-

telesnek tekinthető iskolán kívül is akadt persze olyan intézmény, ahol az igazgató felismerte, hogy a pályakezdő még nem teljesen felkészült a szakmájából. Ehhez azonban az kellett, hogy a tantestület számottevő részét ők (a pályakezdők) alkossák. Ez az iskola a kilencvenes évek elején indult, és az igazgató, aki eleinte sok fiatal pedagógust foglalkoztatott, így összegzi tapasztalatait: „Volt egy időszak, amikor túlsúlyban voltak a fiatalok. Akkor kezdtem azt látni, hogy az egyensúly megbomlott. A fiataloknak másak a problémáik. Egy pedagógus azzal, hogy megkapja a diplomáját, kijön a képzőintézményből, még nem válik pedagógussá. Bizonyos számú lépcsőfok kell, és akkor továbbmegy. A második és a harmadik év után szándékosan középkorú pedagógust kerestünk. Nagyon jó volt, hogy a fiatalságukból következően sokan mentek szülni – az ő helyettesítésükre mindig nyugdíjast választottam a legelején.” Azt viszont ő sem gondolja, hogy az iskolának valamiféle „betanító” képzést kellene végeznie, az iskolájában most megfigyelt PP is nagyrészt maga fedezi fel, és próbálja korrigálni saját hiányosságait.

Tanulás a pályakezdés első évében

Tudatos betanító tevékenységet tehát általában nem végeznek az iskolák. A pályakezdés első éve mégis, a legtöbb PP számára, az intenzív tanulás időszaka. Ez abból is kitűnik, hogy év végén kivétel nélkül, mindnyájan fáradtságra panaszkodtak. „Nagyon, nagyon fáradtak vagyunk” – jelenti ki egyikük. De az is általános, hogy mind a PP-k, mind környezetük (az iskolában és otthon is) változásokat tapasztal rajtuk az első év végén. Amikor arról faggattuk a PP-eket, hogy miben fejlődtek az első év során, illetve kollégáikat, igazgatóikat kérdeztük erről, többnyire személyiségfejlődésről számoltak be. Zs. az őt egyetemistaként megismert kutató szemében „magabiztosabbnak, kiegyensúlyozottabbnak és kevésbé zárkózottnak tűnt, mint az egyetemi évek alatt. Öltözködése is megváltozott”. Ő saját magáról azt állítja: „Szerintem a kapcsolattartó képességem is javult azáltal, hogy egy közösségbe beléptem. ... Szerintem ez... kommunikáció, kapcsolatteremtés.” E.-ről kollégája így nyilatkozik: „Egyébként nagyon szépen meg lehet figyelni az E. fejlődését. Kezdetben olyan kicsit mosolytalan volt, olyan kicsit mogorva, és nagyon szigorúan próbált viselkedni, így próbált tekintélyt kivívni magának a gyerekek körében. Nagyon keményen, következetesen próbált fegyelmezni, és órát vezetni. És akkor jómagam is, D. is úgy fejtegettük, hogy ha egy kicsit mosolyognál, hogy nagyon komor vagy, a gyerekek szeretik, ha egy kicsit megsimogatod valamelyiket, és megdicséred. Akkor hidd el, hogy azzal sokkal többet érsz el, mintha mindig vasfegyelemmel, keményen próbálsz fegyelmet tartani, és szépen az E. nagyon sokat változott év eleje óta. Kinyílt a kollégák felé is. Először a gyerekek felé, aztán szépen lassan a kollégák felé is.” A.-ról a kolléganője azt állítja, „magabiztosabb, már mindenkit ismer, már mindenkinek tudja a nevét, úgyhogy a köszönésnél sincs probléma.” Talán sokuk élményét fogalmazza meg L., amikor ezt mondja: „most már valamennyire tanárabbnak érzem magam, mint az elején”. T. arról számol be, hogy a környezete is azt veszi észre, hogy gyakran



olyan „tanár nénissen” viselkedik. Visszakérdezésre elmondja, hogy jobban figyel a környezetére, rászól a hangoskodókra, javítja a „hibákat”.

Kissé bizonytalanabbak a szakmai fejlődésük megítélésében. „Hogy hogy felelünk meg a tanároknak, véleményem szerint?” – kérdez vissza T. – „Fogalmam sincs, hogy felelek meg. Nem hallottam még semmilyen véleményt rólam. Voltak bent nálam is órát látogatni kétszer, akkor tetszett az óra, tehát én csak ennyit tudok elmondani.” E, aki végig nagyon bizonytalan volt önmaga megítélésében, és akinek – saját állítása szerint – kevés pozitív élménye volt egy év alatt a tanítással kapcsolatban, azt mondja: „Hát volt egy olyan óra, amikor a gyerekek is azt mondták, hogy ez egy nagyon jó magyar óra volt. És én is úgy jöttem ki... Utána már nem tudtam, miért volt olyan jó az az óra...De nem tudom megismételni, mert nem tudom megmondani, miért volt jó.” Valójában ezen a téren (hogy ők milyen tanárok, mit csinálnak jól, és miért, vagy miért nem sikerül valami, amit elterveztek), sokan meglehetősen sötétben tapogatóznak. A kollégák sem igen tudják megmondani, miért tartják jónak, vagy kevésbé jónak őket (igaz, többnyire nem is látták „munka közben” a pályakezdőket). Értékelésük többnyire meglehetősen általános. „Olyan kis klassz emberke.” – mondja A-ról kolléganője. Ő maga viszont nem nagyon érti, hogy tudják megítélni a kollégái, és egyáltalán, honnan lehet tudni, hogy ki milyen tanár. „Érdekes módon mindenki tudja, hogy ki az, aki nem tart órát, ki az, aki ilyen meg olyan órát tart – minden kiderül, attól függetlenül, hogy nem megyünk be órát látogatni. Biztosan a gyerekek mesélgetnek mindent.” – véli. T-ről munkaközösség vezetője, aki ugyan óráját nem látta, azt állítja: „elégge talpraesett, határozott, és ... tehát megoldja a problémáit. Tehát én úgy veszem észre, hogy soha nem volt úgy, hogy bármi miatt jött volna, hogy hát most nagyon nem bír valamilyen osztállyal, csoporttal, vagy még azt is mondom, hogy anyagokkal kapcsolatban sem.”. A-ról azt mondja az igazgatóhelyettes (igaz, órán nem látta): „öszönös tehetség, nagyon jó, szakmailag is, emberileg is, akinek ösztönös tehetsége van a fegyvelmezéstől kezdve, mindenhez, ami fontos ezen a pályán.” Zs.-t viszont teljesen váratlanul érte, hogy év végén nem hosszabbították meg a szerződését. A kutatók ezt azzal magyarázzák, hogy „A saját munkáját jobbnak ítéli, mint a környezete, mert nem képes rá reflektálni, mert nem képes a szakmai kritikákat befogadni.” Bár kollégái és a munkaközösség vezetője részletes, meglehetősen elmarasztaló bírálatot mond Zs.-ről a kutatóknak,⁵ Zs. maga úgy emlékszik vissza, hogy a meglátogatott órájával elégedettek voltak.

5 „A történelem munkaközösség vezetőjének véleménye szerint Zs. óráin főként a tananyag helyes arányainak kiválasztásában érzékelhető a kezdő tanár rutintalansága, s emellett próbb tárgyi tévedések is előfordultak, feltételezhetően az izgalomtól. A gyerekek kérdéseire rosszul reagált, amikor nem tudott válaszolni, nem oldotta fel a helyzetet sem azzal, hogy majd utánanéző, sem azzal, hogy ez nem fontos probléma. Azt már nehezen korrigálható problémának tartotta, hogy az előadásmódja egysíkú, a hangszíne unalmas. Nem igyekezett oldott légkört teremteni, ő maga túl görcsösnek, a tanulók egykedvűnek tűntek. A munkaközösség vezető és a kutatócsoport tagjai is értetlenül álltak azelőtt, hogy nagy méretű falitérképet nem használt, s így a tanulóknak csak a saját atlaszuk állt rendelkezésre a csaták, történelmi események helyszínének megkeresésénél. Ez kényelmességből vagy bizonytalanságból egyaránt adódhat.” – írják az esettanulmány szerzői. Kár, hogy a részletes szakvéleménnyel a PP maga nem ismerkedhetett meg.

A PP-k munkájáról adott szakmai elemzések hiánya mellett egy, több megkérdezett által is vallott meggyőződés erősíti a tanári mesterség valamiféle misztikus ködbe kerülését. Gyakran visszatérő fordulat volt a beszélgetésekben, hogy egyik vagy másik PP-ről azt állították kollégáik és vezetőik, hogy „született tanár”, vagy hogy „alkatilag ilyen” (mármint jó tanár). Az esettanulmányok alapján azonban úgy tűnik, mintha éppen ezek a PP-k tanultak volna a legtöbbet a vizsgált évben, mintha ők fordultak volna többféle segítséghez, ők töprengtek volna a leginkább arról, hogy mi is történt velük az órákon, az iskolában.

De végül is, kitől, mit és hogyan tanultak a PP-k az első év alatt, minek hatására változik személyiségük és – ha változik – a szakmai tudásuk? A tanulás legtipikusabb formájának tűnik, amit egyikük így ír le: „Mert általában szokásjog alapján működik minden, megfigyelem a többi embert, és akkor követem őket, tehát azt csinálom, amit ők.” A konformitás, a mintakövetés igénye a legtöbb pályakezdőben igen erős, ezt minden bizonnyal növeli az a helyzet, amit többségük megtapasztalt: nehéz ma álláshoz jutni egy kezdőnek, és sok mindent meg kell tennie azért, hogy vezetői és kollégái elfogadják, hogy állását megtarthassa. Többnyire magányosan is állnak szemben egy, inkább középkorúak által dominált tantestülettel, bár a kilenc iskola közül kettő olyan is akadt, ahol három-három PP is dolgozott. A PP-k mintakövetési hajlandóságának mértéke persze sok mindentől függ, ezt talán két angol tanárként dolgozó pályakezdő ellentétes példája megvilágíthatja (talán nem véletlen, hogy a 13 PP között 5 nyelvtanárral is találkozunk).

L. egy vidéki városi szakközépiskolájában, A. pedig egy fővárosi általános iskolában kezdte a pályát. Az önmagában mindvégig bizonytalan L. számára a képzőintézményben tanultak és az iskolában látottak feloldhatatlan ellentmondásba kerültek. „Amikor itt ültünk az egyetemen, a pedagógián, meg a pszichológián, és elmondták, hogy mennyire emberközpontúnak és ...mit tudom én milyennek kell lennie egy tanárnak...ez nem működik...tehát ez nem mindig működik. Én olyan tanárokat kérdeztem meg, akik már elég régóta tanítanak a középiskolában, és azt mondják, hogy igenis szigorúnak kell lenni... nagyon sokszor szigorúnak kell lenni. Ki kell osztani az embereket, mert úgy viselkednek a gyerekek is, mint egy falka, tehát hogyha a vezér nem vezér, akkor onnantól kezdve annak az embernek le lesz tojva a feje, és azután bármit csinálhatok, akkor sem fognak észrevenni”. A sok óratermi kudarcot megélt L., amikor tanítványai fellázadnak („előbb-utóbb nem tanultak, előbb-utóbb nagyobb lett a szájuk, megmondták, hogy milyen szar feladatokat csinálunk, milyen unalmasak” – meséli), levonja a tanulságot: „nem, nem lehet kedvesen tanítani!” Azaz, megfogadja kollégái tanácsát.

A kevésbé konform A. viszont nem kívánja elődjének mintáját követni. Az esettanulmány készítői így összegzik az ő küzdelmét: „Az elődje, A. szerint, nem volt túl jó tanár, sokat játszott ugyan a gyerekekkel, de főleg magyar nyelven, például Activity-ztek, ezt tőle is elkezdték követelni, de nem engedett, nála dolgozni kell. Az előző angol tanárt gyakran hülyének nézték, ha elfordult a táblához, hátulról dobálni kezdték, és olyan dolgokat csináltak, amit ő nem viselne el. Most már oldódott a dolog velük, ebben segít a nyelv maga is, ami egy nagyon fontos dolog,



erre kezdenek már a gyerekek is rájönni, ebből érettségizniük is kell majd. De szeret játszva tanítani, sok nyelvi játékot játszanak, de közben muszáj tanulni.”

A két ellentétes példa elemzése számos további tanulással is szolgál. L. legfőbb törekvése, hogy óráin csönd legyen, a tanulók ne fegyelmeztetlenkedjenek. Ez az iskola elvárása is. Igazgatója így nyilatkozik erről: „Mi poroszabb módszereket alkalmazunk, vagy nagyobb mértékben... noha szerintem erősen lazult ez a dolog. A törvények is erre kényszerítették bennünket, de a tantestület egyöntetű véleménye, hogy nem lehet másképp dolgozni tanítási órán, csak ha csönd van...” A. viszont – akinek „játékos” angol óráin átrendezik a termet, és állandó sürgés-forgás van, merészen szembeszegül az elvárásokkal: „Én itt nem akarok magam körül rigorózus rendet, hogy meg merjenek szólalni. Biztos, hogy van, aki azt gondolja, hogy nem tartok elég fegyelmet.” – mondja.

Valójában tehát, ha nem működik is ennek rendszere, ha nem látják is őket tantermi munka közben, leginkább tapasztaltabb kollégáiktól tanulnak a PP-k. A tanultak persze sokszor megmaradnak az általánosság szintjén. Erre panaszkodik E. is: „Elmondanám azt is [ti. a pályakezdőnek], hogy mire ügyeljen, mire számíthat. Nekem is mondtak ilyeneket, hogy főleg eleinte fogjam őket szigorúan, de nem tudtam, hogy mit jelent ez, és főleg, hogy hogy kell csinálni. Sokkal konkrétabban beszélnék neki a csapdáról, hogy mit hogyan lehet elkerülni. Sajnos most mindenkinek a maga kárán kell tanulni, és ez szerintem egyáltalán nem jó”. T. – szintén nyelvtanár – nem is tudna kollégái segítsége nélkül boldogulni, hiszen a szakmunkásképző osztályaiban nincs elfogadott nyelvkönyv. „... például van szakács-cukrász osztály, és akkor olyan tételek vannak, szakmai anyagok, amik csak nekik vannak meg. Vagy hogy milyen könyvek vannak, mert olyanok nekem nem voltak. Mindenki adott nekem anyagokat, tételesorokat, kidolgozott tételeket. Meg könyveket is ajánlottak, hogy miből tudok készülni, úgy hogy így segítettek. Meg a mai napig vannak emberek, akikről tudom, hogy mindig tudok menni, meg segítenek bármikor.” – meséli. Sajátos helyzetben van a vidéki általános iskola napközis tanító PP-je, hiszen „váltótársa” tapasztalt tanítónő, aki a tankönyvválasztástól kezdve, mindenben segíti a „nehéz osztályt” kifogott E.-t. Egy ilyen szoros kapcsolat (ami már-már mentorálásnak minősíthető) azonban veszélyeket is rejt magában. A kutatók megfigyelték, hogy a váltótárs szintje E. „helyett” csinál meg dolgokat, a pályakezdő nemigen tud felnőni mellette, társától eltérő egyéniségét nem tudja eléggé kibontakoztatni. Ugyanakkor – más PP-kkel összevetve – az is elmondható, hogy E. bátrabban fordul a munkaközösség-vezetőhöz is praktikus tanácsokért, számára természetes az a helyzet, hogy a pályakezdő „kérdez”. Nála figyeltek föl a kutatók a következő változásra is: „Az eltelt hónapok alatt látványos fejlődést főleg E. gondolkodásában, saját munkájára és helyzetére való reflexiójában érzékelünk. Sokat gondolkodik a történéseken, próbálja elemezni a folyamatokat.”

Az is előfordul, hogy a gyerekek, a tanítványok „segítenek” – végül is, ők látják a PP óráit. L., aki – valamikori tanítványaként, nem bízika a szakmai munkaközösség vezetőjében, nem kér tőle tanácsot – így meséli el, hogy mi oldotta

fel benne a kezdeti görcsöket: „akkor jött oda az a diák, október közepén, hogy: »Tanárnő, nem így kéne oktatni!« és azóta is örülök, hogy ezeket elmondta, mert akkor változtam meg. ... Szóval úgy megnyíltam, mert úgy éreztem, hogy nem érdekel! Nem fogom szégyellni az arcomat, hanem meg fogom kérdezni, mert ezen változtatni kell! És akkor kezdett jobb lenni a szituáció. Akkor kezdtek elfogadni a gyerekek, szerintem jobban.”

Bár a pályára felkészítő képzésről a PP-k maguktól általában nemigen beszélnek, s kérdésre is inkább rosszalló véleményt fogalmaznak meg, vannak mégis, akik az ott tanultakat hívják nehéz helyzetben segítségül. E. a főiskolai jegyzetei segítségét is igénybe veszi az órákra való készüléskor. Az egyetlen egyházi személy PP, a szakmódszertani képzéséről, mint pályáját meghatározó élményről beszél. „Ezzel kezdtük, hogy a saját élményeinket a gimnáziumból gyűjtsük már össze, és hát a legtöbb embernek az volt az élménye, hogy a gimnáziumi törítanítás az abból áll, hogy negyvenöt percen keresztül kaparsz és begörcsöl a kezed, majd hogy bemagolod azt, amit lekapartál. És akkor negyvenöt percen keresztül hallgatod a tanárt, maximum egy-egy kérdés elhangzik, és mindenki hallgat. És akkor végignéztünk ilyeneket, hogy hogy lehet kreatív módon térképet használni, kreatív módon forrást elemezni, képet használni, szemléltetni különböző módokon. És akkor a diavetítőn keresztül a videóig, ténylegesen az eszközökkel való bánást is. Meg hogy amikor közben magyarázol, akkor hogy csinálsz egyszerre három dolgot.” H. – az egyetlen férfi PP – ugyan általában meglehetősen elítélőleg nyilatkozik előzetes tanulmányairól, de azt is megjegyzi: „mostanában kezdem azt nézni, hogy akkor miket is tanultunk, hogy is tanultuk.” A. azt állítja: „Amit tudok, azt magamtól vagy a mostani gyakorlatomból tudom”. Azt azonban valószínűleg nem tekinthetjük előzetes tanulmányaitól (tanítói diplomát szerzett) teljesen függetlennek, hogy ő az egyetlen olyan szaktanítással (angol nyelvtanítással) foglalkozó PP, aki óráin játékos módszereket alkalmaz, és átrendezi a különben mindenütt meglehetősen egyforma, frontális tanításra berendezett osztálytermet.

Bár az amúgy általános továbbképzési kötelezettség Magyarországon éppen a pályakezdőket nem érinti, a vizsgált PP-k közül hárman is részt vesznek valamilyen formális továbbtanulásban (ezt tette mindegyik olyan PP is, aki végzőskor rögtön nem talált munkát), és többük közeli tervében szerepel valamilyen képzés terve. Bár a továbbtanulás nem egyértelműen a segítség keresésének jele, hiszen a továbblépés, a pedagóguspályától esetleg eltérő karrier építésének szándéka is megjelenik mögötte, a választott képzési formák a hiányzó kompetenciákról (illetve azok pótlásának szándékáról) is tudósítanak: fejlesztő pedagógus végzettséget ketten is szeretnének szerezni, egyikük pedig gyógypedagógusi diplomáért tanul, (mindhárman részben iskolájuk ösztönzésére).

A legtöbb segítséget azonban talán azokból a tapasztalatokból merítik, amelyeket meghatározó pedagógusokkal való találkozásokkor, valamikori diákként élményszerűen átéltek. Mindegyikük felelevenít egy-egy ilyen tapasztalati élményét, ami ma segíti annak eldöntésében, hogy egy-egy szituációban hogyan



kell, vagy éppen hogyan nem szabad viselkednie. Mindegyikükben él egy kép „A Jó Tanár”-ról, akik csaknem minden esetben olyan pedagógus volt, aki az ő személyes fejlődésüket támogatta, azaz annak a valamikori gyerek számára legmegfelelőbb pedagógus hatott rájuk igazán. Ennek következtében azonban, sokszor diákjaikban is a valamikori önmagukat keresik. „Nem nagyon értem a mai gyerekeket. Azt mindig kiszúrom, aki olyan, mint én voltam annak idején, és azaz nagyon mély rokonszenvet érzek. Meg minden osztályban megvan azért az a réteg, aki kicsit jobban akar tanulni, és emiatt valamilyen szempontból hátrányban van, a közösség szempontjából” – mondja az egyikük. Egy másik – magyar szakos tanár – még konkrétbben megfogalmazza, milyen tanítványokra vágyik: „Olyanokat szeretnék tanítani, akiknek megvan az, hogy tanulni akarok, magyartól akarok felvételizni.”

Összefoglaló és következtetések

A tizenhárom pályakezdőt befogadó kilenc iskolában nem láttuk sok nyomát annak a gondolkodásnak, amely a pályakezdés éveit a pályatanulás egy szakaszának tekintené. A pályakezdő pedagógussal többnyire, mint tapasztaltabb kollégáival egyező státusú pedagógussal számolnak. Ahol figyelembe veszik felkészítésük esetleges hiányait, ott is inkább csupán a „helyi” ismeretekre való felkészítésükben, helyi érdekességű információk átadásában gondolkodnak. Ha feltételezik is, hogy a pályakezdő készületlen egyes helyzetek megoldásában, úgy gondolják, a kollégákkal folytatott verbális kommunikáció elegendő segítséget nyújthat (a PP kérdezhet, és a kollégák magyaráznak). Minthogy azonban a PP-k kollégáikkal gyakorlatilag egyenlő státusban dolgoznak, a valójában nem is igazán illik túl sokat kérdezősködniük. Így aztán a PP-k tanulási módszere alapvetően a „megfigyelés”, noha ez sehol sem nem terjed ki a tanári munka legfontosabb színterére: az osztálytermekre, minthogy az iskolákban sehol sem szokás az egymás óráinak látogatása. A PP-k számára így leggyakrabban a saját valamikori diákkori tanóra-és tanár-élményei szolgálnak élményszerűen átélt mintául.

Ha csaknem minden helyen előfordult is, hogy a vezetők a PP-k egy-két óráját meglátogatták, részletes óraelemzésekre sehol sem került sor. Esetmegbeszélésekkel, problémás szituációk kielemezésével sehol sem találkoztunk. Ehhez a legközelebb az a PP került, aki napközis tanítóként vele egyazon osztályban dolgozó tapasztaltabb kollégájával működött együtt. Nem véletlen talán, hogy a saját munkájára való tudatos figyelem, az önreflexió kifejlődését éppen nála észlelték a leginkább a kutatók. Azt is láthattuk viszont, hogy a szakmai elemzések, reflexiók és önreflexiók nélkül a PP-k kevésbé tudják eldönteni, hogy mit csinálnak jól, és mit nem, nem tudják hibáikat tudatosan javítani, vagy sikeres megoldásaikat más esetekben is alkalmazni.

A szakmai párbeszéd, elemzések elmaradása azonban feltehetőleg a tantestület fejlődésének gátját is jelenti. Az esettanulmányok több olyan rejtett konfliktusra is ráirányították a figyelmet, amelyek a képzőintézményben tanult könyvszagú idealizmusa és az iskolai helyzetek valósága között húzódik, vagy a tapasztaltabb

és a fiatal tanár szerepfelfogásának különbözőségeiben rejlik. Az esettanulmányok szerint – a napi gyakorlat elemzésén alapuló szakmai párbeszéd hiányában – ezek a konfliktusok a szereplők számára rejtve maradnak, azaz senki sem tanul belőlük. Az esettanulmányok azt jelzik, hogy a PP-k és a tapasztaltabb kollégák együttes rendszeres és tervszerű szakmai munkájának (a betanító képzésnek) az elmaradása nemcsak a PP-ben nem fejleszti ki a saját munkához való szakmai viszonyulást, a szakmai önreflexió képességét, de a tapasztalt kollégák mindennapos működésében is hiányzik ez a készség, ők sem igen reflektálnak a szakmai munka mindennapos eseményeire és kihívásaira.

Hogy pedig erre a reflektáló-elemző munkára a PP-k szakmai fejlődéséhez és önbizalmuk, tudatosságuk erősödésére szükség lenne, azt kutatásunk közvetett módon bizonyította. A munka során az volt az általános tapasztalatunk, hogy a PP-k együttműködési készsége – a számukra külön terhet jelentő gyakori kutatói jelenlét és folyamatos megfigyelés ellenére – nem csökkent, sőt, sok esetben erősödött is. Szívesen vették a folytonos kérdezősködést, többen jelezték, hogy munkájukat voltaképpen segítette, hogy a kutatókkal meg tudták beszélni problémáikat. Úgy tűnik, igénylik is az első év során azt, hogy külső figyelem irányuljon tevékenységükre, illetve, hogy problémáikról, élményeikről beszélgessenek ez iránt érdeklődő személyekkel, anélkül, hogy ez a minősítésüket, szerződésük meghosszabbítását veszélyeztetné.

Végül, szolgált tanulságokkal a kutatás az abban résztvevő, pedagógusképzésben dolgozó kutatók számára is. Részben látniuk kellett, hogy a képzőintézményekből nemrég kikerült hallgatók számára milyen kevés kapaszkodóval szolgál a felkészítésük során megszerzett tudás, de azzal is szembesülniük kellett, milyen távolság van az egyetemek, főiskolák világa és a mindennapos iskolai gyakorlat között. Többen felismerték, hogy tudásukra, segítségükre talán éppen ebben a kritikus első évben lenne volt hallgatóiknak a legnagyobb szükségük, és ebből a segítő munkából ők maguk is sokat tanulhatnának. Mindezek alapján talán – a teljesség igénye nélkül – fölvázolható néhány olyan kutatási irány, amelyekben talán eredményeket várhatunk a következő években.⁶ A pedagógusképzés tartalmi átalakulását bizonyára segítené, ha több empirikus tudással rendelkeznenk például a következő területekről: a pályaelhagyás és a pedagógiai kudarc összefüggései; a pedagógiai kudarcok természetének a vizsgálata, és ez eredmények beépítése a pedagógusok alapképzési és továbbképzési programjaiba; a pedagógusképzési programok bevalás-vizsgálata; a hallgatói elégedettség mérése; a közoktatási intézményekben folyó csapatmunka minőségének vizsgálata stb. Valószínű, hogy a pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső szakasza, nem tervezhető meg anélkül, hogy az említett területeken több és alaposabb tudással rendelkezünk.

NAGY MÁRIA

⁶ Ezen a ponton is köszönettel tartozom a lektornak értő javaslataiért.



IRODALOM

- BIKICS GABRIELLA (2003) Tanítási képességek fejlesztése a német és a magyar tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, No. 1–2. pp. 41–59.
- BROADFOOT, P. & POLLARD, A. (1996) Continuity and Change in English Primary Education. In: P. CROLL (ed) *Teachers, Pupils and Primary Schooling*. London, Cassell.
- CARTER, M. & R. FRANCIS (2001) Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, No. 3.
- FLORES, M. A. (2001) Person and Context in Becoming a New Teacher. *Journal of Education for Teaching. International Research and Pedagogy*, No. 2. pp. 135–148.
- HECK, R. H. & L. P. WOLCOTT (2001) Beginning Teachers: A Statewide Study of Factors Explaining Successful Completion of the Probationary Period. *Sociology of Educational Abstract*.
- IMRE NÓRA (2004) Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, No. 3. pp. 79–96.
- KILLEAVY, M. (2001) Teacher Education in Ireland: The Induction and Continuing Professional Development of Primary Teachers. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 24. No. 2.
- LORTIE, D. C. (1975) *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, London, University of Chicago Press.
- MCALPINE, L. & M. CRAGO (1995) The Induction Year Experience in Cross-Cultural Setting. *Teaching and Teacher Education*, No. 4. pp. 403–415.
- M McNALLY, J. (2002) Development in Teacher Induction in Scotland and Implication for the Role of Higher Education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, No. 2. pp. 149–164.
- The Teaching Profession in Europe (2002) Profile, Trends and Concerns. Report I. Initial Training and Transition to Working Life of Teachers in General Lower Secondary Education. Brussels: Eurydice. *Key Topics in Education*, Vol. 3.
- TICKLE, L. (2000) Teacher Probation Resurrected: England 1999–2000. *Journal of Education Policy*, No. 6.

