

ORGOVÁNYI-GAJDOS JUDIT

## A PEDAGÓGUSPÁLYA TAGOLÁSA, A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI ÉLETÚTGÖRBÉJE

### Bevezető

Számos nemzetközi kutatás irányult a pedagógusok szakmai életútjához kapcsolódó törvényszerűségek feltárására. A kutatások egy része a karrierkutatások felől közelített, más része a pedagógusok pályaszocializációja, pályafejlődése, szakmai identifikációja szempontjából vagy a tanári professzióhoz tartozó kompetenciák fejlődése alapján próbálta megragadni az adatok alapján kirajzolódó tendenciákat (Szivák 1999, Tsui 2007). A modellek tanulmányozását követően arra a következtetésre jutottam, hogy az említett vizsgálati szempontok hangsúlyozásától függően változik az adott pályaelmélet modellhez kapcsolódó szakmai életút képzeletbeli görbéjének íve is. Mindezek alapján a pedagóguspálya szakaszainak elemzésére vonatkozó modellek négy típusát különítettem el:

- vízszintes pályavonalat kirajzoló modellek,
- felfelé ívelő pályamodellek,
- haranggörbe alakú pályamodellek,
- hullámzó pályamodellek.

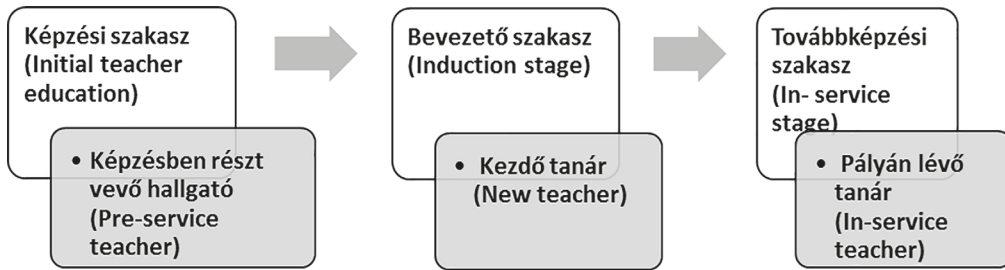
A tanulmány következő részében a négy típushoz tartozó modellek rövid jellemzésére és összefoglalására, valamint neves képviselőinek bemutatására vállalkozom.

### A pályamodellek bemutatása

#### **1. Vízszintes pályavonalat kirajzoló modellek**

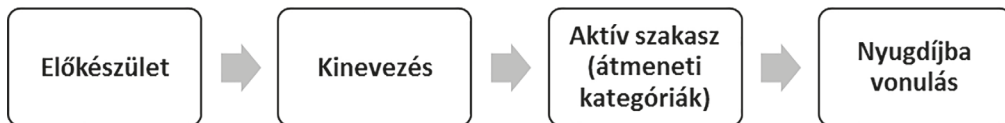
Az első csoportba azokat az elméleteket vettem, amelyek az adott szakaszt nem minősítik pozitív vagy negatív értelemben, egyszerűen csak formális értelemben, a szakmai tanulási folyamat színtereivel összefüggő szakaszokra bontják a pedagógusi életutat.

A képzés fő szakaszai és színterei mentén a hazai és nemzetközi szakirodalom a tanárrá válás folyamatában hagyományosan három nagy kategóriát különböztet meg: a tanárképzésben részt vevő hallgató, kezdő tanár és a gyakorlattal rendelkező tanár kategóriáit (Nagy 2004, Falus 2004, European Commission 2010) (1. ábra).



1. ábra: A tanárrá válás folyamatának főbb szakaszai (Nagy, 2004; Falus, 2004; European Commission 2010)

Bolam (1990) pályaszocializációs szempontból vizsgálta a tanári szakmai fejlődés szintereit és ez alapján öt nagyobb fázist különített el: 1. előkészületi fázis, 2. kinevezés, 3. beilleszkedés, 4. aktív szakasz (többször is megjelenő, átmeneti kategóriák: újrafoglalkoztatás, előléptetések), 5. nyugdíjba vonulás. Ezek a fázisok olyan átfogó pilléreket takarnak, amelyek számos, különböző szakmához kapcsolódó életpályán megjelennek (2. ábra).



2. ábra: Pedagóguspálya (Bolam, 1990)

## 2. Felfelé ívelő pályamodellek

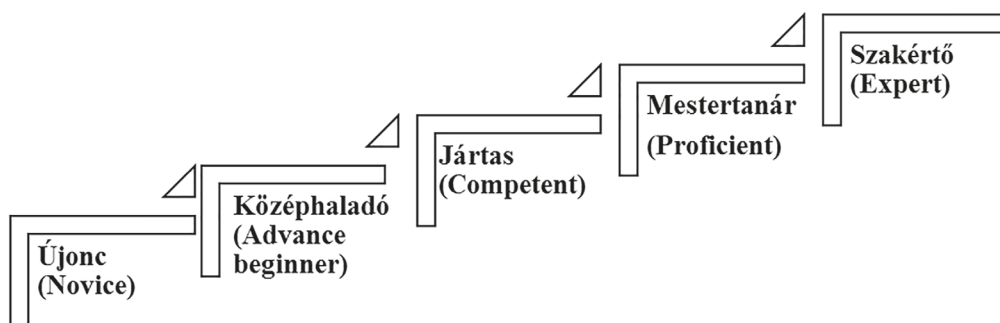
A nemzetközi, hivatalosan is érvényben lévő életpályamodellekben a tanári karrier jellemzően egy felfelé ívelő egyenest alkot a kezdő szinttől a mester-szintig. Az idekapcsolódó modellek főként a tanári gyakorlatban megnyilvánuló pedagógiai tudás és a hozzájuk kapcsolódó kognitív, affektív és pszichomotoros területek fejlődését helyezik a középpontba.

A reflektív gondolkodás szakaszainak fejlődéséhez kapcsolódóan Fuller (1969), Lortie (1975), Glaser (1996) elméleteit érdemes megemlíteni. Ezekben az elméletekben hármas tagolás figyelhető meg a tanulási-tanítási folyamat-hoz kapcsolódó fókuszpont változása alapján: a saját személy központú fázist a tanítás- (feladat)központú szakasz majd a tanuló- és tanulásközpontú fázis váltja fel. Glaser (1996) ezekhez kapcsolódóan arra világít rá, hogy a pedagógus szakmai fejlődése során a külső támogató- és elvárás rendszer, hogyan alakul át az önszabályozó tanulás személete és gyakorlata irányába (1. táblázat).

	I. szakasz	II. szakasz	III. szakasz
Fuller (1969)	én központú („Concerns about self”)	tanításközpontú – pedagógusszereppel kapcsolatos dilemmák („Concerns about self as teacher”)	tanulóközpontú – tanítással, tanulók igényeivel és fejlesztésével kapcsolatos dilemmák („Concerns about pupils”)
Lortie (1975)	túlélés-orientált, én központú (“Survival-oriented and person-oriented”)	tanulóközpontú (“Learner-oriented”)	szakmaiságot középpontba állító (“Professional-oriented”)
Glaser (1996)	külső szakmai támogatás szerepe („Supported externally”)	reflektív személet kialakulása („More practice in self-monitoring by their apprenticeship”)	önszabályozó tanulás („Self-regulatory”)

1. táblázat: A pedagógusi szakmai fejlődés szakaszai Fuller (1969), Lortie (1975) és Glaser (1996) alapján

Dreyfus és Dreyfus (1980) a pedagógiai helyzetekre vonatkozó kognitív tevékenységek (észlelés, elemzés, döntéshozás) jellemzésével tovább vizsgálta a tanítási tapasztalathoz kapcsolódó kognitív különbségeket. A kutatások eredményeképpen a szakemberek öt fejlődési fázist állapítottak meg („novice”, „competence”, „proficiency”, „expertise”, „mastery”). Ezt a modellt Berliner (1988) fejlesztette tovább, aki a pszichológia tudományterületét érintő kezdő-szakértő (tanár)kutatásokra építve alkotta meg máig nagy hatással bíró elméletét (3. ábra). Steff és Wolfe (2001) azzal járult hozzá ennek az elméletnek a továbbgondolásához, hogy a szakértő szintet további két lehetséges fázissal egészítette ki („distinguished teacher”, „emeritus teacher”).



3. ábra: Berliner-féle (1988) pályamodel

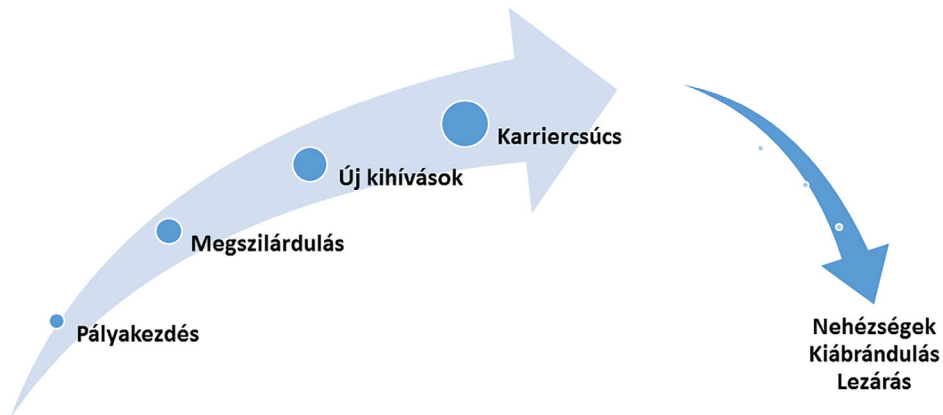
Berliner koncepciója számos tanári pályamodell kiindulópontja lett, így a hazai életpályamodellnek is alapját képezi (v.ö.: 2. táblázat). Az ún. életpályamodellek leírásai az egyes színterekhez gyakran részletes feladatköröket, vizsgaszinteket és gazdasági, anyagi szempontokat is rendelnek. Ezekre a dimenziókra részletesebben az életpályamodellekkel foglalkozó kutatások térnek ki (v.ö.: Falus 2011).

Berliner (1988)	Angol pályamodell (Király 2011)	Finn pályamodell (Kálmán 2011)	Hazai életpályamodell (2011)
Újonc (0-1 év)	Pályakezdő tanár (Qualified Teacher Status)	Diplomás tanár	Tanárjelölt (0-1 év)
Középhaladó (kb. 2-3 év)	Tanár (Core teacher)	Véglegesített tanár (min.2 év tanítási tapasztalat)	Gyakornok (2-4 év)
Kompetens és jártas tanár (4. illetve 6. évtől)	Továbblépési lehetőségek: Minősített tanár (Post Thresold Teacher)	Tapasztalt tanár (min.5 év tanítási tapasztalat)	Pedagógus I. (6-9 év)
Szakértő (7. évtől)	Kiváló tanár (Excellent Teacher)	Kiváló tanár	Pedagógus II. (6-14 év)
-	Vezető tanár (Advanced Skill Teacher)	Mestertanár	Mesterpedagógus, Kutatótanár (14 évtől)

2. táblázat: Berliner felosztására épülő nemzetközi életpályamodellek

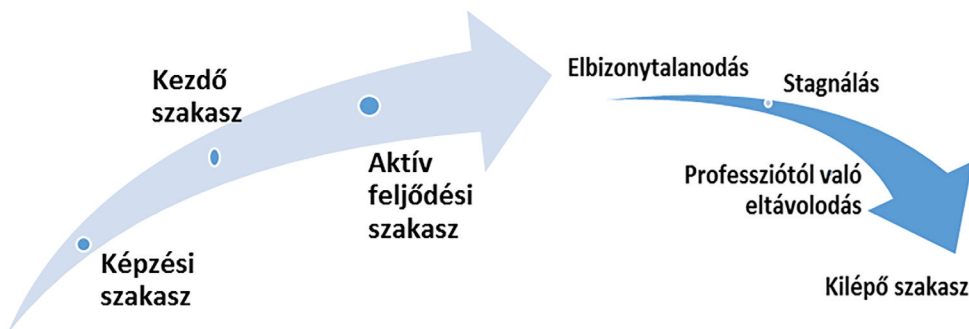
### 3. Haranggörbe alakú pályamodellek

A haranggörbe alakú modellek közé olyan koncepciók tartoznak, amelyeknél a kognitív terület mellett jelentős szerepet játszik a pedagógus affektív komponense is. A tanári karrier utat úgy írják le, amely először felfelé ível, majd egy csúcspont után egyfajta lenyugvó, leszálló ívet rajzol ki. A Sikés és munkatársai (1985) által kidolgozott karriermodellben az utolsó fázisban jelenik meg a karrier hanyatlása, amit tanítási nehézségekkel összefüggő kiábrándulás, és/vagy lezáró összegzés jellemez. Előtte viszont négy, folyamatosan felfelé ívelő állomást különböztetnek meg: pályakezdés (kezdeti elhivatottság, könnyű vagy nehéz kezdet), megszilárdulás (beilleszkedés), új kihívások (felelősség, új szerepek, kísérletezés, aktív fejlődés), karriercsúcs.



4. ábra: (Sikes és munkatársai, 1985)

Bruke és munkatársai (1987) által készített karrierfolyamatban a felfelé ívelő („Pre-service”, „Induction”, „Competency Building”, „Enthusiasm and Growth”) és a lefelé ívelő szakaszok („Career Frustration”, „Stability and Stagnation”, „Career Wind-Down”, „Career Exit”) aránya egyenlő (1. ábra). Bruke tanulmányában kifejti azt is, hogy ezt az egész életciklust jelentősen befolyásolja a személyes (családi), és szervezeti (intézményi) környezet is.



5. ábra: Bruke és munkatársai szerint (1987) által kidolgozott tanári karrierciklus

A haranggörbe típusú szakmai életútmodellek a tanári kiégés és pályaelhagyás vizsgálatával foglalkozó kutatásokkal is szoros kapcsolatot mutatnak.

#### 4. Hullámzó pályamodellek

Ide olyan modelleket soroltam, amelyek szerint minden pályaszakaszban megvannak a maga krízishelyzetei, ezért az egész karrierciklus alkalmazkodási folyamatok dinamikus láncolataként jelenik meg, ahol az egyes szintek a kihívások és a rájuk adott lehetséges válaszok alapján fogalmazódnak meg. Ilyen például a Huberman (1989) által kidolgozott modell is (3. ábra).

1. szakasz: Stabilizáció („Exploration and stabilization”) – 1-3 év
  - Kihívás: Tanulási-tanítási folyamat dinamikájának és környezetének megértése
2. szakasz: Elhivatottság („Commitment”) – 4-6 év
  - Kihívás: Hogyan lehet egyszerre minden gyermek igényeiről gondoskodni?
3. szakasz: Útkereszteződés („Diversification”) – 7-18 év
  - Kihívás: szakmai hatékonyság megkérdőjelezése, „professzionális-kriszisz”
4. szakasz: Kiegyensúlyozottság vagy kiútkeresés („Serenity or distancing”) – 19-30 év
  - Kihívás: Sikerül-e túljutni a szakmai krisziszén és szárnyalni, vagy a kiégés, illetve más szakmai utak keresése marad?
5. szakasz: Nyugdíjba vonulás („Conservatism and regret”) – 31- év
  - Kihívás: Számvetés, a pálya megbánása vagy elismerése

3. táblázat: Huberman (1989) hullámzó pedagóguskarrier modellje

Day és munkatársai (2006), Hubermanhoz (1989) hasonlóan, a szakmai motiváció (elhivatottság) és a pedagógiai hatékonyság relációjában vizsgálták a pedagóguspályát, és a kutatásban részt vevő alanyok válaszai alapján hat fő szakaszt állapítottak meg. Ami minden szakaszban előkerült az eredményesség legfőbb befolyásoló tényezőjeként: a tanár-diák kapcsolat minősége és a külső szakmai támogatás volt. A hat szakaszt az alábbiak jellemzik:

1. *Elköteleződés (0-3 év):* Ezt a szakaszt a magas szintű elköteleződés jellemzi. A pedagógus legfőbb feladata az osztálytermi hatékonyság kifejlesztése. A sikerességet befolyásoló tényezők között az intézményvezető vagy tapasztaltabb kollégák támogatása rajzolódott ki.
2. *Szakmai identitás kialakítása (4-7 év):* Ebben a fázisban a szakmai identitás és a pedagógiai hatékonyság összhangjának megteremtése áll a középpontban.
3. *Szakmai szerepek változása (8-15 év):* A növekvő szakmai tapasztalat hatására nő a munkateher és bővülnek a pedagógusi feladatok. A kibővült szerepkör változásokat indít be a szakmai identitáshoz kapcsolódó önképben is. Ebben a szakaszban jellemző az új szerepeknek, feladatoknak való megfelelés okozta belső feszültség, amely vagy a motiváció csökkenéséhez vagy a szakmai fejlődésre vonatkozó új lehetőségek kereséséhez vezet. A változó feladatkörök és a megújult szakmai identitás menedzselése kerül középpontba ebben a fázisban.
4. *Munka és magánélet egyensúlyának fenntartása (16-23):* Ezen a szinten a legnagyobb kihívást a szakmai motiváció és hatékonyság fenntartása, valamint ennek a magánélettel való összehangolása okozza. Jellemző ezért egyfajta belső feszültség és küzdelem a kettő közötti egyensúly fenntartásáért. A feszültség abból a félelemből fakad, hogy ha az elköteleződés és szakmai

- fejlődés mellett dönt, akkor veszélybe kerülhet a magánélet, a magánélet előnyben részesítése pedig szakmai stagnáláshoz vezethet. A szakmai stagnálás érzése a szakmai támogatás hiányával és a szakmai hatékonyság csökkenésének érzésével függ össze, amik a motiváció hiányához vezethetnek.
5. *Szakmai motiváció fenntartása* (24-30): Több tíz éves tapasztalattal rendelkező pedagógusok esetében a legnagyobb kihívást a szakmai motiváció fenntartása jelentheti az oktatáspolitikai, társadalmi, gazdasági, technikai hatások iskolára és iskolarendszerre gyakorolt hatásai vonatkozásában.
  6. *Szembenézés a változásokkal* (31- ): A nyugdíjba vonulás közeledtével egyre égetőbb feladattá válik egyfelől a külső körülmények módosulásának hatására a saját szakmaiságra vonatkozó változásokkal való szembenézés, másrészt a szakmai élet lezárásával kapcsolatos teendők. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy az esetleges egészségügyi problémák, a nem kiegyensúlyozott tanár-diák kapcsolat, valamint a változó oktatáspolitikai közeg nehezítheti ezeknek az éveknek a pozitív megélését.

A pedagógus **pályakezdéshez kapcsolódó folyamatok** leírása, tagolása szinte önálló egységet képez a pályafejlődéssel foglalkozó szakirodalomban. Nem véletlenül, hiszen a munkába állással járó általános kihívásokon túl a frissen végzett tanár számos, a szakma gyakorlati oldalához kapcsolódó és zömében a gyakorlat során fejleszthető nehézséggel szembesül (v.ö.: „theory - practice gap”: Zeichner és Gore 1990, Korthagen és Kessels 1999, Hagger és McIntyre 2006, „reality shock”: Flores és Day 2006). Katz (1972) a kezdési szakasznak éppen ezért négy mérföldkővet jelölt ki. A túlélés („survival”) szakaszát az első tanévhez köti, mely során a tanár szembesül saját felkészültségéről és a pedagógusi munkáról alkotott elképzeléseinek idealisztikus voltával és az ebből fakadó gyakorlatban megnyilvánuló nehézségekkel. Ezt követi a megerősödés („consolidation”) fázisa, mely során a tanár figyelmének középpontjába fokozatosan a tanulói igények és szükségletek kerülnek. Ehhez szorosan kapcsolódik következő, megújulás („renewal”) szakasza, aminek a nem működő oktatásszervezési sémák elhagyása, és az új módszerekkel való kísérletezés áll a középpontjában. Katz szerint a pedagógusnak körülbelül három-négy év tapasztalat szükséges, hogy a tanításhoz éretté váljon. Ezt az elméletet árnyalta Maynard és Furlong (1993) majd később Kimmel (2006) által kidolgozott modell is. A modell szerint a kezdő tanárok a következő periódusokon mennek keresztül: 1. kezdeti idealizmus („early idealism), 2. túlélés („survival”), 3. felismerés („recognizing”), 4. nehézségek és saját stratégiák kialakítása („difficulties”), 5. megkapaszkodás továbblépés a tanulóközpontú személet felé („reaching a plateau, and moving on”).

## Összefoglalás

A pedagóguskutatások egyik fókuszja napjainkig is a pedagógusok szakmai életútjának feltárására irányul. A szakmai életút szakaszainak feltárása több aspektusból is történhet, ezért az ilyen jellegű vizsgálatok a karrierkutatásokból, a szakmai identifikációval és pályaszocializációval foglalkozó vagy az adott professzióhoz tartozó kompetenciák kialakulásával, fejlődésével foglalkozó kutatásokból merítenek. Megfigyelhető az is, hogy a pedagógusok szakmai életútjához kapcsolódó modellek képzeletbeli görbéje aszerint változik, hogy melyik, előbb említett aspektus dominált a kutatási design kialakítása során. Ezáltal négy modell típust különítettem el (vízszintes pályavonalat kirajzoló, felfelé ívelő, haranggörbe alakú és hullámzó pályamodellek). A vízszintes pályavonalat kirajzoló modellek a szakmai előrehaladás szakaszait a tanulási folyamat fő színterei mentén határozzák meg, ezért olyan átfogó kategóriákat tartalmaznak, amelyek hasonlóak a különböző szakmához kapcsolódó életpályák kategóriáihoz. A felfelé ívelő pályamodellek a pedagógusszakmához szükséges ismeretek, képességek típusait vizsgálják, és a kialakulásukhoz és fejlődésükhöz szükséges időtartam függvényében próbálják meg a jellemző szakaszokat meghatározni. A haranggörbe alakú pedagógus pályamodelleknél az előbb említett kognitív területek mellett a vizsgálatok során jelentős szerepet játszott az, hogy az affektív tényezők, hogyan hat(hat)nak, hogyan befolyásol(hat)ják a pálya alakulását. Ezért ezek a modellek a tanári kiegészítés és pályaelhagyás vizsgálatával foglalkozó kutatásokkal is szoros kapcsolatot mutatnak. A hullámzó pályamodellek arra hívják fel a figyelmet, hogy minden pályaszakasz lehetőséget, de ebből fakadóan kihívást is hordoz magában, ezért az egyes szakaszok kihívásaival való megküzdés folyamata haranggörbék folyamatos láncolatát rajzolhatja ki.

Reményeim szerint ez a rövid szintézis a pedagógusi professzióhoz kapcsolódó karrier modellek legelterjedtebb nemzetközi típusainak bemutatásával irányjelzőként szolgálhat a leendő pedagóguskutatások fókuszpontjainak meghatározásában és a vizsgálati mintáinak kialakításában.

## Irodalom

- Berliner, D. C. (1988): *The Development of Expertise in Pedagogy*. American Association of College for Teacher Education. Washington DC..
- Bolam, R. (1990): Recent developments in England and Wales. In: Joyce, B. (ed): *Changing School Culture through Staff Development, Yearbook of the ASCD*. ASCD. Alexandria VA.
- Burke, Peter J. et al (1987): *The Teacher Career Cycle: Model Development and Research Report*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington.



- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. és Kington, A. (2006): Variations in the Work, Lives of Teachers: Relative and Relational Effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12. 2. sz.
- Dreyfus, S. E. és Dreyfus, H. L. (1980): *A Five-Stage Model of Mental Activities Involved in Directed Skills Acquisition*. California University Berkeley Operations Research Center, ORC-80-2.
- European Commission (2010): *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussels.
- Falus Iván (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*. 6-7. sz. 76-80.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. 3. sz. 359-374.
- Falus Iván szerk. (2011): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- Fessler R. és Christensen J (1992): *Teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Allyn & Bacon. Needham Heights, MA.
- Flores, M. A. és Day, C. (2006): Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*. 22. 2. sz. 219-232.
- Fuller, F. F. (1969): Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*. 6. sz. 207-226.
- Glaser, R. (1996): Changing the agency for learning: Acquiring expert performance. In K. A. Ericsson (Ed.): *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp. 303-311). Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, NJ.
- Hagger, H., és McIntyre, D. (2006): *Learning Teaching from Teachers: realising the potential of school-based teacher education*. Open University Press. Maidenhead.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *The Teachers College Record*. 91. 1. sz. 31-57.
- Kálmán Orsolya (2011): A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger.
- Katz, L. (1972): Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*. 73. 1. sz. 50-54.
- Kimmel Magdolna (2006): *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban*. Doktori Disszertáció. Budapest.
- Király Zsolt (2011): A tanári teljesítmény értékelése és a tanárok előmeneteli rendszere az angol közoktatásban. In.: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger.
- Korthagen, F. és Kessels, J. (1999): Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*. 28. 4. sz. 4-17.
- Lortie, D. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press. London.

- Maynard, T. és Furlong, J.(1993): "Learning to Teach and Models of Mentoring"  
In.: Hagger, H., Mcintyre, D. és Wilkin, M. (2013). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. Routledge.
- Moir, E. (1999): The stages of a teacher's first year. In: Scherer, M. (Ed.). *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers..* ASCD. Alexandria. 5-11.
- Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*. 3. sz.
- Sikes, P., Measor, L. és Woods, P. (1985): *Teacher Careers: Crises and Continuities*. Falmer. Lewes.
- Steffy, B.E. és Wolfe, M. P (2001): *A Life-Cycle Model for Career Teachers*. Kappa Delta Pi Record.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*. 4. sz. 3-13.
- Tsui, Amy BM (2007): What Shapes Teachers' Professional Development?, In J. Cummins és C. Davison (Eds.): *International Handbook of English Language Teaching*. 11. 1053-1066.
- Zeichner K. és Gore J. (1990): Teacher socialization. In. Houston, W. R. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*. Macmillan. New York.