

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

Bencsikné Molnár Réka

Pedagógusok gyermekfelfogása

Tanítók gyermekekről vallott nézetei életpályájuk narratíváinak tükrében

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2023.168

Neveléstudományi Doktori Iskola
A Doktori Iskola vezetője: Dr. Zsolnai Anikó

Elméleti-történeti Pedagógia Program
Programvezető: Prof. Dr. Németh András

Témavezető: Dr. habil. Szabolcs Éva

Budapest, 2023

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném köszönetemet és tiszteletemet kifejezni konzulensemnek Dr. Szabolcs Évának, aki neveléstudományi mesterszakos éveim óta motivál, aki empátiájával, végtelen türelmével disszertációm elkészítéséhez segítséget nyújtott és szakmai tudásával, tanácsaival elengedhetetlen iránymutatást adott. Hálás vagyok neki, kívánni sem lehetne jobb témavezetőt.

Köszönetemet szeretném kifejezni munkahelyemnek, az Újbudai Bölcsődei Intézmények vezetőjének, Unger Katalinnak, hogy bölcsődei éveim alatt elengedett az egyetemi tanórákra, később pedig szabad kezét adva támogatta bölcsődei kutatásaimat.

Köszönöm annak a húsz nyugdíj előtt álló tanítónőnek a segítségét, akik időt szenteltek rám és a narratív interjúkban való részvételükkel hozzájárultak értekezésem témájának feldolgozásához.

Köszönöm továbbá a disszertáció két opponensének, Dr. Podráczky Juditnak és Dr. Baska Gabriellának, akik a disszertációt éleslátó megjegyzésekkel, gondolatébresztő kérdésekkel és javaslatokkal gazdagították.

Végül, de nem utolsó sorban külön köszönettel tartozom a férjem és a családom lelki támogatásáért. Külön köszönöm kislányomnak, Boginak, hogy erőt adott az értekezésem befejezéséhez.

TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezetés	4
1.1. A témaválasztás indoklása és a kutatás célja	4
2. Elméleti keretek	8
2.1. Politikai-gazdasági-társadalmi környezet és oktatástörténet	9
2.1.1. Magyarország politikai, gazdasági és társadalmi viszonyainak ismertetése az 1960-as évektől napjainkig.....	9
2.1.2. A korszak hazai tanítóképzése	17
2.2. A gyermekkor mint társadalmi konstrukció.....	24
2.2.1. A gyermek és a gyermekkor értelmezései	24
2.2.1.1. A természetesen fejlődő és a szocializálódó gyermek modellje.....	24
2.2.1.2. Az ártatlan gyermek képe	26
2.2.1.3. Gyermekkor mint kulturális moratórium.....	27
2.2.1.4. A gyermekkor halála.....	28
2.2.2. A gyermekszemlélet: A gyermekkép és a gyermekfelfogás fogalmi kerete	32
2.3. Kvalitatív megközelítésű pedagóguskutatás.....	33
2.3.1. Narratív vizsgálódás	33
2.3.2. Kvalitatív megközelítésű pedagóguskutatások: a narratív interjúk szerepe .	36
2.3.3. Narratív szemléletű vizsgálatok a pedagóguskutatásban – két nemzetközi példa	39
3. Az empirikus kutatás bemutatása	44
3.1. Kutatási paradigma, kutatási kérdések	44
3.2. A kutatás módszere és eszköze	46
3.3. Célcsoport, mintavételi eljárás	48
3.3.1. A kiválasztott korosztály kutatásban betöltött szerepe	49
3.4. A kutatás folyamata.....	50
3.5. A kutatás nehézségei, korlátai és kritériumai	53
3.6. Kvalitatív tartalomelemzés	57
3.6.1. A megalapozott elmélet	57
3.6.2. Az Atlas.ti mint tartalomelemzési szoftver alkalmazása.....	63
4. Az empirikus kutatás eredményei: A megkérdezett tanítónők nézetei	65
4.1. A társadalom	68
4.1.1. Az oktatáspolitikai változásainak hatása a tanítók életpályájára	69
4.1.1.1. A hazai tanítóképzés történeti változásai.....	69
4.1.1.2. Az általános iskola tartalmi-tantervi változásai	76
4.1.1.3. Az Úttörőmozgalom	79
4.1.1.4. A pedagógusok társadalmi megbecsültsége	80

4.2. A gyermek	90
4.2.1. A gyermekek érzelmi állapota.....	91
4.2.2. A digitális technológiák fejlődésének hatásai a gyermekekre.....	100
4.2.2.1. A játéktevékenység alakulása.....	100
4.2.2.2. A tanulási szokások megváltozása	104
4.2.2.3. A társas kapcsolatok alakulása	115
4.2.2.4. A természettől való eltávolodás.....	115
4.2.3. A családi háttér szerepe	116
4.2.4. A gyermekekről vallott nézetek változását befolyásoló tényezők.....	120
5. Összegzés és konklúzió: Az interjúkból kibontakozó gyermekkor- konstrukciók.....	123
6. Hivatkozott irodalomjegyzék.....	127
7. Ábrák és táblázatok jegyzéke	137
8. Mellékletek	138
1. sz. melléklet: 1. interjú szubsztantív kódolása.....	138
2. sz. melléklet: 2. interjú szubsztantív kódolása.....	139
3. sz. melléklet: 3. interjú szubsztantív kódolása.....	140
4. sz. melléklet: 4. interjú szubsztantív kódolása.....	141
5. sz. melléklet: 5. interjú szubsztantív kódolása.....	142
6. sz. melléklet: 6. interjú szubsztantív kódolása.....	143
7. sz. melléklet: 7. interjú szubsztantív kódolása.....	144
8. sz. melléklet: 8. interjú szubsztantív kódolása.....	145
9. sz. melléklet: 9. interjú szubsztantív kódolása.....	146
10. sz. melléklet: 10. interjú szubsztantív kódolása.....	147
11. sz. melléklet: 11. interjú szubsztantív kódolása.....	148
12. sz. melléklet: 12. interjú szubsztantív kódolása.....	149
13. sz. melléklet: 13. interjú szubsztantív kódolása.....	150
14. sz. melléklet: 14. interjú szubsztantív kódolása.....	151
15. sz. melléklet: 15. interjú szubsztantív kódolása.....	152
16. sz. melléklet: 16. interjú szubsztantív kódolása.....	153
17. sz. melléklet: 17. interjú szubsztantív kódolása.....	154
18. sz. melléklet: 18. interjú szubsztantív kódolása.....	155
19. sz. melléklet: 19. interjú szubsztantív kódolása.....	156
20. sz. melléklet: 20. interjú szubsztantív kódolása.....	157

1. Bevezetés

1.1. A témaválasztás indoklása és a kutatás célja

Témaválasztásom ötlete egészen az ELTE PPK Neveléstudományi mesterszakán eltöltött időszakhoz köthető, amikor elsőéves hallgatóként egy napot töltöttem gyakornokként abban az óvodában, ahol az egykori, 20 évvel ezelőtt engem is nevelő óvodapedagógus dolgozott. Az egyik gyermek öltöztetésénél felsóhajtott és azt mondta: „Ezek a mai gyerekek... ti még mennyire mások voltatok.” Ekkor kezdtem el érdeklődni a gyermekkor története téma iránt és így merült fel bennem az a gondolat, hogy az életpályájuk végén járó pedagógusok hogyan vélekednek a gyermekekről, hogyan változik a gyermekekről kialakult képük az életpályájuk során.

Neveléstudományi mesterszakos diplomamunkám hasonló témakörben született – *"Siettetett gyerekek". A gyermekkép változása pedagógus szemmel* –, amelyben öt óvodapedagógussal és öt alsó tagozatos tanítónővel készítettem félig strukturált interjút. A neveléstudományi szakdolgozatom témájának továbbgondolását, azaz disszertációm témáját az egyik pedagógustól elhangzó gondolat ihlette: „*Harminc évvel ezelőtt a gyerekek olyanok voltak, mint a béke szigete, olyan meghitt, olyan bensőséges, olyan felhőtlen. A mai gyerekek, olyanok, mint egy zsák bolha, nagyon érdeklődők, kíváncsiak, mindig kell nekik impulzus, az odafigyelés, kell nekik a kapaszkodó, a felnőtt jelenléte. Kicsikét örökmozgók, aztán, ha beérik a munkánk gyümölcse, ha kialakul a ritmus, akkor ugyanolyan béke szigete tudnak lenni, ugyanolyan varázslatos, meghitt tud lenni a mostani nap is. De mások lettek a mostani gyerekek (Molnár, 2016. 72.).*” A szakdolgozatomban megjelenő pedagógusok „*hangjai*” egyértelműen rávilágítottak arra, hogy fontos és megkerülhetetlen az adott kor pedagógusainak közvetlen megszólítása, azaz a pedagógusok gyermekekről vallott nézeteinek feltárása. A szakirodalmak és az interjúszövegekből kirajzolódó mintázatok elemzése vitathatatlanul rámutatott a gyermekfelfogás és a gyermekekkel való bánásmód változására, másrészt arra, hogy az intézményes nevelés csak az egyik oldal, a másik oldalon ott van a család, amelynek szerepe megkérdőjelezhetetlen a 21. század gyermekének életében is (Molnár, 2016).

A pedagógusok gyermekfelfogása mint téma választásában egyaránt motivált, hogy olyan – sokakat foglalkoztató – témában szerettem volna kutatómunkát végezni, amely téma a *narratív interjú módszertanának* alkalmazásával új megvilágításba

kerülhet. Ismereteim szerint nem lelhető fel olyan kutatás, amely közvetlenül megszólítja a pedagógusokat, az egyéni szóbeli kikérdezés módszerét – azon belül a *narratív interjú technikát* – alkalmazva a kor pedagógusainak a gyermekfelfogását vizsgálja. Szakirodalmi feltárásaim során egyetlen olyan hazai kutatást találtam, ahol pedagógusinterjúk elemzése során megjelenik a pedagógusok gyermekfelfogása. *Györgyiné Koncz Judit* 2005-ben megjelenő *Pályaismeret, pályaorientáció* című tanulmányában a témák között felbukkan a pedagógusok gyermekfelfogása, erről egy rövid fél oldalas összegzést találhatunk, amelyben a pedagógusok személyiségének fontossága is kirajzolódik, azonban az elemzés módszeréről leírás nem található.

Disszertációm témája: *Pedagógusok gyermekfelfogása — A tanítók gyermekekről vallott nézetei az életpályájuk narratíváinak tükrében*. Munkám a gyermekkor kutatás mellett a pedagóguskutatáshoz kapcsolódóan a pedagógusok nézeteinek feltárására vállalkozik. Kutatásom célja, hogy feltárjam, a jelenkor nyugdíj előtt álló pedagógusai hogyan gondolkoznak a gyermekekről, a gyermekkorról. Kutatási kérdésemet egyetlen mondatban fogalmaztam meg: *Hogyan gondolkoznak a gyermekekről a szakmai pályájuk végén járó megkérdézett magyar tanítónők?*

A pedagógusok gyermekfelfogásának bemutatása – az empirikus kutatási eredmények elemzése, értelmezése előtt – a téma elméleti és módszertani kereteinek két külön fejezetben történő részletes ismertetésével kezdődik. *Az Elméleti keretek* című fejezeten belül a *Politikai-gazdasági-társadalmi környezet és oktatástörténet* alfejezetnek a célja, hogy az olvasó áttekintést kapjon arról, hogy a nyugdíj előtt álló tanítók milyen politikai, gazdasági és társadalmi környezetben születtek, nőttek fel, kezdték meg és fejezik be az életpályájukat. Az interjúvált pedagógusok az 1970-es évek végén, illetve az 1980-as években kezdték meg tanulmányaikat a különböző tanítóképzőkben, ezért szintén ebben a fejezetben fontos kitekinteni a korszak tanítóképzéssel kapcsolatos sajátosságaira egészen az 1990-es évek közepéig.

Az Elméleti keretek másik nagy alfejezete *A gyermekkor mint társadalmi konstrukció*. A fejezet fókuszában olyan tudományos diskurzusok állnak, amelyek a gyermekkorhoz, azok értelmezéséhez fűződnek. Az új szociológiai gyermekfelfogás ismervei nyújtják kutatásom egyik elméleti keretét, e megközelítés gyermekkor értelmezése itt részletes bemutatásra kerül (*Golnhofer és Szabolcs, 2005*). Ebben az alfejezetben a fejlődésközpontú paradigmát követően az új nézőpont megszületését és sajátosságait veszem górcső alá. Végezetül kutatásom témájának fogalmi keretét, azaz a gyermekfelfogás meghatározását illusztrálom.

Az *Elméleti keretek* utolsó nagy alfejezete a *Kvalitatív megközelítésű pedagóguskutatások*. Empirikus kutatásom a kvalitatív megközelítésű pedagóguskutatásokhoz kapcsolódik. A fejezet felvázolja azokat az irányokat, amelyek újabban jellemzik azokat a kvalitatív módszertanra épülő pedagóguskutatásokat, amelyek a narratív megközelítés különféle módszereit alkalmazzák. Az itt bemutatott, témájukat és narratív elemzési módszertanukat tekintve sokszínű pedagóguskutatások példái rávilágítanak arra, hogy a kutatók számára a narratív interjú technikájának alkalmazhatósága a pedagóguslét megismerésének és megértésének széles horizontját nyitja meg. Kutatásom szempontjából azon pedagógiai kutatások megismerése, tanulmányozása, amelyek narratív interjús technikát alkalmaznak, abból a szempontból is jelentős, hogy több oldalról árnyalják a narratív elemzés módszertanát, amelynek ismerete a tanítónőkkel készített interjúk elemzéshez jelentős segítséget nyújtott.

Az empirikus kutatás bemutatása című fejezetben a téma módszertani kereteinek ismertetése történik. Részletesen felvázolom a kutatási paradigmát, a kutatási kérdést, a kutatásom módszerét és eszközét, a célcsoportot és a mintavételi eljárást, azon belül pedig a kiválasztott korosztály előnyeit és korlátait. Szintén itt részletezem a kutatásom kivitelezését, annak nehézségeit, korlátait, valamint a kritériumait. Kutatásom a narratív metodológia köré szerveződik. Kvalitatív kutatásomban 20 nyugdíj előtt álló alsó tagozatos tanítónővel készítettem narratív interjút. A narratív elemzés az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével valósult meg, amely a megalapozott elméleten – *grounded theory-n* – alapul. Disszertációmiban az elemzés ezen módszernek az elveit követi, az adatok elemzése – *az induktív kategóriaalkotás* – Glaser (1992) elemzési stratégiáján alapszik. *A kvalitatív tartalomelemzés* alfejezetben a megalapozott elmélet történetének, módszertanának, az interjúszövegek elemzési stratégiájának, kódolási logikájának és az Atlas.ti tartalomelemzési szoftver alkalmazásának a bemutatása történik.

Az elméleti és módszertani keretek ismertetése után *a narratív interjúk eredményeinek* részletgazdag bemutatására vállalkozom.

A vonatkozó szakirodalom széleskörű bemutatásával, továbbá a narratív elemzés során az interjúszövegekből kirajzolódó mintázatok ismertetésével és azokra történő reflektálással kívánok kísérletet tenni a „*Pedagógusok gyermekfelfogása — Tanítók gyermekekről vallott nézetei életpályájuk narratíváinak tükrében*” című téma lehető legalaposabb szakmai bemutatására.

A pedagógusok gyermekfelfogásának megismerése, feltárása fontos hozzájárulással szolgálhat a pedagógia számára és ösztönzőleg hathat a mai magyar nevelési-oktatási rendszer újragondolásában, továbbá a jelenkor hazai nevelési-oktatási rendszerét érintő problémák megfogalmazásában.

2. Elméleti keretek

A következőkben részletesen tárgyalom kutatásom elméleti és fogalmi kereteit. Az elméleti keretek három dimenzió mentén kapcsolódnak a pedagógusok nézeteit feltáró kutatásomhoz:

1. Az első dimenzió a meginterjúvott 20 pedagógus életpályáját kísérő politikai-gazdasági-társadalmi környezetet érinti, amely kiterjed a korszak hazai oktatáspolitikájára és a pedagógusokat érintő tanítóképzés sajátosságaira is.
2. A második dimenzió a gyermekkor értelmezési lehetőségeihez fűződik, különös tekintettel arra, hogy kutatásom fókuszja a tanítók gyermekekről vallott nézetei. Az új szociológiai gyermekkor kutatások hozadéka egy újfajta szemléletmód, amely a pedagógiára is hatással van. Kutatásom elméleti kereteként szolgál a gyermekkor társadalmi konstrukcióként való értelmezése, amely teret enged a plurális gyermekérfelfogásoknak. Tehát a gyermekkor értelmezésemet a kutatómunkámban az új szociológiai gyermekérfelfogás határozza meg (*Golnhofér és Szabolcs, 2005*). Itt ismertetem szintén *Pukánszky (2005)* által megfogalmazott gyermekérfelfogás fogalmát és szempontjait, amelyek sorvezetőként szolgálnak a narratív interjúk elemzése során.
3. Az elméleti keretek harmadik dimenziója a kvalitatív megközelítésű pedagóguskutatások, amelyhez az empirikus kutatásom kapcsolódik. A kvalitatív módszertanra épülő pedagóguskutatásokon belül a narratív vizsgálódás módszertanának és a narratív interjúk szerepének a bemutatása történik. Kutatásom szempontjából azon pedagógiai kutatások megismerése, tanulmányozása, amelyek narratív interjúk technikát alkalmaznak, abból a szempontból is jelentős, hogy több oldalról árnyalják a narratív elemzés módszertanát, amelynek ismerete a tanítónőkkel készített interjúk elemzéséhez jelentős segítséget nyújtott.

2.1. Politikai-gazdasági-társadalmi környezet és oktatástörténet

2.1.1. Magyarország politikai, gazdasági és társadalmi viszonyainak ismertetése az 1960-as évektől napjainkig

Az 1956-os forradalmat követően, az 1960-as évek elejétől a szocialista, gazdasági, társadalmi berendezkedés egyre inkább lazult, a Rákosi-rendszerben megjelenő kemény diktatúrát felváltotta a Kádár János nevével fémjelzett puha diktatúra időszaka, amely az 1980-as évek végéig, azaz a rendszerváltásig tartott. A Kádár rendszerben Magyarországnak mint a legvidámabb barakkok polgárai –a többi szovjet befolyás alatt álló országokhoz képest – valamelyest jólétben éltek (*Gyarmati, 2002*). Ezt a társadalmi, gazdasági és politikai rendszert az utókór találóan „gulyáskommunizmusnak” nevezi. A gulyáskommunizmusban már nem volt élelmiszerhiány, elterjedtek a háztáji gazdaságok, a rendes munkaidő utáni mellékes kereset lehetősége, a kispolgárok „hétvégi kerthez” és a saját gépjárműhöz juthattak, valamint egyes szocialista országokba való kiutazás is lehetővé vált számukra (*Valuch, 2001-2002, Romsics, 2010.*). A rendszer biztosította polgárai számára az ingyenes oktatást és az egészségügyi ellátást, valamint a polgárok előtt megnyílt a felsőoktatásban való részvétel lehetősége is (*Feitl, Mitrovits, Ripp és Takács, 2013*).

A hetvenes évek közepére egyértelművé vált, hogy a külföldi hitelfelvételekből finanszírozott életszínvonal és gazdasági növekedés már nem fenntartható. Magyarország nagymértékű nyugati hitelek felvételére kényszerült, amelyet nem a termelési szerkezet korszerűsítésére, a szocialista termékek technológiájának innovációjára fordították, hanem a gazdaság aktuális működésben tartására. Ezzel párhuzamosan megjelent a reálberek csökkenése, az infláció rohamtempóban emelkedett, és az életszínvonal zuhant (*Valuch, 2001-2002; Gyarmati, 2002*). A társadalmi robbanás azonban elmaradt, amely visszavezethető arra, hogy az 1980-as évekre a magyar társadalomnak „volt mit veszítenie”, hiszen az 1960-1970-es évek viszonylagos békés gyarapodást hozott a számára, és fejekben benne volt az az 1910-től 1960-ig terjedő időben megszerzett történelmi tapasztalat, amelyet vagy saját maguknak, vagy közvetlen családi környezetüknek kellett elszenvedniük (*Valuch, 2001-2002; Gyarmati, 2002*). Ezen időszakban a magyar társadalom számos társadalmi és gazdasági megrázkódtatáson ment keresztül, gondolva itt a két világháborúra, a trianoni békeszerződés gazdasági,

társadalmi következményeire, a spanyolnáthára, az 1929-es gazdasági világválságra, valamint 1956-ra.

Az 1980-as évek végére megjelentek új politikai, társadalmi szerveződések, 1989-ben sor került Nagy Imre újratemetésére, a vasfüggöny lebontására, azaz a nyugati határok megnyitására és 1989. október 23-án a köztársasági államforma kikiáltására, majd 1990. március 25-én az első szabad választások megtartására. A rendszerváltás első kormányának, az Antall-kormánynak óriási kihívásokkal kellett szembesülnie, tornyosultak a politikai, társadalmi, gazdasági, jogalkotási területen fellépő feladatok, (Gyarmati, 2002).

A gazdasági hatások eredményeként, a munkanélküliség a köztársaság kikiáltásától az 1990-es októberi önkormányzati választásokig megduplázódott és az árak elszabadultak. Ezek a gazdasági jelenségek egyrészt a rendszerváltás velejárói voltak, másrészt a világpolitikai környezeté. A magyar társadalom a rendszerváltástól mindennapjainak jobbá fordulását remélte, azonban a valóságban azzal szembesült, hogy egzisztenciális helyezte egyre bizonytalanabb lett, egyre nehezebb volt a rezsizsámlák kiegyenlítése és a napi megélhetés biztosítása (Gyarmati, 2002). Különösen a rendszerváltással egy időben bekövetkező gazdasági sokk (jelentős életszínvonal csökkenés, munkahelyek tömeges elvesztése, gyárak leállása) miatt sokan nosztalgiával emlékeztek vissza a Kádár-rendszerre, megfeledkezve arról, hogy ezen rendszerrel együtt járt a társadalmi devianciák gyorsuló ütemben való terjedése, a lakosság általános egészségi állapotának romlása (Valuch, 2001-2002).

A rendszerváltástól napjainkig több társadalmi-gazdasági eseményt lehet rögzíteni, amely jelentősen befolyásolta a társadalom mindennapjait. Nagy jelentőségű Magyarország NATO-hoz való 1999-es, valamint az Európai Unióhoz való 2004-es csatlakozása, a 2008-as pénzügyi gazdasági világválság társadalmi, gazdasági következményei, amelyek jelentősen befolyásolták Magyarország politikai-társadalmi és gazdasági arculatának kialakulását. A 2010-ben megalakult jobboldali kormány kétharmados parlamenti többség támogatásával számos új jogszabályt fogadott el, amelyek közül – a későbbiekben – azokat részletezem, amelyek az interjúalanyok életpályája szempontjából relevánsak (Darvai, 2015).

A fentiekben részletezett történeti események bemutatását azért tartottam fontosnak, mert nagymértékben befolyásolták Magyarország oktatáspolitikájának alakulását is, amely szoros összefüggésben van az interjúalanyaim életpályájának alakulásával. Az első ilyen oktatáspolitikai eseményként szeretném megemlíteni az 1960-

as években zajló nagyszabású iskolareformot, melynek célja a szocialista-kommunista embertípus megalkotása volt. A reform az MSZMP Művelődéspolitikai Irányelvei című dokumentumból indult, amely alapját képezte az 1961-es oktatási törvénynek és az 1965-ben megjelent Nevelési Tervnek (Darvai, 2015). A szocialista embertípusnak jellemzője a kommunista-szocialista világnézet, a szocialista erkölcs, s egyben az is, hogy elítéli a sovinizmust, irredentizmust és az antiszemitizmust. Ennek az új embernek a megalkotásához marxista szemleletű pedagógusok szükségesek (Kardos és Kornidesz, 1990; idézi: Darvai, 2015. 373.). Az iskolareformot az oktatáspolitikai a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről szóló 1961. évi III. törvénnyel hajtotta végre. Ez a törvény *szovjet hatásra extenzív oktatáspolitikát hirdetett az alsó és a középfokon, átrendezte a felsőfok szerkezetét, erős gazdasági szempontokat vitt a képzésbe, az oktatást beruházásnak tekintette* (Darvai, 2015. 373). A tankötelezettséget kiterjesztette a 16. életév betöltéséig, valamint új iskolatípusként létrehozta a szakközépiskolákat, amellyel az volt az elérni kívánt cél, hogy a fiatalok rendelkezzenek szakvizsgával és érettségivel, amellyel jogosítványt szerezhetnek a felsőfokú tanulmányokra való jelentkezésre. A reform eredményeképpen a gimnáziumokban bevezetésre került az 5+1-es oktatási forma, amelynek értelmében a diákok 5 napot a gimnáziumban, 1 napot valamely termelőegységénél dolgoztak, mindezt abból a célból, hogy a diákok közelebb kerüljenek a fizikai munkához (Darvai, 2015). Az 1961. évi III. törvényben foglaltak gyakorlati átültetésére a Nevelési tervvel került sor, *amely egy olyan egységes és kötelező dokumentumot jelentett, amely a központilag irányított intézmények nevelési tevékenységét szabályozta* (Báthory és Falus, 1997; idézi: Darvai, 2015. 374.). A 1960-as évek közepén az oktatáspolitikai reformot leállították, mivel belátták azt, hogy a kitűzött célok személyi, tárgyi és egyéb feltételek hiányában nem valósíthatóak meg. (Kardos és Kornidesz, 1990; idézi: Darvai, 2015. 374.).

1967-ben került sor az V. Nevelésügyi Kongresszusra, amelyet politikai jóváhagyással ugyan, de a társadalomban megjelenő változások, az Új gazdasági mechanizmus és az oktatási rendszer hiányosságainak orvoslása hívott életre. Kelemen Elemér (2007) hangsúlyozza, hogy a következő évtizedekben az itt elindult folyamatok alapjául szolgálnak a következő évtizedekben kivirágzó, a pártállami kereteket átformáló oktatási reformtörekvéseknek (Darvai, 2015).

1972-ben az MSZMP KB állami oktatás helyzetéről és továbbfejlesztésének feladatairól határozatot fogadott el, amelynek eredményeként tantervi korrekciókra került sor. 1978-tól új tantervek, új nevelési és oktatási tervek kerültek elfogadásra, amelyek

központjában a nevelő- és oktatómunka egysége volt. Ezek jelentősége abban is állt, hogy a tanítási órán folyó és iskolán kívüli nevelés tervét is előírta (Fehér, 2000).

A Minisztertanács 1984-ben hagyta jóvá a közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programját és az országgyűlés elfogadta az oktatásról szóló 1985. évi I. törvényt (Fehér, 2000). Ez az év mérföldkő a magyar pedagógia és oktatásügy történetében, hiszen véget ért egy olyan korszak, amelyben „*a marxista-leninista ideológia és a szocialista állam nevében párthatározatokkal irányították az oktatási rendszert* (Báthory, 2000. 3.)” A törvény bevezetőjében kiemelkednek „*a szocialista, humanista*” értékek, amelyekből az 1990-es törvénymódosítás következtében „*demokratikus, humanista*” értékek lesznek. (Báthory, 2000. 3.). Az 1985. évi I. törvény az iskolák szakmai autonómiájára épülő, decentralizált rendszer megvalósítását tűzte ki célul, ennek keretében csökkentek a megyei és helyi tanácsok hatáskörei, a szakfelügyelet helyett felállítása került a szaktanácsadás, valamint bevezetésre került a tantestületnek a vétójoga az iskolaigazgató kinevezés esetében (Fehér, 2000). A szakmai autonómia szempontjából jelentős változás, hogy a jogszabály lehetővé teszi a miniszter általi kísérleti engedély megadását alternatív programmal működni kívánó óvodák és iskolák számára. Ezen törvény rögzítette a tanulók, a hallgatók, a pedagógusok és szülők jogait és kötelességeit is és meghatározta az óvoda, az alapfokú, a középfokú és a felsőfokú oktatás intézményeit. Itt fontos hangsúlyoznom azt is, hogy ez a törvény nem csak az iskolák, hanem a pedagógusok szakmai autonómiáját is kimondta, amely az interjúalanyaim szakmai munkájára is befolyással volt, gondolok itt például az 1978-as tantervben előírtak alkalmazásának fakultatív lehetőségeire.

A rendszerváltozás az iskoláztatás vonatkozásában is jelentős fordulatot eredményezett, lehetőség nyílt egy jogállami követelményeknek megfelelő iskolarendszer létrehozására. Ennek egyik első állomásaként a lelkiismereti és vallásszabadságról, valamint az egyházakról szóló 1990. évi IV. törvény megteremtette annak a lehetőségét, hogy államon kívül egyházak és más jogi személyek iskolákat és más oktatási-nevelési intézményeket állítsanak és tartsanak fent. A rendszerváltás után a felekezeti iskolák fokozatosan visszakerültek a korábbi tulajdonosaikhoz (Pukánszky, 2014)

1990-től folyamatosan nőtt a társadalom iskolázottsági szintje és csökkent az általános iskola 8. évfolyamánál alacsonyabb végzettségűek aránya (Valuch, 2015). Az 1990-1994 közötti Antall- és Boross-kormányoknak a közoktatás területén fontos feladatokkal kellett szembenézniük: törvényalkotás, tantervkészítés, tanügyigazgatás

átszervezése, tankönyvkiadás piaci szabályozása. Ehhez a pénzforrások igen szűkösek voltak (*Rajnai*, 2013. 101.). Az Antall-kormány szabadon választható, de tanrendbe illesztett vallásoktatással szeretne volna kiegészíteni a közoktatást. A kormányzati koncepció szerint a hitoktatók az iskolákban a tanári kar tagjai lettek volna, és fizetésüket az iskolák biztosították volna számukra. A kormányzat ezen szándékától – a tiltakozások következtében – elállt. Végül kompromisszumos megoldásként a hitoktatók nem lettek a tantestületek tagjai, bérükről a kormány gondoskodott, a tanulók bizonyítványába a vallásoktatásra vonatkozó utalás nem kerülhetett rögzítésre (*Romsics*, 2010. 417.).

Az 1990-es évek elején az iskolákban több hasonló ideológiai csatározás ütötte fel a fejét, amelyek leginkább a magyar- és a történelem oktatást jellemezték. Az Antall-kormány inkább a keresztény, konzervatívabb, a nemzeti hagyományokat hangsúlyozó elveket támogatta, amelyet az 1994-es Tantervi alapelvek¹ című kormányrendelettel kívánta segíteni. A korabeli ellenzék ezeket a célokat helytelenítette, majd a 1994-es választási győzelmüket követően a Tantervi alapelveket visszavonta és helyette 1995-ben elfogadta a Nemzeti alaptantervet² (*Romsics*, 2010).

1993-ban fogadták el az új közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényt, amely ötéves kortól iskola-előkészítőt írt elő, a tankötelezettség 6 és 16 éves kor között került meghatározásra. Újításként fogalmazódott meg a már korábban említett Nemzeti alaptanterv szükségessége, valamint a tízéves alapképzést lezáró alapműveltségi vizsga, és az egyházi, alapítványi és magániskolák lehetősége (*Pukánszky*, 2014). A törvény a preambulumban biztosította a művelődéshez való jogot esélyegyenlőség alapján, a lelkiismereti meggyőződés szabadságának és a vallásszabadságnak, a hazaszeretetre nevelésnek a közoktatásban való érvényesülését, a nemzeti, etnikai kisebbség anyanyelvi oktatáshoz való jogának megvalósítását, a tanszabadság és a tanítás szabadságának érvényesítését, valamint a gyermekek, tanulók, szülők és a közoktatásban foglalkoztatottak jogainak és kötelességeinek meghatározását.

1996-ban³ került sor a tankötelezettségnek 18 éves korig való kiterjesztésére. Az 1998-ban megalakult Orbán-kormány új törvénymódosításokat jelentett be, amelyek közül az egyik legfontosabb a közoktatási törvénynek az 1999. évi módosítása volt⁴. A módosítás tartalmazta például a helyi tervezésre vonatkozó legújabb rendelkezéseket és

¹ a Nemzeti alaptanterv Tantervi alapelveinek kiadásáról szóló 31/1994. (III. 12.) Korm. rendelet

² a Nemzeti alaptanterv kiadásáról szóló 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet

³ a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról szóló 1996. évi LXII. törvény

⁴ a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról szóló 1999. évi LXVIII. törvény

a kerettantervek bevezetését is. A Comenius 2000 program 1999-ben indult útnak, amely partnerközpontú intézményi minőségbiztosítási rendszerek kiépítését tette lehetővé azon iskolák számára, akik önként jelentkeztek. Az 1990-es évek közepétől a magyar oktatáspolitiká gondolkodásának fókuszában is megjelent az egész életen át tartó tanulást meghatározó képességeknek és kompetenciáknak a kialakítása. A következő kormány ideje alatt 2005-re elkészült „Az egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiája” (Rajnai, 2013).

A 2002 és 2010 közötti időszakból az oktatási törvény 2003-as módosítását⁵ emelném ki, amely az 1990 óta a közoktatásban fennálló méltányossági és esélyegyenlőségi problémákra kívánt megoldást kínálni. Ilyen intézkedésként megemlítendő, hogy az első három osztályba bevezették a szöveges értékelést, valamint gyakorlatilag megszüntették a bukás lehetőségét, illetve nem volt kötelező a kerettantervek használata (Rajnai, 2013).

A 2010-es választásokat követően megalakult Orbán-kormány alatt az oktatási tárca beolvadt a Nemzeti Erőforrás Minisztériumába (későbbi nevén: Emberi Erőforrások Minisztériuma).⁶ Az Országgyűlés 2011. december 20-án fogadta el a köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvényt (a továbbiakban: Köznev. törvény) (Rajnai, 2013). Ezen törvény 1. §-a céljaként rögzíti a következőket: *„olyan köznevelési rendszer megalkotása, amely elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését, készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarati tulajdonságaik, műveltségük életkori sajátosságaiknak megfelelő, tudatos fejlesztése révén, és ezáltal erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a köz érdekeivel összeegyeztetni képes embereket, felelős állampolgárokat nevel. Kiemelt célja a nevelés-oktatás eszközeivel a társadalmi leszakadás megakadályozása és a tehetséggondozás.”*

Fontosnak tartom az értekezésemben a törvény legjelentősebb változásait kiemelni, amelyek a következők: 2013-tól a közoktatási intézmények államosítása történik; kötelező 3 éves kortól naponta négy órában óvodai foglalkozáson részt venni; 18 évről 16-ra szállították le a tankötelezettség korhatárát; kötelező műveltségcsoportok jelentek meg a Nemzeti alaptantervben; a Nemzeti alaptantervtől és a kerettantervtől 10 %-ban térhetnek el a helyi iskolai tantervek; szigorú követelményeknek megfelelően a

⁵ a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról szóló 2003. évi LXI. Törvény

⁶ A Kormány tagjainak feladat- és hatásköréről szóló 182/2022. (V. 24.) Korm. rendelet értelmében, 2022. május 25. napjától az Emberi Erőforrások Minisztériuma, Kulturális és Innovációs Minisztérium néven működik tovább, amely tárcahoz tartozik a felsőoktatás és a szakképzés, míg a köznevelés és a köznevelési oktatáspolitiká a Belügyminisztériumhoz került.

tehetséggondozás elit helyeivé alakulnak a hat-és nyolcosztályos gimnáziumok és a kéttannyelvű iskolák; az a tanuló, akit nem vesznek fel középiskolába felzárkóztató évfolyamra járhat a Hídprogram keretében; választható iskolatípusként megjelenik az egész napos iskola; bevezetésre kerül a mindennapos testnevelés óra 1.,5., 9. évfolyamon; a központi költségvetés támogatásával a 7-12. évfolyamos tanulók határon túli tanulmányi kirándulásokon vehetnek részt a Nemzeti Összetartozás jegyében. Mindenholt kötelezően kell hit-és a vallásoktatást biztosítani, azonban a részvétel ezeken a foglalkozásokon fakultatívak. Az érettségi megszerzésének feltétele lett az 50 órás közösségi szolgálat teljesítése. A törvény rögzíti a pedagógusok előmeneteli rendszerét (Rajnai, 2013. 104.).

A Köznev. törvény részletesen deklarálja a pedagógus kötelességeit és jogait, amelyek közül – a témámhoz kapcsolódóan – az általános iskolákban tanító pedagógusokra vonatkozóan az alábbiakat szeretném kiemelni:

- a pedagógus feladata a kerettantervben előírt törzsanyag átadása és annak elsajátításának ellenőrzése⁷
- a pedagógusoknak hétévenként egyszer kötelező továbbképzésen részt venni, ide nem értve azokat, akik betöltötték az 55. életévüket, valamint azokat, akik pedagógus-szakvizsgát tettek a vizsgák letétele utáni hét évben⁸
- a pedagógus heti teljes munkaidejének nyolcvan százalékát az intézményvezető által meghatározott feladatok ellátásával köteles tölteni (kötött munkaidő), a munkaidő fennmaradó részében a munkaideje beosztását vagy felhasználását a pedagógus maga jogosult meghatározni⁹
- a pedagógus munkakörével összefüggésben jogosult, hogy a pedagógiai program alapján az ismereteknek, a tananyagnak és a nevelés-oktatás módszereinek a megválasztására, valamint jogosult a helyi tanterv alapján, a szakmai munkaközösség véleményének kikérésével megválasztani az alkalmazott tankönyveket, tanulmányi segédleteket, taneszközöket, ruházati és más felszereléseket¹⁰
- a pedagógus munkakörével összefüggésben jogosult a nevelőtestület tagjaként részt venni a nevelési-oktatási intézmény pedagógiai programjának

⁷ Köznev. törvény 62. § (1) bekezdése

⁸ Köznev. törvény 62. § (2) bekezdése

⁹ Köznev. törvény 62. § (5) bekezdése

¹⁰ Köznev. törvény 63. § (1) bekezdés (b) és (c) pontja

megalkotásában, annak elfogadásában és értékelésében, egyúttal gyakorolja a nevelőtestület tagjait megillető jogokat¹¹

- a pedagógus szakmai ismereteit, tudását szervezett továbbképzésben való részvétel útján gyarapítja, jogosult részt venni a köznevelési rendszer működtetésével, ellenőrzésével kapcsolatos megyei és országos feladatokban, pedagógiai kísérletekben és tudományos kutatómunkában¹²

Az egyházi fenntartású köznevelési intézményekre, így az egyházi fenntartású általános iskolákra vonatkozó lefontosabb rendelkezéseket is a Köznev. törvény rögzíti, amelynek 2. fejezete rendelkezik az egyházi köznevelési intézmény működésére vonatkozó sajátos szabályokról. Azért fontos kiemelni azon szabályokat, amelyek eltérnek a nem egyházi fenntartású intézményekre vonatkozó előírásoktól, hogy általános képet kapjunk az egyházi fenntartású általános iskolában dolgozó egyik interjúalanyom munkakörülményeinek sajátosságairól. Az egyházi köznevelési intézmények, így az általános iskolák a Köznev. törvényben foglalt, az általánostól eltérő szabályok szerint működhetnek és szervezhetik a tevékenységüket. Ezen iskolák vallási és világnézeti tekintetben elkötelezett intézményként működhetnek, így a tanulók felvételének előfeltételeként előírhatják valamely vallásnak, világnézetnek az elfogadását, amelyet – a Köznev. törvényben foglalt felhatalmazás alapján – a felvételi eljárás alatt vizsgálhatnak. Ezen intézményekben a pedagógusok és más munkavállalók alkalmazása során világnézeti és hitéleti szempontok érvényesíthetők és más alkalmazási követelmények is előírhatók. Az egyházi fenntartó előírhatja valamely – az oktatásért felelős miniszter által kiadott – kerettanterv választását és egyben meghatározhatja az adott intézményben használható tankönyveket, taneszközöket. A pedagógiai programjába vallási, világnézeti elkötelezettségnek megfelelő ismereteket, a helyi tantervébe a vallási közösség tanításának megfelelő hitoktatást építhet be. Továbbá fontos hangsúlyozni, hogy ezen intézmények esetében a fenntartó korlátozhatja, kizárhatja a Köznev. törvény 63. § (1) bekezdés d) pontjában szabályozott jog gyakorlását, miszerint a pedagógust a munkakörével összefüggésben – a Köznev. törvény 3. § (3) bekezdésében foglaltak megtartásával – megilleti az a jog, hogy saját világnézete és értékrendje szerint végezze nevelő, oktató munkáját. A fenntartó ezen intézmények SZMSZ-ében, házirendjében a vallási közösség tanításával összefüggő viselkedési és megjelenési szabályokat,

¹¹ Köznev. törvény 63. § (1) bekezdés (f) pontja

¹² Köznev. törvény 63. § (1) bekezdés (g) pontja

kötelességeket, jogokat és hitéleti tevékenységet is előírhat, amelyeknek megszegése, elmulasztása esetén fegyelmi eljárást is indítható, mind a tanuló, mind a pedagógus ellen.¹³

A megkérdezett, az életpályájuk végén járó tapasztalt pedagógusokat is érintette az új pedagógus-előmeneteli rendszer, amely 2013-ban lépett hatályba. A pedagógus-előmeneteli rendszer fokozatokba sorolja különböző minősítések alapján a pedagógusokat, amelyhez fizetési lépcsők is tartoznak. Az 2015. évi költségvetési törvényben a pedagógus-előmeneteli rendszert újra módosították, amelynek érdemi része az volt, hogy a bérképzés addigi alapját jelentő minimálmért felváltotta a költségvetési törvényben előírt vetítési alap, ennek következtében jelentősen alacsonyabb ütemű lett az alapbérek emelkedése. (Polónyi, 2015). A változások során az első időkben rendkívülinek ígérkező béremelés lényegesen visszafogottabbá vált (Polónyi, 2019).

2.1.2. A korszak hazai tanítóképzése

Jelen alfejezet a korszak tanítóképzésének sajátosságait törekszik bemutatni abból a célból, hogy átlátható képet kapjunk a hazai tanítóképzés azon mérföldköveiről, amelyek a megkérdezett tanítónők szakmai fejlődését, életpályáját meghatározták, pedagógiai szemléletét formálták. Az alábbi táblázat segítséget nyújt rekonstruálni azt az időszakot, amelyben a megkérdezett tanítónők szocializálódtak.

1. táblázat: A megkérdezett tanítónők pályakezdési időszakának jellemzői

Pedagógus ¹⁴	A pályakezdés éve	A pályán eltöltött évek száma	Képesítés nélkül a pályán eltöltött évek száma	Főiskolai tanulmányok kezdete (tanítói szak)
P1	1984	35	-	1981, Zsámbéki Tanítóképző Főiskola
P2	1985	34	-	1982, Zsámbéki Tanítóképző Főiskola
P3	1983	36	8	1988, Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola
P4	1979	40	-	1976, Budapesti Tanítóképző Főiskola

¹³ az egyházi fenntartású általános iskolák SZMSZ-e, házirendje és pedagógiai programjának érvényességéhez a fenntartó jóváhagyása szükséges

¹⁴ A pedagógusokat 1-20-ig terjedő sorszámmal jelöltem.

P5	1981	38	6	1983, Budapesti Tanítóképző Főiskola
P6	1985	34	-	1982, Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Kar
P7	1978	41	-	1975, Jászberényi Tanítóképző Főiskola
P8	1984	35	17	1998, Kecskeméti Tanítóképző Főiskola
P9	1985	34	-	1982, Zsámbéki Tanítóképző Főiskola
P10	1985	34	-	1982, Zsámbéki Tanítóképző Főiskola
P11	1976	43	-	1973, Budapesti Tanítóképző Főiskola
P12	1986	33	-	1983, Zsámbéki Tanítóképző Főiskola
P13	1984	35	-	1981, Zsámbéki Tanítóképző Főiskola
P14	1986	33	-	1983, Budapesti Tanítóképző Főiskola
P15	1977	42	15	1989, Budapesti Tanítóképző Főiskola
P16	1979	40	2	1978, Budapesti Tanítóképző Főiskola
P17	1986	33	-	1983, Zsámbéki Tanítóképző Főiskola
P18	1983	36	-	1980, Eötvös József Tanítóképző Főiskola
P19	1974	45	3	1974, Budapesti Tanítóképző Főiskola
P20	1979	40	6	1981, Budapesti Tanítóképző Főiskola

Magyarország 1959-ben az elsők között volt Európában, ahol létrejött a tanítók felsőfokú képzése, amely 3 éves felsőfokú intézeti oktatás formájában valósult meg (Hunyady, 2012). Kelemen Elemér hangsúlyozza, hogy nem a szakmai megfontolás állt a fejlesztés háttérében, hanem politikai, ugyanis a hazai oktatásügy változásainak háttérében a szovjet minta állt. Ennek a legsúlyosabb következménye a tanítóhiány lett, amelynek oka az 1960-as években bekövetkező demográfiai hullám, illetve az, hogy egy

része a képzett tanítóknak továbbtanult és a tanári pályán helyezkedett el (*Baska és Hegedűs, 2013. 9.*).

A hároméves felsőfokú tanítóképző intézetek 1974-ben főiskolai rangra emelkedtek (*Németh, 2004*). A felsőfokú tanítóképzés teljesen kiépült az 1970-es évek második felére és a legfontosabb feladattá a tanítóhiány leküzdése és a képesítés nélküli tanítók alkalmazásának megszüntetése vált, amelyet kihelyezett tagozatokkal, új képzők létrehozásával és a levelező rendszer bővítésével értek el. A levelező képzés színvonala alul maradt a nappali képzéshez képest (*Németh, 1990*). Ennek oka, hogy *a színvonalas tanítóképzés a tanítóképző intézet irányítása alatt álló gyakorló általános iskolában végzett megfigyelésektől és gyakorlati tanításoktól elválaszthatatlan (Rozsondai, 1969, idézi: Donáth, 2004, 241.).*”

A tanítóképző főiskolák első tantervi-tartalmi szabályozása 1976-ban jelent meg, amely rögzíti, hogy az az 1973-as tanterv alapján készült, kiemelve a két dokumentum közötti formai és tartalmi folytonosságot (*Gombos, 2014. 138.*). Az 1976-os központi tanterv kötelezővé tette két szakkollégium választását. A hallgatók túlterhelése miatt szükségessé vált e központi tanterv felülvizsgálata és változtatása, az 1976-os integrált tartalmi szabályozás tanítóképzéssel foglalkozó fejezete 1980-ban átdolgozásra került. Az interjúalanyaim vonatkozásában is jelentős változás, hogy az 1980-as tanterv már csak egy szakkollégium kötelező választását írta elő, amely lehetett testnevelés, ének-zene, rajz, technika, orosz, népművelés, vagy könyvtár (*Gombos, 2014*). Az 1980-as szabályozás a hallgatók óraterhelésének csökkentésére irányuló törekvése mérsékelten valósult meg, amelynek oka, hogy ugyan a szakkollégiumi képzés időkerete felére csökkent, a képzés számos tantárgyának óraszámja növekedett (*Gombos, 2014*). Ez a szabályozás az interjúalanyaimra vonatkoztatva abból a szempontból is jelentős, hogy újdonságként jelenik meg a „napközi otthoni nevelésnek”, illetve a „korrekciós nevelésnek” az önállósulása, amely két tárgy korábban az 1976. évi tervezet alapján csak a „pedagógia” szakkollégium jelöltjei számára volt kötelező (*Gombos, 2014. 155.*).

Az interjúalanyaim közül néhányan képesítés nélkülüként kezdték meg tanítói pályájukat, volt olyan interjúalanyom, akit érintett a tanítói szak négyéves képzési ideje, éppen ezért fontosnak tartom megemlíteni a Budai Tanítóképző négyéves kísérleti képzésének 1986-ban kezdődő előkészítését és megvalósításának folyamatát. A kísérleti képzés elindítása korszakhatárt jelent a tanítóképzés történetében.

A Budai Tanítóképző Főiskola négyéves kísérleti képzés elindításának előzményeit és indokait *Hunyadyné (2012)* tanulmánya alapján az alábbiakban röviden

ismertetem. *Hunyady* (2012) rávilágít arra, hogy a tanítóképzés megreformálásának tervezésekor meghatározó jelentőségű volt a képzés alapvető társadalmi funkcióinak az átgondolása. Kiemeli azt a markáns tény, hogy a tanítóképzés hallgatóinak legnagyobb része első generációs értelmiségi lesz, ez a tény a kezdetektől a mai napig érvényes. „*Az értelmiségi életmód igényét, mintáit és a hozzá szükséges készség- és szokásrendszert ezekben az intézményekben kellett részben kialakítani, részben megerősíteni (Bayer, 1986; Háber, 1986, idézi: Hunyady, 2012. 37.).*”

A tanítói pályakép és a társadalom által támasztott elvárások rendszere is nagymértékben formálódott (*Ungárné, 1988*). Ezek a változások egyrészt annak köszönhetőek, hogy az iskola, a tanító funkciója az információk közlésében, feldolgozásában megváltozott, másrészt az iskola és a pedagógus hagyományos szerepviszonyai átszerveződtek. E változások következtében a pálya elismertsége csökkent (*Hunyady, 2012*). „*A tanító szerepköre is átstrukturálódott: ő lett a pedagógiai folyamatban (a) az információk forrása, de fokozódó mértékben inkább azok rendezője és értelmezője; (b) a társas és tevékenységi folyamatok irányítója, szervezője, (c) a társadalmi értékeket és normákat kifejező, s ezzel a tanulói magatartást minősítő és értékelő személy (Ungárné, 1988, idézi: Hunyady, 2012. 39.).*”

Ki lehet jelenti, hogy az egész szakmai közvélemény elismerte a változtatás szükségességét, és országosan számos, a képzési rendszer megújítását célzó megmozdulás látott napvilágot. A korszak fejlesztési törekvései közül megemlítendő a Zsolnai József nevéhez fűződő, a jászberényi és a sárospataki tanítóképző főiskolákon 1988-ban elindított „*képességfejlesztő, értékközvetítő tanítóképzési kísérlet*” (*Hunyady, 2012*). „*Célja volt a nagyon kritikusan szemlélt hazai tanítóképzés megújítása oly módon, hogy az új típusú, alternatív tantervvel dolgozó általános iskolák gyakorlatát, az ún. értékközvetítő programot vette alapul a képzést meghatározó, kívánatos tanítói képességek, készségek megfogalmazásakor (Hunyady, 2012. 39.).* A kísérleti modell újszerűségét és magas költségeit jelölték annak okának, hogy végül nem épült be a hazai tanítóképzés mindennapi gyakorlatába. *Hunyady* a modell rövid életpályáját az alábbiak szerint magyarázza: „*egy karakteres alternatív programra lehet rá szabott színvonalas pedagógusképzést kialakítani, de amíg maga a program a közoktatásban alternatív marad, addig a tanítóképzés egész rendszerének elsősorban a domináns programra vagy a programok sokaságára figyelemmel kell működni (Hunyady, 2012. 39.).*”

A kísérleti képzés előkészítése három évig tartott (1986-1989), ekkor került kidolgozásra *A tanítóképzés tantervi irányelvei* (1987), amely dokumentum egyetlen intézményben történő, meghatározott ideig zajló kísérleti képzést szabályozott. Az 1989-ben jelentkező növendékeknek beszéd-, ének-zenei és testi alkalmassági vizsgát, illetve pedagógiai alkalmassági vizsgát kellett tenniük, valamint választhattak a történelem/matematika és a magyar szóbeli vizsga közül. A felvételi 1990-ben változott, ami azt jelentette, hogy az intézmény ajánlotta fel a felvételi pontszám szerinti első 50 leendő hallgatónak, hogy részesülhet a négyéves képzésben. A jelentkezőknek vállalniuk kellett a megnövekedett képzési időt és a folyamatos „követést”. Az 1989/90-es tanévben indult útjának két csoportban összesen 50 fővel a négyéves kísérleti oktatás a budai tanítóképzőben. A kísérleti koncepció sajátosságai a következők voltak:

- A fiatalokat a 6–12 éves korú gyermekek nevelésére készítették fel.
- A szociális kompetenciák, az önismeret fejlődése, fejlesztése, az iskolához, a tanuláshoz való pozitív viszony, és leginkább az un. eszköztudás, az alapképességek, -készségek szilárd megalapozása, kifejtése a tananyag elrendezésében, feldolgozásának módszertanában is érvényesült.
- Megnőtt a gyakorlati képzés ideje, az osztálytermi tanítás mellett meghatározó volt a más tanítói feladatok megalapozása.
- A képzés sajátos hagyományát megtartva a párhuzamos képzési modellt követte, azaz a gyakorlati képzés párhuzamosan az elméleti, szaktudományos képzéssel, a képzés elejétől, annak egész folyamán zajlott.
- A képzési idő 4 évre nyúlt meg (*Hunyady*, 2012. 41-46.).

Az 1990-es években a tanítóképzés megújításának országos modellje lett a budai tanítóképzőn folytatott négyéves kísérleti képzés (*Hunyady*, 2012). Elmondható, hogy az 1990-es években a legfontosabb változást a 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet¹⁵ eredményezte, amely a tanítóképzés képzési idejét négy évre emelte (*Németh*, 2004). A kormányrendelet vonatkozásában fontos megemlíteni, hogy az elsőként fogalmaz meg a felsőoktatásban két szak (tanító és óvodapedagógus) számára képesítési követelményeket. Ez a kormányrendelet a tanítókra vonatkozó képzési célt a következők

¹⁵ a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményekről szóló 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet

szerint fogalmazta meg: „*olyan pedagógiai szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ismeretek, készségek és képességek birtokában alkalmasak az általános iskolai 1-6. osztályának oktatására oly módon, hogy az 1-4. osztályban valamennyi, az 5-6. osztályban legalább egy, az oklevélben megnevezett műveltségi terület oktatási-nevelési feladatait képesek ellátni. A tanító korszerű általános műveltséggel, idegennyelv-tudással, társadalmi érzékenységgel rendelkezik; jellemzi az egyetemes emberi és nemzeti értékek, az erkölcsi normák tisztelete, egyéni és közösségi felelősségérzet és feladatvállalás, a permanens művelődés igénye és képessége, valamint egészséges életvitel.*” Továbbá előírja, hogy a tanító szakokon nappali, esti, illetve levelező tagozaton, valamint távoktatás formájában 4 év a képzési idő, az óraszám nappali tagozaton 3200 óra. A gyakorlati képzés az alapképzés idejének 15-20%-a. Az oklevélben a szakképzettség megnevezése a tanító, akit a tanítói képesítés iskolai oktatás 1-4. osztályában valamennyi műveltségi terület oktatási-nevelési feladatainak az ellátására, valamint az 5-6. osztályban legalább egy műveltségi területen az oktató-nevelő munkára jogosít. Az idegen nyelv tanítása nem tartozik bele a feladatkörbe. A képzés tartalma:

- „Az egyetemes emberi és nemzeti kultúra szellemi értékeinek befogadására és közvetítésére irányuló képzés, amely magába foglalja a természet, a társadalom, a kultúra és a gondolkodás legáltalánosabb törvényeinek, összefüggéseinek ismeretét.
- A tanítói szakmára orientált társadalomtudományi, természettudományi, matematikai, zenei, vizuális és testi neveléssel összefüggő képzés, amely szerves kapcsolatban áll a tantárgy-pedagógiai oktatással és a gyakorlati képzéssel.
- Tudományos megalapozottságú pedagógiai és pszichológiai képzés, amely a 6-12 éves gyermekek megismerésére és fejlesztésére készít fel.
- Módszertani és gyakorlati képzés, amely megismerteti a 6-12 éves gyermekek tanulásának irányításához, személyiségének fejlesztéséhez szükséges korszerű eljárásokkal, módszerekkel; biztosítja ezek gyakorlását iskolai környezetben, fejleszti a speciális tanítói képességeket, technikai jártasságokat.
- Hatékony, más kultúrák megismerését szolgáló legalább alapfokú nyelvismeret.
- Egészséges életmódra nevelés.”

A hallgatók az alábbi műveltségi területek közül választhattak: magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, matematika, ember és társadalom, természetismeret, ének-zene, vizuális nevelés, informatika, technika, családi, háztartási, gazdasági ismeretek. A kötelező szigorlati tárgyak közé tartozott a filozófia, pszichológia, pedagógia és a

választott műveltségi terület ismerete. A hallgatónak az oklevél megszerzéséhez záróvizsgát kellett tennie, amely a záróvizsga-bizottság előtt a szakdolgozat megvédéséből és egy szóbeli vizsgából állt.

A tanítóképzés szempontjából az Országos Tantervfejlesztő Bizottság 1990 és 2012 között folytatott tevékenysége alapvető fontosságú, mivel:

- foglalkozott a képesítési követelmények értelmezésével,
- az európai kreditrendszer lényegével, sajátosságaival és adaptálhatóságával,
- a kormányrendelet kötelező előírásaival,
- a műveltségterületek órakeretével,
- a gyakorlati képzés formáival és időkeretével,
- a kötelező szigorlatok helyével, tematikájával,
- az intézmények közötti átjárhatósággal,
- a záróvizsga témájával,
- és a minőségbiztosítás kérdésével.
- Minden műveltségterületre szakmai bizottságokat kért fel (*Podráczky, 2012. 45-53.*).

Az 1990-es években számos rendelkezés született a pedagógus-továbbképzésről és a pedagógus-szakvizsgáról. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 1996-os módosítása¹⁶ előírta a pedagógusok rendszeres, legalább hétévenkénti kötelező továbbképzését és a pedagógus munkakör betöltéséhez feltételként szabta ki a sikeres szakvizsgát (*Kelemen, 2007. 53.*).

Ezen rövid történeti áttekintésből látható, hogy a hazai tanítóképzés meghatározó, megannyi kísérletezést és változást megélt időszakának az égisze alatt váltak tanítóvá és egyéb szakképesítést szerző szakemberré az interjúban résztvevő alanyok.

¹⁶ a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról szóló 1996. évi LXII. törvény

2.2. A gyermekkor mint társadalmi konstrukció

Kutatásom központi témája a tanítók gyermekekről vallott nézetei, ennek értelmében a jelen alfejezet fókuszában olyan tudományos diskurzusok állnak, amelyek a gyermekkorhoz, azok értelmezéseihez fűződnek. A téma igen gazdag hazai és nemzetközi szakirodalommal rendelkezik. Kutatásom elméleti keretként az angol szociológusok által képviselt nézetrendszer szolgál. Kutatómunkámban a gyermekkor értelmezését az új szociológiai gyermekfelfogás határozza meg, amely a gyermekkort az adott társadalom konstrukciójaként tekinti. Ebben az alfejezetben az új nézőpont megszületését és sajátosságait veszem górcső alá, előtte azonban kitekintek olyan normatív gyermekértelmezésekre mint a természetesen fejlődő és a szocializálódó gyermek modellje, az ártatlan gyermek képe, a gyermekkor mint kulturális moratórium és a gyermekkor halála. Ezek bemutatása segít annak megértésében, hogy értelmezzük az interjúban elhangzottakat

Az alfejezet végén szemléltetem kutatásom témájának fogalmi keretét, azaz a gyermekfelfogás meghatározását, amely mellett nem hagyhattam figyelmen kívül a gyermekkép definícióját sem, hiszen a gyermekfelfogással közösen együtt alkotják a gyermekszemléletet. Az interjúk elemzése *Pukánszky* (2005) által értelmezett gyermekfelfogás fogalmi kerete mentén történik.

2.2.1. A gyermek és a gyermekkor értelmezései

2.2.1.1. A természetesen fejlődő és a szocializálódó gyermek modellje

A 19. század végétől a modern nyugati világban két domináns megközelítés ragadható meg: a természetesen fejlődő gyermek és a szocializálódó gyermek modellje. Mindkettő mint a fejlődésközpontú paradigma jelent meg a szakirodalomban.

A fejlődésközpontú paradigma szerint a gyermekek természeti jelenségek, akik elkerülhetetlenül keresztülmennek különböző érési és fejlődési szakaszokon. E minőségi változás ideje alatt, ebben a folyamatban a gyermekek a minőségileg magasabb szintű felnőttlét irányába tartanak. A természetesen fejlődő gyermek és a szocializálódó gyermek modelljének háttérében a modernitás folyamatai húzódnak meg (*Golnhofer és Szabolcs*, 2005). A 18. század végén a társadalmi-gazdasági változások (ipari forradalom,

urbanizáció), ezen belül a higiéniai viszonyok illetve a táplálkozás javulása, a városi infrastruktúra kiépülése nagymértékben felgyorsította az új típusú család kialakulását. Az életkilátások javulásával a családtagok életkori viszonyai is megváltoztak, a nagy korkülönbségek miatt „össze nem illő párok” is lassan eltűntek. Az új kiteljesedő polgári családmódban a férfi a család üzleti életének irányítója, a nő a család életének gondozója. A gyermekkor egy sajátos életkornak tekintik, amelynek egyedi fejlődési szakaszai és azon belül feladatai vannak, és ezek megfelelő feltételeit a szülőknek kell biztosítaniuk. Tehát a gyermekkor többé már nem jelenti a munka világába való korai, fokozatos beilleszkedést. A szülők számára készített tanácsadó könyveken túl megjelenik a gyermek, mint irodalmi hős a gyermek-és ifjúsági irodalomnak köszönhetően. Felbukkannak először a fiúknak, majd a lányoknak készített gyermekruhák. Létre jönnek azok az ünnepek, amelyek a gyermekkorral kapcsolatosak mint például a gyermek születésnapja. A kibontakozó polgári család ebben az időben egy olyan érzelmi kötődésen alapuló közösséget jelent, amelynek a gyermek áll a középpontjában (*Németh és Pukánszky, 2004*). Charles Darwin 1859-ben megjelenő, *A fajok eredete* című műve jelentős a fejlődésközpontú paradigma kialakulásában, amely voltaképpen átformálta az emberről való vélekedést és ennek nyomán a gyermek is érdekessé vált (*Czető, 2018*). Jean Piaget munkássága jelzi a legerőteljesebben azt a modernnek tartott gyermekfelfogást, amelyben a gyermek biológiai lény, aki elkerülhetetlen fejlődési szakaszokon megy keresztül és ezt a társadalmi környezet segíti (*Golnhofer és Szabolcs, 2005*).

A 19. század végén azt kezdték kutatni, hogy a gyermek hogyan nő bele a felnőttek világába az emberekkel való kapcsolatok révén, azaz a biológiai lény hogyan válik társadalmi lényé. A szocializálódó gyermekkorfelfogás a kultúrába való bevezetésre utal. Számos szocializációs elmélet létezik, Talcott Parsons elméletét fontos megemlíteni, amely kiemelkedő szerepet töltött be a normatív szocializációs szemlélet megszületésében (*Golnhofer és Szabolcs, 2005. 32-33.*). Elméletének alapja a család mint társadalmi alrendszer, amelynek feladata a megfelelő szocializáció (*Czető, 2018*).

Az új szociológiai gyermekkor kutatások e két gyermekfelfogást normatívnak és felnőttközpontúnak tartják. Az új szociológia paradigma a gyermeket a felnőtt állapothoz való viszonyításból törekszik kiragadni (*Golnhofer és Szabolcs, 2005*). „*A gyermekkor társas természetének kutatása, feltárása oda vezetett, hogy az univerzálisnak tartott gyermekfogalom helyett a gyermekséget, mint társadalmi konstrukciót tételezték, amely térben és időben különböző formákat öltve különböző gyermekléteket jelent* (*Golnhofer*

és Szabolcs, 2005. 67.).” Jenks 1996-ban Alan Prout és Allison James nyomán összefoglalta az új szociológia gyermekfelfogásának jellemzőit, s ennek értelmében mindenekelőtt a gyermekekben nem a leendő felnőttet látják és a gyermek nem kizárólag a társadalmi folyamatok végterméke, hanem döntésekre képes, alakítja saját világát, maga is építi társas kapcsolatait aktív részvételével és formálja azokat a társadalmi folyamatokat, amelyben él (Golnhofer és Szabolcs, 2005). A gyermekkor társadalmi konstruálása azt is kifejezi, hogy eltérő gyermekkorok írhatók le, amelyek saját érvényességgel bírnak, azaz a gyermekfogalmat meghatározza, hogy a gyermek milyen helyet foglal el a társadalmi közegben, hogyan vélekednek például a gyermek neméről egy adott társadalomban (Szabolcs, 2011. 24.). A társadalomtudományok hermeneutikai szemlélete hangsúlyos a gyermekkor jelenségeinek vizsgálatában. Ez a paradigma valójában a gyermekkor újra konstruálásának a folyamata (Jenks, 1996).

2.2.1.2. Az ártatlan gyermek képe

A gyermekkor társadalmi konstrukcióként történő értelmezése megmutatkozik az egyes történeti korok gyermekség fogalmának narratívájában (Pukánszky, 2001; Szabolcs, 2011.). Az *ártatlan gyermek* képe különböző konstrukciókban végigkíséri az emberiség történetét. Számos kutató a modern nyugati kultúrában a gyermekség eszméjének megjelenésével hozza összefüggésbe a gyermeki ártatlanság megszületését. Rousseau volt az első a történelemben, aki hatni tudott az emberekre oly mértékben, hogy azok hinni kezdtek abban, hogy a felnőttek figyelmét megérdemli a gyermek és annak természetes sajátosságaiból tanulni lehet. A gyermeki ártatlanságot az érzelmek oldaláról közelíti meg a romantika gyermekképe. Ez megfigyelhető a 18-19. századi irodalomban, illetve a késő 18. századi festészet gyermekábrázolásában is. Itt többször az ártatlan gyermek, mint idealizált gyermek jelenik meg. Joshua Reynolds angol festő (1723-1792) a gyermekeket szinte nem nélkül ábrázolja, a fehér ruha szimbolizálja ártatlanságukat, és itt már látható, hogy gyermekek nem, mint kicsinyített felnőttek jelennek meg, hanem elkülönülnek a felnőttek világától. Vanobbergen holland történész úgy vélekedik, hogy a romantika gyermekfelfogásában a romlatlan gyermek nem kicsinyített felnőttként, hanem példaként áll a felnőtt előtt, aki egy alternatív világot jelenít meg. A jónak születő gyermek narratívája a 20. századi reformpedagógiákban, a gyermektanulmányokban is megtalálható és ezek a mozgalmak, irányzatok a gyermek pozitív értékeire összpontosítanak. Itt már megjelennek a pszichológia tudományának eszközei, azaz a

gyermeki jellemzők és a gyermeki fejlődés mélyebb megismerésének törekvései. Számos kutató említi a napjainkban is létező gyermeki ártatlanság mítoszt, azonban megkérdőjelezi annak örök érvényét, úgy gondolják ez a mítosz korhoz kötött, azaz története van. (Golnhofér és Szabolcs, 2005. 14-24.).

2.2.1.3. Gyermekkor mint kulturális moratórium

Megemlíthető egy másik gyermekkor konstrukció is, Jürgen Zinnecker a gyermekkorról mint kulturális moratóriumról beszél. Az 1980-as években átértékelték az ifjúság fogalmát a társadalomtudományokban, és önálló társadalmi réteggé jelölték meg. Ebben a folyamatban Jürgen Zinnecker német szociológusnak alapvető szerepe volt. Munkáiban hangot ad annak, hogy felértékelődik a kulturális tőke és a tudás birtoklása, amely magával hozza az ifjúság felértékelődését, az ifjúsági életszakasz meghosszabbodását. Bevezeti az ifjúsági moratórium fogalmát és az ifjúságról mint társadalmi képződményről beszél, a kifejezést az ifjaknak a „*társadalmi kötelezettségektől való mentesülése*” értelmében használja. Gyermekkor-történeti kutatásokra hivatkozva a gyermekkor mint kulturális moratóriumnak a kialakulását a 16-18. századhoz köti. A polgári ideológiában megjelent a gyermekhez igazodó otthon, a gyerekszoba, a játék, a gyermeki egyéniség tisztelete, a velük foglalkozó intézmények, a gyermek munkából és a társadalmi kötelezettségek teljesítéséből való kivonása. Ez a polgári életmód sok családnak mintát adott, de még többnek elérhetetlen volt. Mindez általánossá, már elérhetővé vált mindenki számára az 1950-es években. Ezen moratórium világába befogadnak mindenkit, amely a „*standard gyermek*” megjelenését jelenti sajátos társadalmi háttér nélkül. Azt is nyomatékosítja, hogy a gyermekornak mint kulturális moratóriumnak nincsen versengő társa. A gyermekek kétharmada tapasztalja csak meg a moratóriumot, egyharmaduk családi körülményeik miatt kívül esnek ezen. Ezek a marginalizálódott gyermekek „*leértékelt gyermekort*” élnek a kulturális moratórium szempontjából, mert deviáns gyermekként tekintenek azokra, akik a családi munkában segítenek, illetve az utcagyerekekre. A modern gyermekornak sajátos életvitele, szabályai alakultak ki, a gyerekek életét már a tömeg médiumok és a szolgáltató, fogyasztó iparágak szabályozzák, és nem a helyi környezet. A piac közvetett módon arra kényszeríti a gyerekeket, hogy minél korábbi életszakaszban vegyenek részt a felnőttek mindennapjaiban. Zinnecker Bourdieu-re támaszkodik, amikor azt mondja, hogy a szülők a gyerekeiket arra biztatják, hogy minél több kulturális tőkét szerezzenek meg. Az iskolán

kívül megjelenik a sport és a szórakoztatóipar mint új utak a sikeres felnőttkor eléréséhez. A modern korban a gyermekkort az intézmények szabályozzák, így az oktatási rendszer is átöleli a gyermekkort. Zinnecker azt is feltételezi, hogy a gyermekek törekednek arra, hogy a társadalomban megtalálják a helyüket (Golnhofer és Szabolcs, 2005). Zinnecker így összegzi gondolatait: „ *A gyermekeket bizonyos szintig felmentik a társadalmi kötelezettségek alól, ezért bizonyos értelemben a henyélő társadalmi réteghez tartoznak. Gondoskodnak róluk, művelt lustálkodást folytatnak, kérkedve fogyasztanak. A jelenben élnek, s a legfontosabb tőkéjük az idő. Sajátos habitust, életstílust, kultúrát alakítanak ki. Azt igénylik tőlük, hogy korán vegyenek részt a felnőtt társadalom életmódjában, de minél tovább maradjanak távol a felnőtt létől, a munka világától (Golnhofer és Szabolcs, 2005. 89.).*”

2.2.1.4. A gyermekkori halála

Az elmúlt évtized a gyermeket a felnőtthez viszonyított kutatásaiból és szakirodalmaiból (David Elkind, David Buckingham, Neil Postman, Marie Winn,) kirajzolódik, hogy Key¹⁷ álma nem látszik megvalósulni.

David Buckingham (2000) A gyermekkori halála után című könyvében, a gyermeklét különféle természetének két különböző, egymással ellentétes tanulmányozását, illetve a gyerekek életében betöltött média szerepét vizsgálja. Az egyik megközelítés „a gyermekkori halála” elmélet, amelyet Neil Postman munkásságával hozott összefüggésbe, amely szerint elmosódott a felnőtt- és a gyerekkor közötti határ a televízió és az elektromos média hatására. A másik megközelítés a „kommunikációs forradalom” híveinek elképzelését tükrözi, amely szerint az elektromos média új lehetőségeket ad a gyermekek kezébe. Munkájában saját tapasztalatain túl David Elkind, Marie Winn és Neil Postman gyermekfelfogását is összegzi. Az 1980-as években az Egyesült Államokban David Elkind A Siettetett gyermek (1981) és Marie Winn Gyerekek gyermekkori nélkül (1984) című munkáikban olyan problémákra mutattak rá, amely

¹⁷ A nagyhatású reformpedagógus Ellen Key 1900-ban megjelenő, a jövő iskolájáról szóló könyvében a gyermek évszázadáról beszélt. Így fogalmaz Key a könyvében (1900): „*A mostani aprólékosan változatos rendszer mindenkit gyötör, kínzóeszközként hat a tehetségekre. Ezért a tanuláshoz való kedvük, kezdeményezésük, öntevékenységük évről évre halványul, s végül felületessé válnak, mert soha nincs alkalmuk arra, hogy fellélegezzenek, elmélyüljenek.*” Az általa elképzelt új nevelés megvalósításához elengedhetetlen egy új típusú nevelői magatartás és az iskolarendszer radikális megváltoztatása. Az új iskola kulcsfontosságú feladata a gyermek igényeinek és életkori sajátosságainak a figyelembe vétele. Továbbá a hatékony nevelés legfontosabb helyszínéül a családot emeli ki (Key, 1996. 154.).

szerint végérvényesen elveszett az a biztonság és ártatlanság, amely a korábbi nemzedékek gyermekkori élményeit jellemezték. A két szerző ugyanarra a jelenségre hívja fel a figyelmet.

Elkind gyermekpszichológus a stresszből indul ki, ami szerinte a gyerekek életét jellemzi. Rávilágít a szülői válások okozta pszichés zavarok növekedésére és az olyan fiatalok számának növekedésére, akik a kábítószerben, bűnözésben, öngyilkosságban és a vallási szektákban keresnek menedéket. Továbbá rámutat a teherbe esett és nemi betegséggel megfertőzött tinédzserek számának növekedésére is. A gyerekeket mind a szülők, mind az iskola és a média is sietteti. A szülők a gyerekeket arra kényszerítik, hogy a tanulmányaikban, vagy a versenysportokban kiemelkedő eredményt érjenek el, az iskolák pedig eredményorientáltak. Elkind szerint a gyerekek „siettetésére” reagál a média, emellett még gerjeszti is azt, hiányzik a televízióból a „régebbi típusú média „intellektuális korlátja”, mivel nem várja el a gyerekektől, hogy az értelmezését megtanulják (Buckingham, 2000. 46.). „A siettetett gyermeket arra kényszerítik, hogy az előtt szálljanak szembe a felnőtt lét fizikai, lelki és társadalmi csapdáival, mielőtt készen állnának ezek kezelésére. Gyerekeinket kicsinyített, lehetőleg a legdivatosabb márkájú felnőtttruhákba bújtatjuk, indokolatlanul kitesszük őket a szex és az erőszak élményének, és azt várjuk tőlük, hogy legyenek képesek megbirkózni az egyre riasztóbb társadalmi környezettel (Buckingham, 2000. 47.).”

Marie Winn a szülők gyerekek feletti kontroll elvesztéséről és a gyerekek felügyeletének a lazulásáról ír. A felnőttek és a gyerekek közötti határ elmosódásáról beszél, illetve arról, hogy a „gyerekek nem igen néznek ki, nemigen beszélnek, és nem igen viselkednek gyerekek módjára. (Buckingham, 2000. 48.).” A gyerekek szabadideje is megváltozott, a gyerekek és a felnőttek évszázadokkal ezelőtt együtt meséltek, énekeltek és játszottak a szabadban. Winn egy új középkorról beszél, amelyben a gyerekek és a felnőttek újra hasonlóan töltik szabadidejüket, a gyerekek nem játszanak elkülönülten. Az elkövetkező generációk gyermekei újra valóságos gyerekeké válhatnak, ha megértjük, hogy a gyerekek és a felnőttek nem egyenlő partnerek, ha belátjuk, hogy a játék a gyermekkor meghatározó tevékenysége, amely a gyereket gyerekké teszi. Ha a férfiak és nők rájönnek, hogy a válásnak milyen visszafordíthatatlan következményei vannak a gyerekekre, és ha a szülők megértik, hogy nemcsak a kisgyermekkor számít, hanem a kisiskolás kor is, és hajlandóak lesznek karrierjük egy részéről lemondani és több időt, gondoskodást és energiát adni gyermekeiknek (Winn, 1990).

Neil Postman A gyerekkor eltűnése című művében számos bizonyítékot sorol fel annak igazolására, hogy a gyerekkor eltűnőben van. Beszél arról, hogy elvesztek a hagyományos játékok és a gyermekruhák, továbbá a gyerekek és a felnőttek szabadidős tevékenységei, a nyelvhasználatuk, az étkezési szokásaik és a szórakozási formáik is erőteljesen összefonódnak. Philippe Ariès történétíróra támaszkodva végigköveti a középkortól a gyerekkor „feltalálását” és fejlődését, megfogalmazza azt, hogy „*hogyan hozta létre a nyomtatás a gyerekkort, és ezt most hogyan tünteti el az elektronikus média (Buckingham, 2000. 53.).*”

Kim John Payne pszichológus-pedagógus dzsakartai táborokban (Indonézia) élő gyermekek és angliai gyermekek életét vizsgálta. Azt tapasztalta, hogy a vizsgált két gyermekcsoportra megállíthatatlanul rázódik a felnőtt élet, felgyorsult az élettempójuk, és ezért igyekeztek kialakítani saját védelmi rendszerüket (Payne, 2013. 27.). „*Társadalmunk - azáltal, hogy túlzott bőség nyomása alatt tart bennünket- hadüzenet nélküli háborút folytat a gyerekkor ellen (Payne, 2013. 27.).*” Az egyszerűsítés mozgalma mint szellemiség rokona az alternatív pedagógiának, a hangsúlyt a képzelőerőnek és a gyermek egész személyiségének a fejlődésére helyezi (Payne, 2013).

Vajda Zsuzsanna Siettetett Gyerekek című az Iskolakultúra folyóiratban (2009) megjelenő tanulmányának célja valamennyi „*siettetéssel*” kapcsolatos jelenségkör ismertetése, melyeknek tanulmányozása során a szerző nem téveszti szem elől a társadalmi feltételekkel való összefüggéseket, azaz a posztmodern társadalmi folyamatokat, valamint a társadalmi integráció legfőbb mechanizmusát, a fogyasztást. A szerző rámutat a gyermekfelfogás átalakulására, a csecsemők-és kisgyermekek mindennapjaiban bekövetkező változásokra.

Az itt bemutatott munkák a természetesen fejlődő gyermek és a szocializálódó gyermek, azaz a felnőttléthez viszonyított gyermek elvesztéséről írnak.

Látható tehát, hogy a siettetett gyerekkor a felnőtt-gyermek kettőségéből adódik. A gyerekkor haláláról szóló narratívák a gyermekség állandóságát és egyetemlegességét tükrözik. Ennek az egyetemlegesnek tartott, modernitáshoz köthető gyermekszemléletnek a megléte vagy hiánya alapján gyerekkorról vagy annak haláláról beszélnek (Golnhofer és Szabolcs, 2005).

Összegezve, az új szociológiai gyerekkor-kutatások a gyermekségről folyó tudományos diskurzusokban új kapukat nyitottak. Az új szociológiai paradigma vonatkozásában fontos megemlíteni L. Sz. Vigotszkij és Margaret Mead elméleteit. Vigotszkij szerint a fejlődés és a tanulás folyamatai kölcsönhatásban állnak, a gyermekek

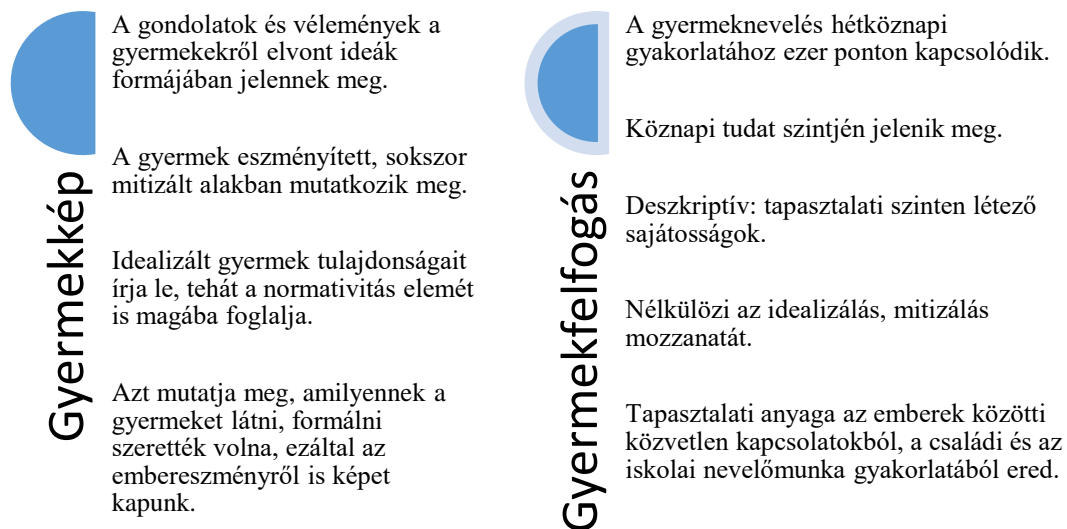
a fejlődési folyamatok közben aktív szereplők, akik a szociális interakciókon keresztül sajátítják el a különböző kompetenciákat. Mead kiemeli a kultúra és a társas interakció fontosságát, a gyerekek viselkedését befolyásolja a társas és a kulturális környezet. (Czető, 2018). Vajda a paradigma kritikájaként úgy fogalmaz, hogy *a felnőtt-gyermek egymáshoz viszonyítása nem szüntethető meg, figyelmen kívül hagyása voltaképpen ideológiai alapot jelent a gyerekek megkülönböztetett bánásmódjának felszámolásához, egyidejűleg kaotikussá és értelmetlenné teszi a gyerekek vizsgálatát* (Vajda és Kósa, 2005,68.).

Jelen fejezetben felvázolt, a gyermekséget társadalmi konstrukcióként értelmező elméleti keretek határozzák meg kutatómunkámban a gyermekkor értelmezését. A gyermekben elsődlegesen nem a leendő felnőttet látják és a gyermek nem csak a társadalmi folyamatok végterméke (Golnhofer és Szabolcs, 2005. 41.). A gyermek életét az a kulturális közeg, amelyben él, legalább annyira meghatározza mint a rá jellemző biológiai jegyek. Ahogy korábban már említettem ezen értelmezés a gyermeket nem, mint jövődöbéli felnőttet vizionálja, hanem egy olyan emberi lényre tekint, aki ugyan életének korai fázisában van, de egy önálló tevékeny társadalmi és kulturális entitás (Montgomery, 2009; Golnhofer és Szabolcs, 2005; Szabolcs, 2011). Az új szociológiai megközelítés a gyermekséget társadalmi konstrukcióként értelmezi, és azt vallja, hogy a fejlődéselv alapján megalkotott gyermekfelfogás a gyermek lényét normatívnak tartja, ezzel leszűkítve a gyermekkorról való gondolkodást (Golnhofer és Szabolcs, 2005; Szabolcs, 2011). Az új nézőpont magával hozta a gyermekkor plurális szemléletét.

2.2.2. A gyermekszemlélet: A gyermekkép és a gyermekfelfogás fogalmi kerete

A gyermekszemlélet olyan gyűjtőfogalom, amely magába foglalja a gyermekfelfogást és a gyermekképet. Az alábbi ábra megvilágítja a gyermekszemlélet két elemének meghatározását. Az interjúk elemzésének keretként Pukánszky (2005) által megfogalmazott gyermekfelfogás szempontjai szolgálnak:

1. ábra: A gyermekkép és a gyermekfelfogás fogalmi kerete



Pukánszky, 2005. 9., saját szerkesztés

A pedagógusok gyermekfelfogásának tapasztalati anyaga az iskolai nevelőmunka gyakorlatából ered (Pukánszky, 2005). Kutatásom célja, hogy a narratív interjúk elemzésével kirajzolódjon és bemutatásra kerüljön a pedagógusok gyermekfelfogása.

2.3. Kvalitatív megközelítésű pedagóguskutatások

2.3.1. Narratív vizsgálódás

A narratíva az ókortól kezdve ábrázolta az emberek tapasztalatait és törekvéseit. Rögzíti az emberi tapasztalatokat személyes történetek felépítése és rekonstrukciója révén, kiválóan alkalmas a komplexitás, valamint a kultúra- és ember központúság kérdésének kezelésére, mivel képes megragadni és elmesélni azokat az eseményeket, amelyek a legnagyobb hatással voltak ránk (*Webster és Mertova, 2007. 1.*).

"Nem létezik és soha nem is létezett narratívák nélküli nép (Polkinghorne, 1988. 14.)." Az emberek a rendelkezésükre álló narratívák szerint értelmezik életüket. A történeteket folyamatosan átalakítják az új események tükrében, mert nem vákuumban léteznek, hanem egész életen át tartó személyes és közösségi elbeszélések formálják őket. Anekdoták, pletykák, dokumentumok, folyóiratcikkek, prezentációk, média és minden más szöveg és műtárgy, amelyet a mindennapi életünkben a jelentés felépítéséhez és közvetítéséhez alkalmazunk a mesemondás folyamatának eszközeit képezik (*Webster és Mertova, 2007. 7.*). *„A személyes narratívák mind formájukat, mind tartalmukat tekintve az egyén identitását hordozzák. Az elmondott történetek magát az életet képezik le: az egyén belső valóságát mutatják meg a külső világ számára, s eközben alakítják az elbeszélő személyiségét, valóságról alkotott képét. Sőt, a történet maga az egyén identitása, amely az elbeszélés során alakul ki, majd akár az egész életen át folyamatosan változik, alakul (Fehér, 2010. 68.)."* Sarbin úgy fogalmazott: *„A gondolkodás, az észlelés, a képzelet és az erkölcsi döntéshozatal narratív struktúráján alapul (Josselson, 1992. 155.)."*

A narratíva túllép a határokon a kutatás és a gyakorlat között és lehetővé teszi a kutatók számára, hogy teljes körűen szemléltessék a tapasztalatokat annak minden összetettségében és gazdagságában (*Webster és Mertova, 2007*). E szerzők alternatív kutatási módszerként ajánlják a narratív vizsgálódást és semmi esetre sem vetik el a kvantitatív módszerek hasznosságát. Úgy gondolják azonban, hogy a kvantitatív módszerek számos esetben túlságosan hatástalanok lehetnek a vizsgált alanyok vagy jelenségek bizonyos fontos szempontjainak megismerésében és gyakran elhanyagolják az összetett kérdéseket, amelyeket például a kutatás résztvevői fontosnak tartanak. Ez abból ered, hogy a kvantitatív módszerekkel nem vagyunk képesek megragadni összetett

emberközpontú kérdéseket. Ezért a két szerző úgy gondolja, hogy a narratív vizsgálódásnak különleges értéke van, mivel hozzájárulhat a kutatás komplexitásához, valamint a kultúra- és az emberközpontúság kérdésének kezeléséhez.

Az elmúlt három évtized kiemelkedő jelentőségű a narratív vizsgálódás mint módszeregyüttes szempontjából, hiszen az érdeklődés iránta a különböző tudományágak széles körében jelentősen megnőtt (*Webster és Mertova, 2007*). A narratológia önálló kutatási irányzattá szerveződött a strukturalista irodalomtudományban az 1960-as években, ugyanakkor multidiszciplináris tudományterületté formálódott az utóbbi évtizedekben, és a strukturális elemzéseken túl az elbeszélések értelmezése is hangsúlyt kapott (*Onega és Landa, 1996, idézi: Mitev, 2006*).

A narratív vizsgálódás tehát egy olyan multidiszciplináris vállalkozás, amely átlép az irodalom eredetén jó pár területet átkarolva, ideértve az antropológiát, a közgazdaságtant, a történelmet, a pszichológiát, a szociológiát és a szociolingvistikát, képviselve az úgynevezett "narratív fordulatot" ezekben a tudományokban (*Wells, 2011*).

Webster és Mertova (2007) hangsúlyozza, hogy nem egyetlen narratív vizsgálati módszer létezik, hanem megannyi, az egyes tudományterületeken alapuló lehetőséggel találkozhatunk. Úgy vélik, ha a narratív vizsgálódás jövőbeni alkalmazhatóságára tekintünk, az egyetlen hátránya gyakorlati szempontból az, ami az előnye is: a sokfélesége. Azt állítják, hogy jelenleg nem érhető el egy egységes narratív vizsgálati módszertani megközelítés, amely segítené azokat a kutatókat, akik az egyes tudományterületeken átívelve próbálják alkalmazni ezt a megközelítést. Így könyvük hiánypótló abból a szempontból is, amennyiben egy kritikai narratív vizsgálati megközelítést ajánl, amely több tudományághoz is kapcsolódhat.

A narratív vizsgálódást alkalmazó kutató kísérletet tesz arra, hogy az "egész történetet" megragadja, ezzel szemben más módszerek gyakran egy-egy ponton kommunikálják a vizsgált személyek vagy jelenségek megértését és jellemző, hogy sokszor kihagyják a "közbeeső" szakaszokat. A narratív vizsgálódás az elmondott, a hallott és az olvasott történetek elemzésével és azok kritikai szemlélésével foglalkozik (*Webster és Mertova, 2007*).

Webster és Mertova Reeves (1996), és Gough (1997) álláspontjára utal, akik szerint a posztmodernizmus szemléletéhez áll közel a narratív vizsgálódás. Míg a modernizmus összekapcsolódik az igazság és a tudás tudományos megértésével, azt állítva, hogy létezik egy végső, objektív igazság, addig a posztmodernizmus az emberközpontú igazságok, holisztikus perspektívához kapcsolódik, fenntartva, hogy

vannak szubjektív, többszörös igazságok (*Webster és Mertova, 2007. 11.*). A narratív típusú vizsgálódások tehát különböző paradigmákat, elméleti megközelítéseket tekinthetnek kiindulási alapnak (*Wells, 2011.5.*).

Ebből következik az is, hogy a narratív típusú vizsgálódás az érvényesség és a megbízhatóság hagyományos, elsősorban a kvantitatív kutatásokban használt fogalmait másképp használja, és arra törekszik, hogy megállapításai „jól megalapozottak” és „alátámaszthatóak” legyenek, hangsúlyt fektetve az emberi tapasztalatok nyelvi valóságára. Ahogy az már korábban említésre került, a narratív vizsgálatot folytató kutató nem állítja, hogy az objektív „igazságot” képviseli, hanem inkább a „valószerűsége” törekszik, egy sajátos olvasat leírására, bemutatására, értelmezésére. A kvantitatív kutatásban a „megbízhatóság” a mérőeszközök konzisztenciájára és stabilitására utal, míg a narratív kutatásban a figyelem a terepjegyzetek és az interjúk átíratának „megbízhatóságára” irányul (*Webster és Mertova, 2007. 4.*).

Savin-Baden és Van Niekerk (2007) tanulmánya a narratív szemléletű kutatás versengő irányzatait mutatja be. Megvilágítja, hogy értelmezésükben mi számít narratívának és ezeket mint adatokat hogyan lehet elemezni. Két példát mutat be a narratív vizsgálódás használatára, az első példa perspektívát kínál a hallgatók tapasztalatainak feltárására Dél-Afrikában, a második példa olyan problémákat mutat be, amelyek az Egyesült Királyság problémaalapú tanulásában folytatott narratív kutatás során merültek fel. A szerzők ismertetik, hogy a narratív vizsgálódásnak számos előnye van mint például az, hogy viszonylag könnyű rávenni az embereket, hogy meséljenek, mivel a legtöbb ember örömmel mesél magáról. Részletes adatok megszerzése pedig azért lehetséges, mert ez gyakran könnyedén megjelenik az elbeszélte eseményekben. Lehetőség adódik mélyreható jelentés és reflexió megszerzésére. Az emberek többnyire nem rejtegetik az igazságot, amikor elmesélik történetüket, vagy ha ezt mégis megpróbálják, akkor az, az alapos adatértelmezésben nyilvánvalóvá válik.

Balogh Beáta és Szabolcs Éva (2019) tanulmánya jól példázza a hazai narratív szemléletű pedagógiatörténeti kutatásokat, rávilágítva a történeti kutatások fontos eszközeként felismert nyelvi eszközök alkalmazhatóságára. A tanulmány abból a szempontból is érdekes, hogy hangsúlyozza a narratív szemléletmód jegyében történő kutatási lehetőségek, eltérő megközelítések és módszerek tárházát.

2.3.2. Kvalitatív megközelítésű pedagóguskutatások: a narratív interjúk szerepe

A pedagógiai folyamat egyik központi szereplője a pedagógus. A 19. század második felében két pedagóguscsoport professziója jön létre, amelyek során egymástól alapvető vonásaiban eltérő tanári, valamint tanítói pedagógiai kultúra, pedagógus szaktudás születik meg. Ennek létrejötté a modern nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan történik, amely során megszületnek az európai nemzetállamok duális közoktatási rendszerei, különféle pedagógus professziók, valamint az önálló tudománnyá váló neveléstudomány és részdiszciplínái (Németh, 2012).

Számos kutatás foglalkozik azzal, hogy feltárja a pedagógus szerepeit, társadalmi helyzetét, beilleszkedését, lélektanát és a pedagóguspálya szociológiai vonatkozásait (Falus, 1998). A Pedagógiai Lexikonban (1997) a pedagóguskutatás alábbi meghatározása található: „*A pedagógiai kutatásnak a pedagógus szakma sajátosságaival, a pedagógusok élet-és munkakörülményeivel, tevékenységével, valamint a pedagógusképzéssel foglalkozó ága (Báthory és Falus, 1997. 168.)*.” Hercz (2005) tanulmányában kiemeli, hogy a pedagóguskutatások születése 125 évvel ezelőtt kezdődött, amely a pszichológiai kutatások szemléletváltásával esett egybe. Pedagogical Seminary címen folyóiratot indított G. Stanley Hall (1894) a kutatásai megkülönböztetése céljából. Ez mérföldkő volt, hiszen ettől kezdve a pedagógiai kutatások elkülönülhettek a pszichológiai kutatásoktól. Az empirikus pedagóguskutatás kezdete 1896-ig nyúlik vissza, amikor is Kratz a hatékony tanár jellemzőit vizsgálta tanulók körében. Ezzel a kutatással útnak indult a tulajdonságlisták összeállítása, amely napjaink pedagógusszemélyiség vizsgálatait is jellemzi. Az 1960-as években vette kezdetét a tanórán történtek tudományos megfigyelése. Hatalmas mintákon végeztek reprezentatív empirikus vizsgálatokat, amelyeknek az volt a célja, hogy adatokat gyűjtsenek a tanári tevékenységekről, és azokat összehasonlítsák a tanári munka eredményességével. A pedagóguskutatásban alakult ki a folyamateredmény paradigma. A kutatási eredmények nemcsak a megfigyelési kategóriarendszerek kidolgozását tették lehetővé, hanem a pedagógiai készségek definiálása és rendszerezése is helyet kapott a pedagógiai köztudatban. Később elkezdődtek a folyamat-eredmény paradigma felülvizsgálatát célzó kutatások, amelyek a tanárok és tanulók belső történéseinek vizsgálatára fókuszáltak. A pedagóguskutatás nagy állomása a gondolkodáskutatás lett, amelynek első irányzata az 1970-es évek kezdetén megszülető döntéskutatás volt. A pedagógusgondolkodás kutatásának további irányai a konstruktivizmus és a kognitív pedagógia, amelyek a tanári

tudáselemek leírására fókuszáltak, a középpontjukban pedig a tudás létrejötte és annak változása áll. Magyarországon Csapó Benő és Nahalka István képviselik a legerőteljesebben ezt az irányzatot. A pedagógusgondolkodás kutatásának legutolsó évtizedének új iránya a tanári hitek kutatása (Szivák, 2002). A pedagóguskutatásban különböző irányzatok alakultak ki, ezek az irányzatok kiegészítik, nem pedig kizárják egymást. Összefoglalva az alábbi irányzatokat le lehetjük fel: az eredményes pedagógusra jellemző tulajdonságok feltárása, az alapvető személyiségvonások, az alapképességek meghatározása, a pedagógiai képességek feltárása, az eredményességet befolyásoló tudás meghatározása, a gyakorlati készségek meghatározása, a pedagógiai gondolkodás, a pedagógiai döntések jellemzőinek, sajátosságainak feltárása, a pedagógus hiteinek, gyakorlati filozófiájának feltárása és a reflektív tanítás definiálása (Falus, 1998. 98.).

A pedagógus tevékenységében a gondolkodás és a cselekvés a mindennapi gyakorlatban nemigen szétválasztható folyamatok, s ezek előzményeként, kísérőjeként, továbbá eredményeként mutatkoznak meg a pedagógusok nézetei és tudása (Falus, 2006). A pedagógus gondolkodásával foglalkozó irányzatok megegyeznek abban, hogy *a pedagógusok rendelkeznek valamiféle pszichikus konstrukciókkal, amelyek leírják az egyén cselekvéseit mozgató mentális állapotok tartalmát és struktúráját* (Báthory és Falus, 2001. 221.). A pedagógusok nézetei több forrásból fakadnak: a személyes élettapasztalatok egészen gyermekkortól kezdenek kiépülni, ezeket befolyásolják a családi körülmények, az egyén neme, szocioökonómiai státusza, valamint a kulturális és földrajzi helyzete. Az egyén tanulásának időszakából is származnak élmények, továbbá a gyakorló pedagógusok saját tanításának hatásai is tapasztalatokat jelentenek (Báthory és Falus, 2001). Az ELTE Neveléstudományi Intézetének pedagógiai nézetrendszerek feltárására vállalkozó kutatócsoportja 1998-ban és 1999-ben a pedagógusok neveléssel kapcsolatos nézeteit, velük folytatott interjúk alapján vizsgálta. A kutatás kognitív, konstruktivista alapokon állt, a pedagógus nézeteit az alábbi témák mentén mutatta be: nevelés, tanítás, gyermekkép, oktatási célok, tudás, motiváció, differenciálás, oktatási módszerek, értékelés, oktatási tervezés (Golnhofer, 2001). A tanári nézetek feltárásával foglalkozó kutatások közös csomópontja, hogy a nézetek a személyes és iskolai tapasztalatból gyökereznek, továbbá a nézetek és a cselekvés kölcsönhatásban vannak egymással (Bárdossy és Dudás, 2011). A nézetek meghatározzák, hogyan cselekszik valaki, ugyanakkor a nézetek is módosulnak a cselekvés hatására. Kutatások támasztják alá, hogy akkor történnek változások a pedagógiai gyakorlatban, ha azokat a pedagógusok nézeteiben beálló változások is követik (Falus, 2006). Korthagen (2004) hagyoma

modellje szerint a nézet a pedagógusok pszichikus képződményeinek rendszerében helyezkedik el és a belső körök meghatározzák a következő szintek működését. Ezek a szintek (tevékenység, kompetencia, nézet, identitás, elhivatottság) kölcsönhatásban vannak egymással és befolyásolják a pedagógussá válás folyamatát (*Iuga-Gombos, 2019. 5.*). *Calderhead* az 1985-1995 között publikált kutatásokból azt a következtetést vonta le, hogy a kutatók öt területet azonosítottak, ahol a tanárok alapvető nézetekkel rendelkeznek: a tanulókról és a tanulásról, a tanításról, a tantárgyról, a tanítás tanulásáról, önmagukról és a tanári szerepről (*Calderhead, 1996*). A nézetek feltárásának módszerei közé tartozik a kérdőív, az interjú, a mélyinterjú, a szereprepertoár-rács technika, a fogalomtérkép, a metaforakutatás, a mondatbefejezés, a támogatott felidézés, a jobb agyfélteke-stratégia, a szövegelemzés, valamint az fejlesztési eszközként való alkalmazása (*Bárdossy és Dudás, 2011*).

A narratíva-kutatás, a narratív interjú alkalmazása a pedagóguskutatás újabb irányzataként jelent meg az 1990-es években.

Az interjúkészítés lehetőséget ad arra, hogy betekintést nyerjünk az emberek életének tevékenységi rendszerébe, ezzel utat nyitva a kutatóknak arra, hogy ezt a tevékenységet megértse (*Seidman, 2002*).

A narratív szemléletű pedagóguskutatások és a gondolkodásuk kutatásának reflektív iránya összekapcsolódott. Az Egyesült Államokban az 1980-as években elkezdődött a reflektív gondolkodás, a reflektív gyakorlat és a reflektív tanárképzés lehetőségeinek vizsgálata. Felismerték, továbbá számos empirikus kutatás bizonyította be a reflektív gondolkodás szerepét a tanárrá válás folyamatában, aminek eredményeképpen megkezdődtek a kezdő és tapasztalt tanárokat összehasonlító vizsgálatok. Megszületett a gondolkodáskutatások reflektív iránya. A reflektív gondolkodás körébe sorolhatók a narratív módszerek, ide sorolhatjuk az élettörténetek elemzését, önéletrajzi interjúk készítését és a naplók elemzését. Ezek a módszerek a pedagógusok saját, megélt tapasztalatait tárják fel és ez által vizsgálják a reflektív gondolkodást (*Szivák, 2002*). A reflektivitásnak két iránya különböztethető meg: a tanárnak a tanulók, a tanulócsoporthatás történéseire, valamint a saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló elemzéseket (*Szivák, 2014. 13.*). Már Dewey-nél megjelenik a reflektivitás (1951) gondolatköre, aki szerint a reflektív gondolkodás során a lehetséges cselekvések alternatívákká strukturálódnak, s így a „rendszeretlen” szituáció világos helyzetté alakulhat (*Szivák, 2014*). „*A reflektív gondolkodás kutatásának legfontosabb jellemzői az elmúlt évtizedben a kis mintákon végzett mélyelemzések, főként narratív módszerek*

alkalmazása. A történetekből, leírásokból kiderül, melyek azok az alapvető problémák, melyekkel az egyén megküzd, nyomon követhető a feldolgozás, megoldás folyamata” (Szivák, 2014. 16.).

Connelly és Clandinin (1990) kanadai kutatók használták először a narratív vizsgálódás kifejezését a tanárképzés szemléletének, folyamatának leírására, amelynek a középpontjában a történetmesélés áll. Munkájukban azt hangsúlyozták, hogy amit az oktatásban ismerünk, az abból ered, hogy egymásnak oktatással kapcsolatos tapasztalatokat mesélünk. Szemléletük jól példázza a narratív vizsgálódás egyik fontos jellemzőjét, a lehetséges olvasatok feltárását a pedagóguskutatásban is, hiszen a pedagógusok személyes narratíváinak megmutatása a kutatásban csak egy a lehetséges pedagógus-történet rekonstrukciók közül (Connelly és Clandinin, 2000.).

2.3.3. Narratív szemléletű vizsgálatok a pedagóguskutatásban – két nemzetközi példa

A tanári hivatás sajátosságaira mutatnak rá a holisztikus, emberközpontú szemléletű narratív pedagóguskutatások, amelyek egyéb eszközökkel nehezen kutathatók, ezek közé tartozik a tanár tanulása és fejlődése, a tanári tapasztalatok szerveződése és a tanárszemélyiség jellemzői. A narratív kutatási szemlélet hívei úgy vélekednek, hogy a pedagógus munkája mélyebben értelmezhető a pedagógusnarratívákon keresztül (Szabolcs, 2014). Szabolcs Éva (2014) tanulmányában három kutatást áttekintve megvilágításba kerül a pedagóguskutatás narratív szemlélete. A szerző arra keresi a választ, hogy a korábbi kutatási irányzatokhoz képest az elbeszélő források kutatása milyen széles lehetőséget nyújt a hazai és nemzetközi pedagóguskutatások számára. A három kutatás eredményei hangsúlyozzák a pedagógusszemélyiség összetettségét, valamint emberi és szakmai komplexitását, továbbá rávilágítanak arra, hogy a történetmesélés kutatómódszertanilag megragadható formája segít abban, hogy közelebb kerüljünk a pedagóguslét megismeréséhez, megértéséhez.

A pedagóguskutatásnak számos olyan szakirodalma van, amelyben kis mintán az egyéni szóbeli kikérdezés módszerét alkalmazzák.

Kelchtermans és Ballet értekezése (2002) a belgiumi általános iskolai tanárokról szól. A kezdő tanárok „praxis-sokkjá” nemcsak az osztálytermi kérdésekkel, hanem az iskolában mint szervezetben a tanári szocializációval is foglalkozik. Az elbeszélő-

életrajzi és mikropolitikai megközelítés ötvözésével a tanulmányban központi szerepet játszik az a gondolat, hogy a tanárok tevékenységét a szervezet tagjaként szakmai érdekek vezérlik. A kérdőíves interjúk és az interjúk adatainak értelmezése során a kutatók öt kategóriába sorolták a szakmai érdekeket: (a) anyagi, (b) szervezeti, (c) szociális, (d) kulturális-ideológiai és (e) önértékek. A szerzők rávilágítanak arra, hogy a kezdő tanárok mikropolitikai tapasztalatainak megértése nemcsak a tanárok karrier-tanulásának elméleti fejlődéséhez, hanem a tanárképzés és indukciós programok minőségének javítása szempontjából is fontos. Az osztálytermen túlmutató szocializáció témájában több kutatást is ismertetnek a szerzők, saját kutatásukban pedig a kezdő tanár és az iskola mint szervezet közötti kölcsönhatásra összpontosítanak. Meg akarják érteni ezeknek a kölcsönhatásoknak a jellemző vonásait, és azt, hogy ezek hogyan befolyásolják a kezdő tanárok cselekedeteit és hitét. Feltételezték, hogy a gyakornoki periódus kihívásait jelentős mértékben meghatározza a szervezeti kontextus és a munkakörülmények, amelyekben a kezdő tanárok dolgoznak. A vizsgálatban a kutatási kérdések a következők voltak: 1. Hogyan alakult a kezdő tanárok tapasztalatszerzése a szakmai szocializációjuk során pályájuk gyakornoki periódusában? 2. A kezdő tanárok egyéni felfogása a szakmai szocializációjuk során milyen módon ütközött az iskolák mikropolitikai valóságával? Az adatgyűjtés során arra kérték a kezdő tanárokat, hogy tekintsenek vissza az időben és elbeszélő módon rekonstruálják saját karriertapasztalataikat. A kutatásban 14 kezdő tanárt kérdeztek meg, akik flamand általános iskolában dolgoztak, és akik a tanári bizonyítványaikat két tanárképző intézettől kapták, így figyelembe tudták venni a tanárképzés összefüggéseit és ezzel egyidejűleg korlátozni a heterogenitást. Olyan válaszadókat kerestek, akik éppen kiléptek a pályájuk gyakornoki szakaszából és így már olyan karriertapasztalatokkal rendelkeztek, amelyekre reflektálni tudtak. Olyan embereket választottak ki, akik 3-5 éve tanítottak. A mintában 10 nő és 4 férfi szerepelt. Minden válaszadót egyéni esettanulmányként kezeltek. A tanulmányban használt kutatási módszertan a *Kelchtermans* által kifejlesztett „önéletrajzi öntematizálás” eljárásának egyik változata volt. Ebben az eljárásban a válaszadókat arra ösztönzik, hogy megosszák tapasztalataikat és a hozzájuk tartozó jelentéseket (tematizálás). Az eljárást egy kérdőívvel kezdték, amelyben a válaszadók kronológiai áttekintést adtak a formális karrier helyzetükről. A kérdőíveket a kutatók a narratív életrajzi interjú előtt kapták meg és felhasználták az interjú kérdések elkészítéséhez. Az interjúk félig strukturáltak voltak. Az egyéni szóbeli kikérdezés helyét és idejét a válaszadók választották, és mindannyian úgy döntöttek, hogy az otthonukban történjen az interjú. Minden interjú felvételre és

átírásra került. A transzkripció jegyzőkönyvet témátörédekbe osztották és kódolták. A kódok leíró (a törédekben tárgyalt témák összefoglalása) és értelmező (fogalmi keretet tükröző) jellegűek. A transzkripció és a kódolás után szisztematikus összefoglaló jelentést írtak le, amely a válaszadó releváns adatait strukturált formában mutatta be (minden jelentés ugyanazt a bekezdésstruktúrát képviselte). Ezt a jelentést Szakmai Biográfiai és Mikropolitikai Profilnak nevezték el. Minden adatot két kutató elemzett, az egyes értelmezéseket érveléssel, vitával finomították, amíg nem sikerült egyetérteniük az összes eset értelmezésével kapcsolatban. Ebben a tanulmányban csak a horizontális elemzés eredményeire koncentrálnak. A kategóriák lehetővé teszik az analitikusabb és differenciáltabb mikropolitika összetett jelenségének megértését az iskolákban és különösen a kezdő tanárok szakmai szocializációjában. A kategóriák közötti megkülönböztetés fogalmi és analitikus jellegű, mivel olyan jelenség különböző aspektusait tárja fel, amelyek valójában mindig értelmes egészként nyilvánulnak meg. A tanulmány részletesebben tárgyalja a különböző érdekcsoportokat, és azt, hogy azok hogyan határozzák meg a tanárok által érzékelt mikropolitikai valóságot. A kezdő tanárok karriertörténeteinek mikropolitikai elemzése azt mutatta meg, hogy a mikropolitika magába foglalja a küzdelmet és a konfliktusokat, valamint az együttműködést és a koalíció építését. A valóságban ez nagyon különböző cselekvések formájában valósulhat meg, a tanár mint egyén és a szakmai környezet közötti kölcsönhatástól függően. A tanárok cselekvéseit és mikropolitikai jelentőségüket soha nem lehet megérteni a sajátos kontextus figyelembevétele nélkül. Annak érdekében, hogy analitikusan feltárják a mikropolitikai elemeket a kezdő tanárok karriertörténeteiben (tapasztalatok), a mikropolitika fogalmának meghatározása a kívánatos munkakörülmények (szakmai érdekek) és az érdekek különböző kategóriái tekintetében hatékony elemző eszköznek bizonyultak. Az elemzés azt is feltárta, hogy a konkrét kölcsönhatások és helyzetek gyakran több érdekcsoportot érintenek.

Burns és *Bell* (2011) tanulmánya a pedagógusok szakmai identitásának fejlődésére fókuszál a különböző háttérrel rendelkező pedagógusok kontextusában. Rávilágítanak arra, hogy a felsőoktatásban dolgozó diszlexiás tanárok hogyan használják narratív forrásaikat a szakmai, tanári identitásuk megteremtésére. A narratív interjúkat elemezve, a pozíció-elmélet és a narratív identitás elméletei alapján elmondható, hogy a megkérdezettek több olyan professzionális tanári identitást alakítottak ki, amelyek szorosan kapcsolódtak az egyes tanárok diszlexiás érzékeléséhez. A diszlexia tapasztalata pozitív elemként definiálódott. Ahelyett, hogy akadálynak tekintették volna, a tanár saját

identitásának részévé válhatott és eszközt jelenthetett a szakmában való fejlődésben. A kutatás során a résztvevők kiválasztásának folyamata bonyolult volt, hiszen olyan tanárokat kellett felkutatniuk, akik készek voltak beszélni diszlexiás tanárként szerzett tapasztalataikról. Nyolc tanár, akik közül öt Finnországból és három Angliából származott, önként osztotta meg tapasztalatait. A tanulmány empirikus adatait így Finnországban és Angliában nyolc narratív interjú során gyűjtötték össze. A megkérdezetteket arra ösztönözték, hogy a lehető legnyíltabban fejezzék ki gondolataikat. Az interjúalanyok anyanyelvén folytatott beszélgetések 1-1,5 órán át tartottak, azokat digitálisan rögzítették és szó szerint írták át. Mivel ez a vizsgálat egy doktori tanulmány eleme volt, az elemzési folyamat nagyobb része a finn kutatóra hárult, ugyanakkor digitális és internetes technológiákat használtak annak érdekében, hogy az angol kutató ellenőrizhesse az átiratok pontosságát. Az adatelemzés arra irányult, hogy megpróbálják megérteni, hogy az interjúalanyok miként építik fel saját maguk megértését diszlexiás tanárokként. Ezt a Lieblich, Tuval-Mashiach és Zilber (1998) által kidolgozott elméleti keretrendszer és módszertani erőforrások felhasználásával próbálták elérni, amiben a szerzők két elemzési dimenziót kínálnak életrajzok és más narratív anyagok elemzéséhez és értelmezéséhez: a holisztikus versus kategorikus és a tartalom versus forma dimenziókat. A holisztikus dimenzió az ember életét mint egész entitást közelíti meg, és részletenként értelmezi az elbeszélést. Ez a megközelítés akkor előnyös, ha a cél felkutatni az ember fejlődését mint egészet. A kategorikus dimenzió először elemzi a történetet, majd összegyűjti az egyes kategóriákhoz tartozó különböző részeket vagy szavakat a teljes történetből, vagy más elbeszélők által létrehozott történetekből. A kategorikus megközelítés akkor hasznos, ha a kutatás az embercsoport által megosztott jelenségek tanulmányozására koncentrál. A tartalom versus forma dimenzió olyan eszközöket kínál, amelyek a beszámoló explicit vagy implicit tartalmára vagy pusztán a szöveg formájára összpontosítanak. Ezért mind a tartalom struktúrája, mind a szavak és metaforák kiválasztása fontos (Lieblich, Tuval-Mashiach, és Zilber, 1998, idézi: Burns és Bell, 2011)). Az említett tanulmányban szereplő adatok elemzése a holisztikus dimenziókat és a kategorikus tartalmú megközelítést alkalmazta annak érdekében, hogy jobban meg tudják érteni a megkérdezettek szakmai tanári identitásának szerkezetét. Az első fázisban a kategorikus tartalmú megközelítést alkalmazták a kutatók, ahol az átírt interjúkat elemezték számos különböző téma azonosítása érdekében. Ezt úgy sikerült elérni, hogy többször átolvasták az interjúk szövegét, és a tanárok munkatapasztalatainak leírására és annak magyarázatára összpontosítottak, hogy mit jelent tanárnak lenni

diszlexiásként. Az elemzés e fázisának eredményeképpen a felbukkanó témák aprólékos listája került megfogalmazásra. Az elemzés második fázisában holisztikus jellegű megközelítést alkalmaztak, amikor a lista felismert témakörei lettek elemezve, arra összpontosítva, hogy a tanárok hogyan használják ezeket a narratívákat mint forrásokat a szakmai tanári identitásuk megteremtésében. Amikor a tanárok az elbeszélésükben a különféle témákat felhozták és azoknak különböző jelentéseket adtak, azzal egyben lehetséges szakmai, tanári identitásukat is építették. *Burns és Bell (2011)* az *Eredmények* című fejezetben bemutatják az interjúk során leggyakrabban említett témaköröket, és rámutatnak az adatok három legfontosabb témakörére. Az elbeszélésekből három identitáskonstrukció bontakozott ki: 1. „az érzékeny és empatikus tanár”; 2. „a tanár, aki kihasználja személyes erősségeit”; 3. „a kitartó és cselekvő tanár”. A kutatás során a szerzők a tanárok szakmai identitásait narratív konstrukciókként értelmezték, valamint olyan társadalmi konstrukciókként tekintettek azokra, amelyekben az identitás folyamatosan épül fel és rekonstruálódik a többiekkel való kölcsönhatásban, irányt mutatva a tanárok számára, hogy képessé tegyék magukat a tanításra és legyőzzék a személyes alkalmatlanság érzését (*Burns és Bell, 2011*).

3. Az empirikus kutatás bemutatása

3.1. Kutatási paradigma, kutatási kérdések

Kutatásom a kvalitatív kutatási paradigmához kötődik, amely a kulturális antropológiában és az amerikai szociológiában gyökerezik (Horváth és Mitev, 2015). Egységes definíciója nem létezik a kvalitatív kutatásnak. Denzin és Lincoln a következőképpen fogalmazza meg a kvalitatív kutatást, amelyet Rácz idéz tanulmányában: „A kvalitatív kutatás egy szituatív tevékenység, amely a megfigyelőt elhelyezi a világban. Interpretatív, dologi gyakorlatok sorából áll, melyek a világot láthatóvá teszik. Ezek a gyakorlatok megváltoztatják a világot. A világot reprezentációk sorozatává alakítják, beleértve a terepen készült jegyzeteket, interjúkat, párbeszédet, fotókat, különböző módon rögzített anyagokat és a kutató saját magának készített jegyzeteit (Rácz, 2006. 21.).”

Sántha Kálmán (2009) Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába című könyve részletesen foglalkozik a kvalitatív paradigmával, a kvalitatív kutatás gyakorlatával, a módszertani háttérével és a kvalitatív metodológia elveivel. Sántha megfogalmazásában „a kvalitatív metodológia lényege abban rejlik, hogy a pozitivisták szemlélettel szemben tagadja a társadalmi, a humán valóság külső megfigyelő általi egzakt leírhatóságát. Állítja, hogy minden csak adott kontextusban, adott összefüggésrendszer alapján konstruálható, így a hangsúly a feltáráson, a kontextusfüggő jelenségek értelmezésén van (Sántha, 2006. 19.).”

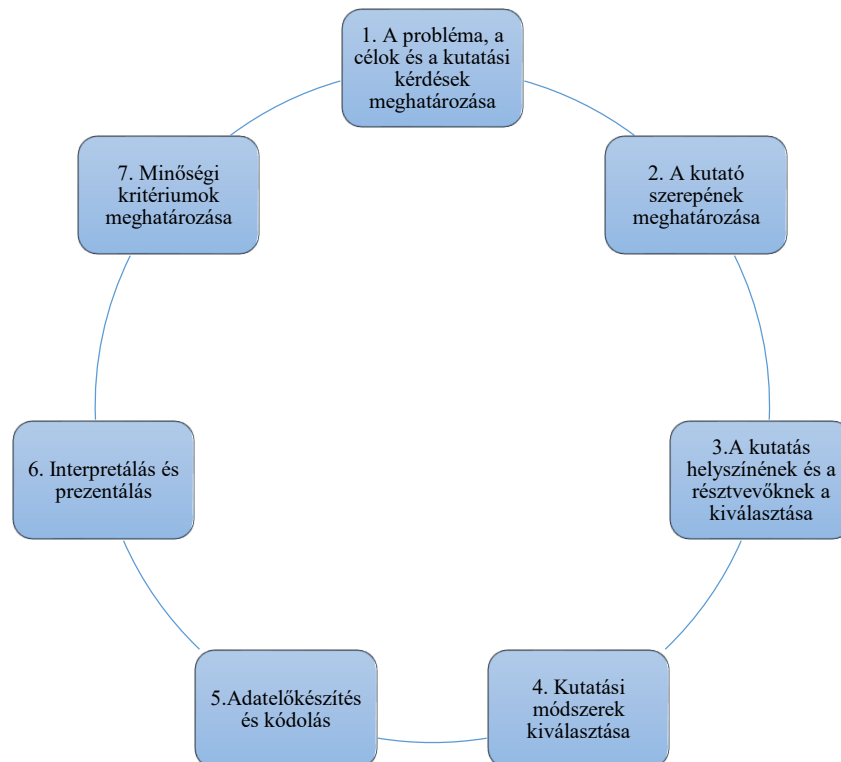
Ahogy már korábban említettem hazánkban az 1990-es évek közepétől teret nyert a kvalitatív pedagógiai kutatás a nézetek, a reflektív szemlélet és a gondolkodás vizsgálatához alkalmazott kvalitatív eljárások, módszerek és technikák alkalmazásával (Sántha, 2009. 21.). Sántha (2009) kiemeli, hogy a neveléstudomány területén számos kutatást tanulmányozva a kvantitatív megközelítés mellett sokszor találkozhatunk kvalitatív módszerekkel, a két paradigma alá-fölrendeltségi viszonyával, azonban hangsúlyozza, hogy a paradigmaháború véget ért, és a mai modern szemlélet azt tükrözi, hogy szükséges elfogadnunk a két paradigma különböző törvényszerűségeit. Mindkét kutatás a tudományos megismerés formája, közös jellemzőjük az adatok kritikai értelmezése, így a kvalitatív és kvantitatív módszerek kombinálása a vizsgált jelenség még alaposabb feltáráshoz vezet (Sántha, 2009; Mitev, 2015a).

A kvalitatív kutatás célja, hogy némely társadalmi helyzeteket, eseményeket, szerepeket, csoportokat, illetve interakciókat megértsen olyan adatok alapján, amelyek részletgazdagok (Horváth és Mitev, 2015).

Mitev Ariel összegyűjtötte a kvalitatív kutatás jellemzőit. A kvalitatív kutató legtöbbször a résztvevők természetes környezetében gyűjti össze az anyagokat. A kutató kulcsfontosságú eszköz a folyamatban, saját maga gyűjti az adatokat, úgy hogy tanulmányozza a dokumentumokat, viselkedést figyel meg vagy a résztvevőkkel interjút készít, továbbá saját kutatásában betöltött szerepére folyamatosan reflektál. Mindvégig interpretálja, amit lát, hall, megért. A kvalitatív kutató induktív adatelemzést végez, azaz alulról felfele építkezik. „Feltárja az adatokban rejlő mintázatokat, kategóriákat és témákat, aztán ezeket rendszerezi és emeli egyre absztraktabb szintre (Horváth és Mitev, 2015. 27-29.).”

A kvalitatív szemléletű kutatásra jellemző, hogy nem határozzák meg a kutatást előre felállított hipotézisek, továbbá a hipotézis a kutatásnak a célja, nem pedig a feltétele (Szabolcs, 2001). A kvalitatív kutatások felépítése körkörös, a lépések párhuzamosan mehetnek végbe, a visszatérés korábbi szakaszokhoz nem hogy megengedhető, hanem kifejezetten szükséges (Horváth és Mitev, 2015. 43.). A kvalitatív kutatási terv lépéseit (Horváth és Mitev, 2015. 43.) az alábbi, saját szerkesztésű ábra szemlélteti:

2. ábra: A kvalitatív kutatási terv lépései



Horváth és Mitev, 2005. 43., saját szerkesztés

A kutatási terv a kvalitatív kutatásoknál folyamatában változik, az előzetesen kidolgozott koncepciók megváltoztathatók, de az etikai előírásokat szigorúan szem előtt kell tartani. A kutatási kérdés is változhat, újabb kutatási kérdések fogalmazódhatnak meg (Horváth és Mitev, 2015). Erre hivatkozva kutatási kérdésemet eddig egyetlen mondatban fogalmaztam meg: Hogyan gondolkoznak a gyermekekről a szakmai pályájuk végén járó megkérdezett magyar tanítónők?

Az általam végzett kutatási folyamathoz a kvalitatív kutatás metodológiai paradigma oldaláról az emocionalizmus megközelítése áll a legközelebb, azaz a kutatás középpontjában az interjúalany szubjektív élményeinek és tapasztalatainak feltárása helyezkedik el (Szokolszky, 2004).

3.2. A kutatás módszere és eszköze

Kutatásomban az egyéni szóbeli kikérdezés módszerét alkalmaztam, amelynek lényege, hogy a kérdések segítségével információkat gyűjtünk, majd következtetéseket vonunk le ezek alapján. A szóbeli kikérdezés sajátossága, hogy a kérdező és a kérdezett között interakciós kapcsolat van, továbbá ez az interakciós kapcsolat meghatározza az információgyűjtés folyamatát és eredményét (Nádasi, 1996). *„A kvalitatív metodológiában a kvalitatív interjú olyan célzott, nyitott beszélgetés, amely lehetőséget ad a válaszadónak arra, hogy gondolatairól, nézeteiről és érzéseiről összefüggően beszéljen, azokat részleteiben feltárja (Szokolszky, 2004. 39.).”*

A kvalitatív interjúk sokféle típusa közül kutatásomban a narratív interjút alkalmaztam. A narratív interjúnak több évtizedes múltja van, szülőanyja az oral history, amely az 1920-as évektől egy új forrást, az interjút helyezte a történelmi vizsgálódások középpontjába (Feischmidt, é.n.). Az oral history fogalma megannyi értelmezési lehetőséget, kutatási módszertant foglal magába, amelyek közül két alapvető megközelítés emelkedik ki. Az egyik megközelítés alapja a személyes dokumentumok, elmondott személyes történetek és olyan források összessége, amelyek a történelem résztvevőinek személyes élményeit, élettörténeteit tartalmazzák. A másik megközelítés az oral history-ra mint módszerre, interjúzási technikára tekint (Udvarnoky, 2007). Vértesi (2004) tanulmányában az oral history alkalmazhatóságának széles lehetőségeit járja körül, rámutatva annak sokszínűségére. Az oral history a történettudomány elismert irányzatává fejlődött, látva, hogy az egyes történelmi témák bemutatásához a szóbeli

források felhasználása nélkülözhetetlen. Az oral history egyik fontos célkitűzése túllép azon funkciók körén, amelyet hagyományosan a történetírásnak tulajdonítanak (Vértesi, 2004). „*A szubjektív bizonyítékok felhasználásával nem pusztán előbbé próbálja tenni a történelmet, hanem a múlt megismerésének és vizsgálatának lehetőségét a közösség tagjainak kezébe visszahelyezve, élővé kívánja tenni azt a hétköznapi emberek számára, megerősítve őket abban, hogy e történelemnek maguk is formálói* (Vértesi, 2004. 172.).”

A pedagógusok nézeteinek feltárására vállalkoztam, így fontosnak tartom kiemelni a pedagóguskutatásban alkalmazott interjúk technika jellemzőit, előnyeit és hátrányait is. Az interjút a tanítónők szubjektív élményeinek a feltárására használtam, és az interjút nyitott kérdésekre alapoztam. Fontos szerepe volt a kutatói kreatitásnak, spontaneitásnak. Előnye a természetes beszédhelyzet, és többféle variációja révén lehetőség adódik a probléma alapos feltárására. Az interjú önállóan alkalmazható, nem kombináltam más módszerekkel. Hátrányai közé sorolható, hogy időigényes. (Sántha, 2009. 72.). Tartalmi szempontból tehát a kutatásomban alkalmazott narratív interjúk témája a nyugdíj előtt álló tanítók gyermekekről vallott nézetei (Szokolszky, 2004).

Hollway és Jefferson (2000) négy elv betartását javasolja az interjúkészítés során: (1) nyitott kérdések használata (2) történetek előhívása (3) a „miért” kérdések kerülése (4) a válaszok sorrendjének és megfogalmazásának nyomon követése.

Wengraf (2001) leírta a „biográfiai-narratív-értelmező interjúkészítési módszert”, amelynek három lépcsőfoka van. Az első lépésként a kérdező egyetlen kezdeti kérdést tesz fel a narratíva megfogalmazása céljából. A második lépésként a kérdező további történeteket kér a kezdeti elbeszélés során tárgyalt témákról. Az utolsó lépésként a korábban összegyűjtött történetek előzetes elemzése után kérdéseket tehet fel a kérdező a meg nem említett témákról, amelyek kapcsolódhatnak az elbeszéléshez.

1983-ban a pszichológiai irodalomba a narratívum fogalmát Gergen és Gergen vezetik be. „*A fogalom arra utal, hogy az egyén az énré releváns események közötti viszonylatokról időbeli számvetést végez, igyekszik koherens kapcsolatokat létesíteni életének eseményei között, szisztematikusan, egymásra vonatkoztatva megérteni azokat, azaz történeté szervezi őket. Ilyenként az én szemlélhető úgy, mint elbeszélő, személyes történetíró, az én tartalmi pedig úgy, mint elbeszélések, narratívumok* (Tókos, 2006. 49.).” Theodor R. Sarbin a narratív elv bevezetését javasolja: „*az emberi lények narratív struktúrák szerint gondolkodnak, észlelnek, használják képzeletüket, s hoznak erkölcsi döntéseket* (Sarbin, 2001. 63.).”

„Greene szerint minden ember olyan narratívával rendelkezik, melyben a világban képviselt saját nézőpontja formálódik. A narratívát úgy definiálja, mint egy olyan drámai élettörténetet, melynek legfőbb és egyetlen szereplője az egyén (Szivák, 2002. 54.).” Az élettörténet konkrét idő, amelyet a kutatók egy kiterjedt önéletrajzi elbeszélés leírására használnak, akár szóban vagy írásban, amely az élet egészét vagy nagy részét lefedi (Denzin és Lincoln, 2005. 652.)

3.3. Célcsoport, mintavételi eljárás

Kutatásom célcsoportja a pedagógusok. A pedagóguscsoporton belül 20 olyan Pest megyei alsó osztályos tanítóval készítettem narratív interjút 2019-ben, akik több évtizede, átlagosan 35 éve vannak a pedagóguspályán. Hét interjúalany több mint 40 éve van a pályán.

A kutatásom hozzáférési alapú mintavétele kényelmi szempontnak is felfogható, ugyanakkor, míg a kényelmi alapú mintavétel elfogadja az elérhető vizsgálati helyszíneket, személyeket, addig általában a hozzáférési alapú mintavétel célzott mintavétel.

Jelen kutatás bizonyos embereket céloz meg, azaz alsó osztályos tanítókat, ezen a kategórián belül azon a mintán végeztem el a kutatást, amelyhez hozzáfértem. Kutatásom hozzáférési alapú mintavétele kiegészült a rétegzettség szempontjával, arra törekedtem, hogy életkor rétegződési szempontot érvényesítsek.

Kutatásom során a hozzáférés „hólabda” –módszerrel egészült ki, ennek értelmében az egyik részt vevő személyen keresztül jutottam el a másik részt vevő személyig (Szokolszky, 2004). Összegezve a mintavételem fajtája rétegzett kényelmi mintavétel volt.

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy hónapokat ölelt fel a 20 nyugdíj előtt álló tanító felkeresése. 50 Pest megyei általános iskolát, ezenfelüli 30 tanítót és a Pedagógusok Szakszervezetét is felkerestem egy email-en keresztül, amelyben részletesen ismertettem a kutatás célját, a narratív interjú menetét. Volt három iskola, ahonnan egy-egy pedagógus jelentkezett az interjúra, és miután pozitív tapasztalatként élték meg az életpályájuk elmesélését, a kollégáikat is ösztönözték az interjúban való részvételre.

Az alábbi táblázat a településeket és az interjút vállaló alanyok létszámát szemlélteti:

2. táblázat: *Az interjút vállaló alanyok létszáma település szerint*

<i>Település megnevezése</i>	<i>Az interjút vállaló alanyok létszáma</i>
<i>Diósd</i>	1 fő
<i>Érdliget</i>	6 fő
<i>Érd</i>	3 fő
<i>Budapest XI. Kerület</i>	1 fő
<i>Budapest XV. Kerület</i>	1 fő
<i>Budapest XII. Kerület</i>	1 fő
<i>Budakeszi</i>	1 fő
<i>Pécel</i>	5 fő
<i>Szentendre</i>	1 fő

A 20 pedagógus közül 19 tanítónő állami fenntartású általános iskolában, 1 pedig egyházi fenntartású általános iskolában tanít.

3.3.1. A kiválasztott korosztály kutatásban betöltött szerepe

Az alábbi alfejezet keretén belül kívánom felvázolni a kiválasztott korosztály kutatásban betöltött szerepét:

- Szükséges a pedagógus pályán eltöltött hosszu, több évtizedes idő ahhoz, hogy a tanítók vissza tudjanak emlékezni és egész életpályájukat át tudják tekinteni. A több évtizedet felölő narratívákból erőteljesebben kirajzolódhatnak olyan mintázatok, amelyek a gyermekről való gondolkodást árnyalhatják.
- A pedagógusok életkorát tekintve a közel 60 életévet felölő események elbeszélése jelenik meg az interjúkban. Ezek rávilágíthatnak a hazai tanítótársadalom sajátosságaira, a tanítóképzést érintő változásokra, a pedagóusszakmára ható tényezőkre és azokra a politikai-társadalmi-gazdasági változásokra, amelyek az elmúlt évtizedeket jellemezték. A pedagógusok gyermekfelfogására ható tényezők erőteljesebben felvillanhatnak ennél a korosztálynál.

- A szakmai életpályájuk alatt a pedagógusok többségének gyermeke/gyermekai született/születtek és legnagyobb részük már elvesztette a szüleit. Az elbeszélte történetek e tényezők mentén más megvilágításba kerülhetnek.
- Életpályájuk végén nagyfokú érzelmi töltöttség jellemzi a pedagógusokat, hiszen közel 40 év munkája ér hamarosan véget. Az interjú során több pedagógusnak is könnybe lábadt a szeme. Az érzelmi töltöttség jelentős hatással lehet az elbeszélte történetekre.

3.4. A kutatás folyamata

A narratív interjúk akár 2-3 órán keresztül is folyhatnak, ezért arra kértem az interjúalanyokat, hogy egy csendes, nyugodt helyszínen olyan időpontban találkozzunk, amikor elegendő idejük van az interjúkra. A pedagógusokkal előre egyeztetett időpontban találkoztam, általánosan két helyszínen zajlottak az interjúk:

- a tanítónők otthonában
- az általános iskolában a tanítónők tantermében a tanítási nap végén

Az interjúk felvételére a 2019-es évben került sor, ezért azok feldolgozása során a későbbi jelentős társadalmi-gazdasági események (pl. Covid19-világjárvány, ukrán-orsz konfliktus) nem jelenthettek meg. Azonban fontosnak tartom feljegyezni, hogy ezen események – akár a jelen témához kapcsolódó – további kutatómunkák alapjául szolgálhatnak.

Kutatásom során be kellett tartanom az ELTE PPK kutatásetikai elveit, valamint az általános kutatási alapelveket:

- Az alanyok részletes tájékoztatása: A pedagógusokat tájékoztattam a kutatásom témájáról, a kutatás céljáról, a narratív interjú menetéről és a diktafon használatáról.
- A részvétel önkéntes, senkit nem lehet arra kényszeríteni, hogy részt vegyen a kutatásban, valamint lehetőséget kell teremteni, hogy az alany, ha szeretne, visszaléphessen a kutatásban való részvételtől: A jelentkező pedagógusok közül két tanítónő visszalépett az interjútól.

- Biztosítani kell a titoktartást és a névtelenséget: Az interjút vállaló pedagógusokat egy adatkezelési nyilatkozattal biztosítottam a teljes anonimitásról. Az anonimitás megőrzése érdekében az általános iskolák nevének a listája nem szerepel a disszertációban. A hanganyag a diktafonról jelszóval védett laptopra került átmentésre, ahol 10 évig megőrzésre kerül. A hanganyag soha, semmilyen formában nem kerül nyilvánosságra.
- El kell kerülni a résztvevő alanyok felzaklatását (Klenke, 2008).

Miután tájékoztattam az interjúalanyt a kutatással kapcsolatos információkról, arra kértem, hogy: „*Mesélje el pedagógusi életpályáját.*” Ez a megfogalmazás nagyon fontos, lehetővé tette az elbeszélő számára, hogy megalkossa saját „vezérfonalát”, és annak segítségével megélt tapasztalatait egy történetbe foglalhassa. Már az interjú elején tájékoztatnom kellett az elbeszélőt arról, hogy nem fogok kérdéseket feltenni, csupán jegyzetelni fogok, hogy kérdéseimet később feltehessem.

Az interjú első része a pedagógusi életpálya történeti nagyelbeszélés, azaz a főnarratíva. Ekkor az interjúalany szabadon mesélt életpályájáról. Feladatomból volt, hogy buzdító tekintetemen, az elbeszélés néma követésével segísem a beszélőt (Kovács, é.n.). „*A narratív interjú módszer a rogersi optimista emberkép és non-direktív beszélgetések örökségét viszi tovább: alapértékei a feltétel nélküli pozitív, elfogadó irányultság, a tisztelet, az empátia és a kongruencia (Fehér, 2010. 80.).*” Az interjúk során a főnarratíva szakaszában többször előfordult, hogy a pedagógusok nem tudtak tovább mesélni. Én ekkor sem kérdeztem, hagytam, hogy a pedagógus tovább gondolja életpályáját, volt, hogy több percig néma csendben ültünk. Az interjúk maguktól folytatódtak, a pedagógusok újabb emlékeket felidézve tovább mesélték pedagógus életpályájuk történetét. „*Az individuum magáról alkotott konstrukciója akkor lesz önkonstrukció az interjúban, ha az interjúalany szabadon, önállóan, saját gondolatmenetének figyelembevételével tudja elmondani élettörténetét (Elekes, 2018. 46.).*”

A főnarratíva magától zárul le, ezt követte a második szakasz, azaz a narratív utánakérdezés. A jegyzeteim alapján elbeszélést generáló kérdéseket fogalmaztam meg az interjúalany számára mint például: „*Utalt arra, hogy... Kérem meséljen erről bővebben!*” A mesélő által elhangzottakat ebben a szakaszban is narratívaként értelmezzük, azaz nem tehetek fel eldöntendő, illetve „*Hol? Mikor? Kivel? Miért?*” kérdéseket az interjúalany számára. Ennek az az oka, hogy ezekre a kérdésekre adatokat,

magyarázatokat kapnánk, nem pedig elbeszéléseket. A második szakasz célja, hogy az interjúalanytól részletesebb, hosszabb elbeszéléseket kapjunk egy-egy életpálya szakasról, amelyeket a főnarratíva során nem kapunk meg (Kovács, é.n.). Kovács Éva (é.n.) rávilágít arra, hogy nem kell attól tartani, hogy az utánakérdezés következményeként végtelenné válna az interjú, ugyanis a történetek körkörösén haladnak, a kicsomagolt narratívák egymásba fűződnek.

Az interjúk felvétele körülbelül másfél-2 órát vett igénybe. A 20 interjút két diktafonnal rögzítettem, biztosítva, hogy a hanganyagok biztosan felvételre kerüljenek. Látszólag óriási és kezelhetetlen adatmennyiséggel szembesültem, ezért az elemzés során további munkafázisokra volt szükség. A diktafonnal rögzített 20 interjú hanganyagát kutatóként saját magam gépeltem be, a kutató ilyenkor már gyakorlatilag megkezdte az elemzést. Jegyzetelés nélkül mind a 20 szöveget meghallgattam, képet kapva a szöveg teljességéről, tartalmáról. A már begépelte szöveget újra meghallgattam, ahol kellett, korrigáltam és az így elkészült korpusz már technikailag is készen állt az elemzésre (Szabolcs, 2001).

Az interjúszöveg átírásakor jelölésrendszert használtam, amelyek a következők voltak:

3. táblázat: Az interjúszöveg átírataiban megjelenő saját kidolgozott jelölésrendszer

(☹-)	néma csönd pár másodpercig
(☹---)	néma csönd percekig
(-.-,)	könnybe lábadt szem
(-.-_)	elcsukló hang
(...)	történet ismétlés
(☺)	nevetés
(☹☹)	haragos, dühös hangnem
(☹)	komolyság
(-.-])	hangsúlyosan, hangosan mondott szöveg
(②)	mondatismétlés

A kész átírt interjúanyag terjedelme közel 200 oldalt foglal magába, amelyek elemzése az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével valósult meg.

3.5. A kutatás nehézségei, korlátai és kritériumai

Kutatásom korábban már említett nehézsége az interjúalanyok elérése volt. Azok a pedagógusok, akik visszajeleztek és nem vállalták az interjút, azzal indokolták, hogy a sok munkahelyi feladatuk mellett nincs idejük részt venni az interjúban. A pedagógusokkal történő időpontegyeztetés éppen ezért jelentős tervezést kívánt mind az interjúalany, mind pedig a kutató részéről.

Kutatásom egyik korlátja, hogy ismereteim szerint nem található olyan kutatás, amely közvetlenül megszólítja a pedagógusokat, a pedagógusok gyermekfelfogását narratív interjúkkal vizsgálná, így nem állt rendelkezésemre olyan kutatási anyag, amelyben feltárt mintázatok utat mutatnának.

Kutatásomra vonatkoztatva említésre méltó azon kvalitatív kritériumkatalógus, amely a kvalitatív kutatáshoz nélkülözhetetlen jellemzőkre épít. A kritériumok alapját Steinke (2002) rendszere képezi és azt Sántha (2007) gyakorlati tapasztalatokkal egészítette ki. A kritériumkatalógus fő pillérei közül azt kívánom ismertetni, amelyet a kutatásom során alkalmaztam, minél több kritériumnak való megfelelés biztos alapot adhat a kutatásomnak. A kiválasztott kritériumkatalógus egyik fő pillérére építem fel a kvalitatív vizsgálatom metodológiai elveit, amely az *interszubjektív kiterjeszhetőség*. Ez azt jelenti, hogy *az eredmények értékeléséhez a kutatási folyamat interszubjektív kiterjeszhetőségével kívánok megfelelő alapot teremteni* (Sántha, 2007. 175.). Ezt az alábbiak mentén tudom elérni:

Kutatási folyamat dokumentációja. Ez magába foglalja az alábbi kérdésköröket:

- Kutatói álláspont rögzítése. *Mit, miért, hogyan és mi célból vizsgálok?*
- Szükséges az adatgyűjtési eljárásokat dokumentálnom. *Miért és milyen technikát, módszert alkalmazok? Az általam megválasztott módszerek alkalmasak a vizsgálni kívánt probléma feltárására?*
- Fontos meghatároznom az átírási szabályokat. *Az interjúnál milyen információkat hogyan írok át? Miként készítem elő az interjúszöveget a kvalitatív tartalomelemzéshez?*
- Az adatok dokumentációjára vonatkozó információk rögzítése. *Az adatokat mennyire részletesen dokumentálom?*
- Kulcsfontosságú dokumentálnom az értékelési technikákat. *Kvalitatív tartalomelemzésnél milyen kategóriákat és alkategóriákat használjak?*

*Manuálisan vagy számítógépes programokkal történjen a kódolás és elemzés?
Adatértékeléskor általam konstruált vagy átvett szempontrendszert használjak?*

- Törekednem kell az információforrás egzakt leírására.
- Azon kritériumokat, amelyeknek a kutatásom eleget kíván tenni, részletesen ki kell fejtenem (Sántha, 2007. 175.).

A kutatott társadalmi jelenségek és a humán valóság vizsgálatának nehézségeiből adódnak a kvalitatív elemzések metodológiai elveinek megvalósíthatósága körül megjelenő problémák (Sántha, 2009. 123.). Sántha (2009) úgy gondolja, hogy szükséges a szempontok további kidolgozása, fejlesztése és nem elég a kritériumok egyikének teljesítése. Törekedni kell minél több kritériumnak megfelelni, amely stabil alapot nyújthat a kvalitatív vizsgálatához.

Fontos kritérium a kvalitatív kutatásom esetében is, hogy tudományosan hiteles legyen, amelynek elérésére számos szempontból eltérő módon lehet törekedni mint a kvantitatív kutatások esetében (Szokolszky, 2004. 411.) Ehhez kapcsolódóan kutatásom másik korlátjaként a kvalitatív módszer korlátai közül a megbízhatóság kritériumának kérdésével való szembenézést említeném: *Hogyan érhető el a megbízhatóság? A kvantitatív kutatásban a „megbízhatóság” a mérőeszközök konzisztenciájára és stabilitására utal, míg a narratív kutatásban a figyelem a terep jegyzetek és az interjúk átíratainak „megbízhatóságára” irányul (Webster és Mertova, 2007. 4.). „A kvalitatív kutatások erőssége, hogy a valóságot részletekbe menően, a tartalmi gazdagságot megőrizve elemzik. Ez a tartalmi gazdagság önmagában jelentős érték. De csak akkor hiteles és meggyőző, ha a vizsgálat minden lépésében körültekintő, szisztematikus, és kritikai (Szokolszky, 2004.245.)”* A megbízhatóság érvényesítését Flick (2002) a kutatás precíz és alapos dokumentálásához és a reflektív kutatói szemlélet alkalmazásához köti (Sántha, 2009. 116.).

A kvalitatív kutatásban megmutatkoznak a kutató korábbi tapasztalatai, előzetes tudása és személyisége, valamint a kreativitása, ennek értelmében objektivitásról nem lehet beszélni. Ahogy korábban már említettem, a kutató a vizsgálatnak a része és elfogadott a *kutató hangjának a hallatása* is. Ezen felfogás alapján a kutatás nem lehet objektív. A kutatók az objektivitás fogalmát átalakítva a hermeneutikus kör kifejezését alkalmazzák, amely során a reflektív kutatói szemlélet érvényesül, azaz a kutató a problémákat újból és újból megvizsgálja, elemzi. Ez a körkörös felépítés a megértést segíti (Sántha, 2009. 108-110.).

Az alábbiakban a kutatásomra vonatkoztatva azokat az eljárásokat és alapelveket kívánom bemutatni, amelyek az érvényesség fokozására honosodtak meg a kvalitatív metodológiában (Szokolszky, 2004. 413.). Kutatásom érvényességi biztosítója a trianguláció (Sántha, 2009. 112.). A fogalom eltérő módszercsoportok, eljárások, technikák együttes alkalmazását jelenti, amelyek egymás megerősítését és támogatását jelentik a validitás elérésének érdekében (Szabolcs, 2001). A trianguláció alkalmazásának többféle értelmezése található meg a szakirodalomban. Sántha (2007) szerint a trianguláció több módszer együttes alkalmazásával közelíti meg a kutatási kérdéseket, amely segít abban, hogy a kutató vizsgálódása során kritikus szemmel járjon el, átgondoltan fogadja el az egyszerűnek tűnő állításokat. Miles és Huberman (1994) szerint ez az eljárás mód belső validitást és autentikusságot kínál, Flick (2002, 2005) pedig úgy vélekedik, hogy a trianguláció egy alternatíva az érvényességhez és nem pedig egy módszer (Sántha, 2009). A trianguláció alternatívájaként, számos szemlélet szimbólumaként a szakirodalomban találkozhatunk a kristályosítás fogalmával és a hálózás terminológiával is. A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés során is találkozhatunk a hálózatok témájával és az új szoftverek segítségével már lehetőség adódik különféle megközelítés vizuális szemléltetésére és kezelésére, különböző linkkapcsolatok létrehozására. Kiváló terepe ennek a szoftverek fogalmi szintje, ahol az elméletgenerálás és az adat-trianguláció is lehetséges (Sántha, 2017. 34.)

A Grounded Theorynek és Denzin munkásságnak köszönhetően a tudományos körökben a trianguláció és módszertani problémák megoldására irányuló törekvések egyre hangsúlyosabban előtérbe kerültek. Itt fontos megemlíteni Lamnek (2005) és Flick (2008, 2014) munkáit, akik szerint különböző módszerek kombinálhatóságánál többet jelent a trianguláció (Sántha, 2017). Flick (2002) Denzinre hivatkozva a trianguláció négy típusát különbözteti meg: adatok triangulációja, személyi trianguláció, elméleti trianguláció és módszertani trianguláció (Sántha, 2009). Denzin használja a többszörös trianguláció elnevezést is, amely azt jelenti, hogy előtérbe helyezi a trianguláció típusok ugyanabban a kutatási projektben való alkalmazását. Hasonló elvet képvisel Flick (2005), aki szisztematikus perspektív trianguláció kifejezését használja, amely során az adatok, a személyi, a módszertani és az elméleti trianguláció elemeit vegyíti (Sántha, 2017).

Ami számomra izgalmas és nehéz kérdés volt, hogy a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés, azaz a pedagógus interjúk elemzése során milyen trianguláció-tipológia alkalmazása lenne a kutatásomra vonatkoztatva a legmegfelelőbb. A módszertani trianguláció-tipológiák két változata különböztethető meg: a módszerek

közötti (Between Method vagy Across Method) és a módszeren belüli (Within Method) trianguláció (Sántha, 2017). Elemzésem során egy módszeren belül különböző technikákat alkalmaztam, amely hozzájárul a kutatásom megbízhatóságához és érvényességéhez (Sántha, 2013. 84.). A módszertani trianguláció mellett szól több érv is, ugyanis az Atlas.ti szoftver segítségével lehetőségem adódott a kvalitatív technikák kombinálására. A szövegszintű (kódolás), így az induktív logika szerinti kódolási szisztéma alkalmazása mellett fogalmi szintű (hálózatépítő) munkára is lehetőségem adódott (Sántha, 2017. 38.). Elmondható tehát, hogy *a szoftverek ugyan eltérő eszközökkel, de segítik a módszertani kombináció kivitelezését, hozzájárulnak a módszertani trianguláció megvalósulásához is (Sántha, 2013. 88.).*

3.6. Kvalitatív tartalomelemzés

A kvantitatív tartalomelemzés a szövegben található témák vagy kifejezések gyakoriságára összpontosít, azaz a kutató bizonyos kifejezéseket vagy témákat keres egy szövegben belül. Ezzel szemben a kvalitatív tartalomelemzés a szövegben található mögöttes jelentések feltárására irányul (*Krippendorff, 2012*).

Manapság a szöveges dokumentumok elemzése mellett a vizuális adatok értelmezésére is alkalmazható a kvalitatív tartalomelemzés. A tartalomelemző munka fókuszában a kategória és kategóriarendszer fogalmai állnak, azonban nem egyértelmű ezen fogalmak értelmezése a nemzetközi szakirodalmakban sem. Bármely változatát is használjuk a kvalitatív tartalomelemzésnek, elemzésünk középpontjában a kategóriák és a kategóriarendszer kiformalódása áll (*Sántha, 2020*).

Jelen fejezet keretein belül kívánom bemutatni a pedagógus interjúk narratív elemzésének módszertanát, amely a megalapozott elméleten alapul. Részletesen kitérek az interjúszövegek elemzési stratégiájára és kódolási logikájára, azonban előtte kitekintek a megalapozott elmélet eredeti felfogás (*Glaser és Strauss, 1967*) szerinti kutatómódszertani lépéseinek felvázolására. A kvalitatív tartalomelemzés az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével valósult meg, a fejezet végén a program alkalmazhatóságának rövid ismertetése történik.

3.6.1. A megalapozott elmélet

Az 1950-es évektől figyelemre méltó módszertani újítások születtek a társadalomtudományi kutatások körében. A domináns, egyeduralkodó pozitivistá-objektivistá tudomány szemlélet és az ahhoz tartozó kvantitatív kutatási módszerek mellett olyan újfajta kutatás-módszertani paradigmák villantak fel, amelyekben a kvalitatív módszereknek is alapvető szerep jutott (*Sallay és Martos, 2018*). Ebben az időszakban jelenik meg az etnometodológia, a fenomenológia, azonban, ami a legérdekesebb számomra ebből a korszakból, hogy a Grounded Theory, azaz a *megalapozott elmélet* is ehhez az ötletgazdag és haladó szellemiségű korszakhoz köthető (*Sallay és Martos, 2018; Gelencsér, 2003*). Fontos megemlíteni, hogy egy olyan közhangulatban látott napvilágot az elmélet, amikor sokan nem fogadták el a „puha”, nem strukturált kvalitatív megközelítéseket, azt feltételezve arról, hogy azok figyelmen kívül

hagyják a „tudományos” szigorúságot. A kvalitatív kutatás mellett kiállva szembementek egyrészt azzal a nézettel, hogy a szisztematikus tudományos megismerés egyedüli elismert metódusát a kvantitatív kutatások jelentik, másrészt azzal a feltételezéssel, hogy a kvalitatív kutatás nem alkalmas elméletalkotásra (Mitev, 2012. 17-18.). Glaser és Strauss egyenrangúként tekint a kvalitatív és a kvantitatív módszerekre, szerintük mindkét módszer megfelel elméletalkotásra és elméletigazolásra is (Kucsera, 2008).

A *megalapozott elmélet* kifejezés két amerikai szociológus, Barney G. Glaser és Anselm L. Strauss 1967-ben megjelenő – A megalapozott elmélet felfedezése: stratégiák a kvalitatív kutatáshoz (The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, röviden: Discovery) – könyvükben jelent meg (Kucsera, 2008). Az 1960-as évek elején a két szerző azt vizsgálta, hogy a haldokló betegekkel hogyan foglalkozik a személyzet, a megfigyelésen alapuló vizsgálatból számos publikáció született, amelyek eredményeként született meg a The Discovery megírása (Gelencsér, 2003).

A publikált tanulmányok és könyvek között számos magyar fordítással találkozhatunk:

- *lehorgonyzott elmélet* (Rácz, 2006; Bodor, 2013)
- *alapozott elmélet* (Babbie, 2003 fordítói; Vicsek, 2006),
- *megalapozott elmélet* (Gelencsér, 2003; Kucsera, 2008)
- van, aki az eredeti angol kifejezést, a *Grounded Theory*-t használja (Ehmann, 2002)
- *GT-módszer*, ahol a konkrét módszerekre vonatkozik a kifejezés (Sallay, 2015) (Sallay és Martos, 2018. 13.).

Glaser és Strauss módszere egy újfajta szemléletváltást eredményezett a társadalomtudományi elméletalkotás és az empirikus adatok vonatkozásában. Az adatok fogalmi szintre történő növekedéséből születik a releváns elmélet, amelyhez induktív és abduktív logikájú lépések vezetnek (Sallay és Martos, 2018).

Ugyan szociológusok számára dolgozták ki a módszert, más tudományágakra is hatott (Mitev, 2012).

Fontos szót ejteni a megalapozott elmélet tudományfilozófiai háttéréről is. Glaser és Strauss féle megalapozott elmélet ellentmond a pozitivizmus tudományos logikájának, ennek ellenére számos elemet adoptál belőle: *a kutatási módszer szisztematikus, rigorózus alkalmazásának az igényét és a létrehozott megalapozott elmélet tesztelésére deduktív/statisztikai eljárások javaslatát* (Kucsera, 2008. 94.). A megalapozott elmélet módszerében a konstrukcionista gondolatrendszer is megtalálható, amely szerint „a

tudományos megismerés célja a tudás-konstrukciók megértése és a rekonstrukciója, amelyben a vizsgálatot végző és a vizsgálat tárgya/résztevője kölcsönhatásban áll, együtt hozzák létre (konstruálják) a „tudományos tudást”(Kucsera, 2008. 95.).” A megalapozott elmélet az amerikai pragmatizmusban mint filozófiai áramlatban (Dewey, Mead és Pierce munkái) és a chicagói egyetemen kialakuló „Chicago Sociology”-ban gyökerezik. Itt a kutatások a terepmegfigyelésre, interjúkra támaszkodtak és a figyelem fókuszába a társadalmi interakció, a társadalmi folyamatok kerültek (Gelencsér, 2003. 146.).

Gelencsér (2003) az alábbiak szerint foglalja össze a megalapozott elmélet lényegét:

- Egy olyan elméletalkotási módszert fejez ki, amely szerint *„maga az elmélet a szisztematikusan gyűjtött és elemzett adatokban gyökerezik, ezért megalapozott.”*
- A kutatás folyamán világosodik ki az elmélet az elemzés és adatgyűjtés folyamatos kölcsönhatása során, tehát *„középszintű, interpretatív elmélet, mely az állandó összehasonlítás módszerével dolgozik (Gelencsér, 2003. 146.)”*

A Grounded Theory módszer alapvető jellemzői a következők:

- Egy adott témában a kutató érzékenyen észreveszi a szociális folyamatokat, képes a felvillanó mintázatok azonosítására és ezekből történő elméletalkotásra, fontos, hogy az elmélet jól kapcsolódjon a megfigyelésekhez, valamint megfelelő magyarázatot adjon a szociális jelenségekre és ez érthető legyen mindenki számára.
- A kutatás nem biztos, hogy a szakirodalom feldolgozásával kezdődik és az nem az előre felállított hipotézisek igazolására szolgál.
- Nincsenek előre meghatározott kategóriák, a kódolás során a kutató a megszülető fogalmakat folyamatosan hasonlítja egymáshoz, a hasonlóságok és a különbségek mentén formálja tovább a kódrendszert.
- A kutató *integratív kódrendszert és magyarázó elméleti keretet* hoz létre. A témák kiszűrése és csoportosítása háromszintű, hierarchikus kódolási folyamaton keresztül történik, mely a nyílt, axiális és szelektív kódok, illetve kategóriák rendszerét eredményezi.
- Azonos időben, párhuzamosan történik az elemzés és az adatok gyűjtése.

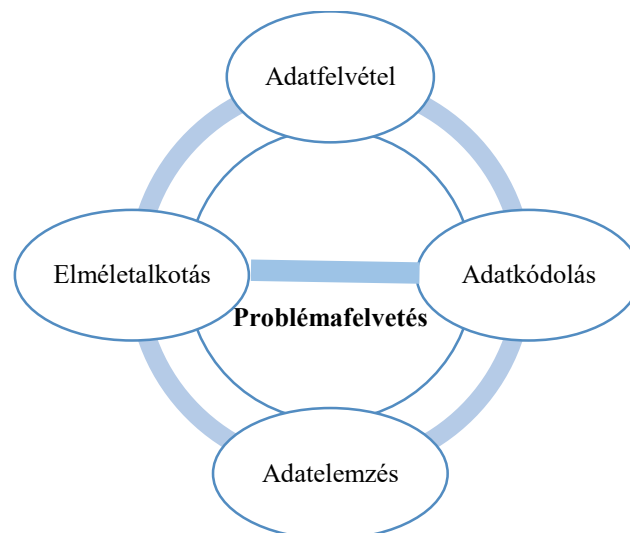
- A reprezentativitás nem fontos a mintavételben.
- A kutató a reflexióiról a kódolás egész folyamatában memókat, azaz feljegyzéseket készít.
- Nem egy objektív igazság feltárására vállalkozik, hanem a szubjektív élményvilágok valóságát bontja ki.
- Az érvényességet a kutatási folyamat több aspektusból szemlélt reflektív követése és leírása, valamint a trianguláció különféle formái nyújtják (Sallay és Martos, 2018. 14-15.).

Összefoglalva, ahogy *Mitev* (2012) fogalmaz, a Grounded Theory-ban kicsi kavicsokból építkezünk, azaz a terepen talált kövecskéket folyamatosan finomítjuk, amíg meg nem születik a „nagy kép”. Előre nem tudjuk, hogy ez a kép, hogy fog kinézni, új kavicsokra történő rácsodálkozással, azok formálásával eddig ismeretlen részek fedezhetők fel, amelyek beillenek a képbe (*Mitev*, 2012. 18.).

A megalapozott elmélet kidolgozói a kvalitatív kutatók számára azt a célt határozták meg, hogy ahogy csak lehet, hagyják figyelmen kívül az előzetes ismeretkre épülő elméleti feltételezéseiket, fontos az elmélet, de csak abban az esetben bizonyul alkalmasnak, ha az megalapozott, azaz egzakt empirikus kutatásokból fejlődik ki (*Feischmidt*, é.n.).

Mielőtt részletesen kifejteném az interjúszövegek elemzési stratégiáját és kódolási logikáját, elengedhetetlennek tartom a megalapozott elmélet eredeti felfogás – Glaser és Strauss, 1967 – szerinti kutatómódszertani lépéseinek bemutatását (lásd 3. ábra).

3. ábra: *A megalapozott elmélet (Glaser és Strauss, 1967) kutatómódszertani lépései*



Kucsera, 2008; saját szerkesztés

Az ábrával szemléltetni kívánom, hogy ezek a lépések nem egy lineáris folyamatot ábrázolnak, hanem a lépések oda-vissza történnek, ez egy folyamatos összehasonlító módszer létrejöttét idézi elő, amelynek célja a hasonlóságok és a különbségek felvillanása.

A kutatás egy kidolgozatlan problémafelvetéssel indul útjának, és ahogy haladunk előre a kutatással az egyre jobban körvonalazódik, konkretizálódik. Ahogy megvannak az első adatok, megkezdődik az adatelemzés és a kódolás, amelynek célja a kutatás további irányát meghatározó fogalmak és kategóriák felismerése. Az eredeti felfogás szerint a kategóriákat telíteni szükséges, amely azt jelenti, hogy azok jellemzői további adatgyűjtéssel sem kiterjeszthetők már. Ez a mintavételt is befolyásolja. *Elméletvezérelt* mintavételt addig végeznek, amíg el nem jutnak a telítettségig. Ezt a mintavételt a kategóriák közötti kapcsolat leírására használják, azonban statisztikai mintavételt szükséges alkalmazni a kapcsolat terjedelmének vizsgálatára.

A folyamatos összehasonlító módszer kulcsfontosságú funkciója kiterjed arra is, hogy a kialakuló elmélet hatókörének és terjedelmének a határvonalait meghatározza. Ez a módszertan alapvető része és a később megjelenő verziókban alaposabban ki is dolgozták az ehhez nélkülözhetetlen kódolási technikákat. A memók (jegyzetek) írása abból a szempontból indokolt, hogy a kezdetleges ötletek ne felejtődjenek el, továbbá segít a fogalmak tulajdonságainak az ismertetéséhez, megmagyarázásához és az egymáshoz való viszonyuk feltérképezéséhez.

A Glaser és Strauss két elméletet különböztetnek meg. A szubsztantív elmélet valamilyen egzakt kutatási kérdésre válaszul lett létrehozva. Ez az elmélet tovább formálható formális elméletté. A másik elmélet a formális elmélet, amely elvontabb, általánosabb társadalmi jelenségre terjed ki. A kutató akkor követ el hibát, ha formális elméletekből indul ki és az abból származó fogalmakat és kategóriákat rákényszeríti az adatelemzésére, tehát logiko-deduktív módszer logikája szerint dolgozik és gátolja a fogalmak és a végső elmélet kirajzolódását az adatokból. Összefoglalva tehát a megalapozott elmélet módszertanának sajátosságai a következők:

- az adatgyűjtés és az adatelemzés párhuzamosan történik
- adatokból eredő kódokat és kategóriákat használunk
- alapvető a memók (jegyzetek) írása
- az állandó összehasonlítás módszerét alkalmazzuk
- jellemzője az elméletvezérelt mintavétel
- a kutatás végére hagyjuk a szakirodalom áttekintését

- az elmélet generálása (*Kucsera, 2008. 97-99*)

Glaser rávilágít arra, hogy a konstruktivista adatok, ha léteznek is, nagyon kis részét képezik azoknak az adatoknak, amelyeket a megalapozott elmélet használ. Szerinte a konstruktivista megalapozott elmélet elnevezés helytelen. A "minden adat" egy jól ismert Glaser dictum. Ez pontosan azt jelenti, hogy a kutatási színtéren zajlanak az adatok, függetlenül a forrástól, legyen szó interjúról, megfigyelésekről, dokumentumokról, bármilyen kombinációban. Nem csak az, amit elmondanak, ahogyan elmondják és amilyen körülmények között mondják, hanem az is, hogy mi minden veszi körül az elmondottakat (*Glaser, 2001. 145.*).

Glaser elemzési módszerének a sajátosságai a következők (*Kucsera, 2008; Mitev, 2012; Mitev, 2015b; Sántha, 2020*):

- Előnyben részesíti a kreativitást.
- Nyitott az előre nem látható, újszerű interpretációkra (*Mitev, 2015. 102.*).
- Tisztán induktív módszer. A kategóriák az empirikus anyagból fejlődnek ki.
- Az elemzési stratégia az adatok folyamatos összehasonlításán alapul. Az állandó összehasonlításra építő technikát fogalomindikátor-modellnek nevezi. Az indikátor szót, kifejezést, mondatot foglalhat magába. A fogalom az indikátorokhoz összetapasztható szimbólum, amely lehet címke, vagy név (*Mitev, 2015b. 112.*).
- Szubsztantív és elméleti kódokat használ. A szubsztantív kódok spontán, nyitott kódokat foglal magába, míg az elméleti kódok magasabb szinten állnak, elvontabbak és a szubsztantív kódokból épülnek fel, ezáltal körvonalazódik az elmélet.
- A kódolási eljárás során nyitott és szelektív kódokról beszélhetünk. A nyílt kódolással teljesen szétszedjük az adatot (jelen esetben az interjút). A szelektív kódolás során a nyitott kódokban egyre jobban kivehető kulcskategóriákra összpontosítunk, minden mást ennek rendelünk alá, ezt akarjuk telíteni.

Összefoglalva tehát disszertációmban az interjúszövegek elemzése során Glaser felfogásával azonosulok, az általa kidolgozott elemzési stratégiát és kódolási logikát követem.

3.6.2. Az Atlas.ti mint tartalomelemzési szoftver alkalmazása¹⁸

A szoftver használatának előnye, hogy *a számítógéppel támogatott kódolás megőrzi a kézi kódolás legfőbb előnyét, a mélyebb összefüggések feltárásának lehetőségét* (Bhowmick, 2006. 4.).

Az Atlas.ti nagy mennyiségű szöveges, grafikus, audio és video adat kvalitatív elemzéséhez nyújt segítséget. Analitikai szintet kínál a kódolás alatt, és jobban támogatja az induktív, értelmező kutatási megközelítéseket. Médiatartománya igen nagy, tehát nagymennyiségű dokumentumok, hangklippek, vagy fényképek elemzését is lehetővé teszi. Nagy segítség volt számomra, hogy a 200 oldalas interjúszöveget 20 fájlként (pedagógusonként 1 fájl) tölthetem be a programba, amely megkönnyítette az adatok folyamatos összehasonlítását. Kulcsfontosságú volt, hogy a programba kizárólag a tisztított adatokat töltssem fel, ugyanis nincs lehetőség szövegtörlésre, illetve a később hozzáadott adatok is megkavarják a szoftvert és megnehezítik az elemzést.

A kód alkalmazása (Apply Codes) füllel kezdtem meg a szövegek kódolást, amely felületen a Minden kód (All Codes) füllel lehetőség nyílik a már alkalmazott kódok folyamatos áttekintésére és a kódok folyamatos összehasonlítására. Azonos név alatt csoportosítható minden azonos elem. Az In Vivo kódolással a szövegből kijelölt részt használhatjuk kódnak, azaz a kiválasztott szöveget használjuk kódnévként.¹⁹ Tehát a kódolás lepárolja az adatokat, rendezi azokat, és analitikai fogantyút ad számunkra az adatok más szegmenseivel való összehasonlításhoz (Charmaz, 2006. 3.).

Az interaktív margóterület az ATLAS.ti egyedülálló munkaterülete, amely megkönnyíti az adatok átláthatóságát. A programban lehetőség van memók (jegyzetek) írására, ahogy már korábban említettem végig nélkülözhetetlen szerepet töltenek be a kezdetleges ötletek megőrzése céljából, valamint segítenek a fogalmak tulajdonságainak fejtegetésében, megmagyarázásban, valamint azok közötti kapcsolatok felfedezésében.²⁰

¹⁸ Az Atlas.ti szoftver alkalmazásához óriási segítséget nyújtott a Tartalomelemzés az oktatásban című kezdő és haladó kurzusok, amelyeket Szabó Zoltán András tartott. A kurzus legfontosabb pontjai számomra egyrészt a Grounded Theory elméleti és módszertani áttekintése, másrészt az Atlas.ti tartalomelemző szoftver használatának mélyreható megismerése volt. Fontos ismeretet kaptam a kódok megbízhatóságának igazolásával kapcsolatosan is, amely az elemzésemre vonatkoztatva a *Kutatás nehézségei, korlátai és kritériumai* című fejezetben részletes bemutatásra került. Az Atlas.ti szoftver használatát a disszertáció megírása előtti három évben folyamatosan tanulmányoztam és használtam más pedagógiai témák feldolgozásához készült interjúk elemzéséhez. Ez nagy segítséget nyújtott abban, hogy a pedagógus interjúk elemzésekor már otthonosan mozogjak a program alkalmazásában.

¹⁹ What is Atlas.ti? URL: <https://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/> Utolsó letöltés: 2021. 01. 10.

²⁰ What is Atlas.ti? URL: <https://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/> Utolsó letöltés: 2021. 01. 10.

Glaser a memók azonosítását az elmélet létrehozásának folyamatában alapvető szakaszként, az elméletalkotás alapközeteként említi (Glaser, 1978. 83.).

A hálózatszerkesztő (network), a szövegkereső eszköz, a szófelhő, a szó gyakorisági táblázatai és a különféle lekérdezési lehetőségek segítenek az adatok felfedezésében, átláthatóságában.²¹

A korábbi kutatásaim során az Atlas.ti 8 szoftvert alkalmaztam. Disszertációmban a pedagógusinterjúkat az akkor legújabb Atlas.ti 9 szoftver segítségével elemeztem. Az Atlas.ti 8 és Atlas.ti 9 Quick Tour²² tanulmányozása, majd saját magam részére készített magyar nyelvű kivonatok készítése, valamint a Grounded Theory alapos ismerete és az adatok elemzési stratégiájának és kódolási logikájának kiválasztása elindított a számítógéppel támogatott kvalitatív tartalomelemzés – számomra izgalmas – útján.

²¹ What is Atlas.ti? URL: <https://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/> Utolsó letöltés: 2021. 01. 10.

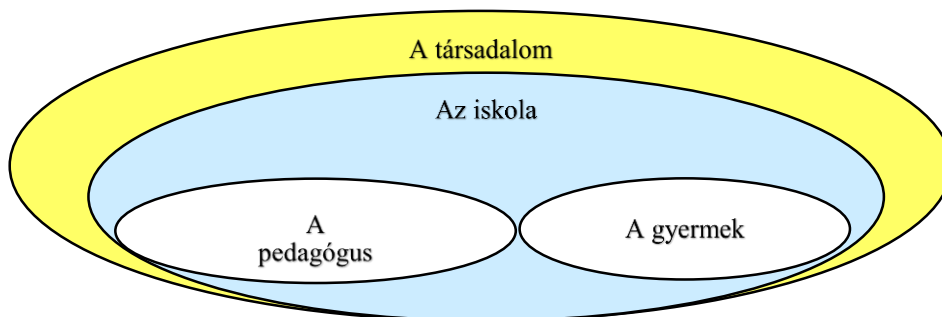
²² Friese, S. (2019): Atlas.ti 8 Quick Tour, ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, Berlin. http://downloads.atlasti.com/docs/quicktour/QuickTour_a8_win_en.pdf Utolsó letöltés: 2021. 01. 10.

Friese, S. (é.n.): Atlas.ti 9 QuickTour, ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, Berlin. https://doc.atlasti.com/QuicktourWin.v9/ATLAS.ti_QuickTourWin.v9.pdf Utolsó letöltés: 2021. 01. 10.

4. Az empirikus kutatás eredményei: A megkérdezett tanítónők nézetei

A narratív interjúk elemzésének eredményeit a szubsztantív kódolás, a fogalomindikátor modell és az elméleti kódolás alapján szeretném bemutatni. Az elemzésem fókuszában az állandó összehasonlítás és az elmélet fejlődése van, a kifejezések folyamatosan újra definiálódnak, amelyekből létrejönnek a megfelelő kategóriák (Mitev, 2015b. 114.). A kódolás során rengeteg adatmennyiséggel találtam magam szemben, a szubsztantív kódolás során a fogalomindikátorokat kategorizáltam és ez alapján az eredményeimet négy fő kategória mentén értelmezem. Fontos hangsúlyozni, hogy ezek a fő kategóriák átfedik egymást, az eredmények elemzése a négy fő kategória összefüggésrendszerében értelmezhető (lásd 4. ábra).

4. ábra: Az interjúelemzés négy fő kategóriája



Az első fő kategória *a társadalom*, amelybe beletartozik az a politikai, gazdasági és társadalmi környezet, amelyben a tanítónők léteznek. A politikai-gazdasági és társadalmi folyamatok hatással vannak az iskolára, a pedagógusokra és a családokra.

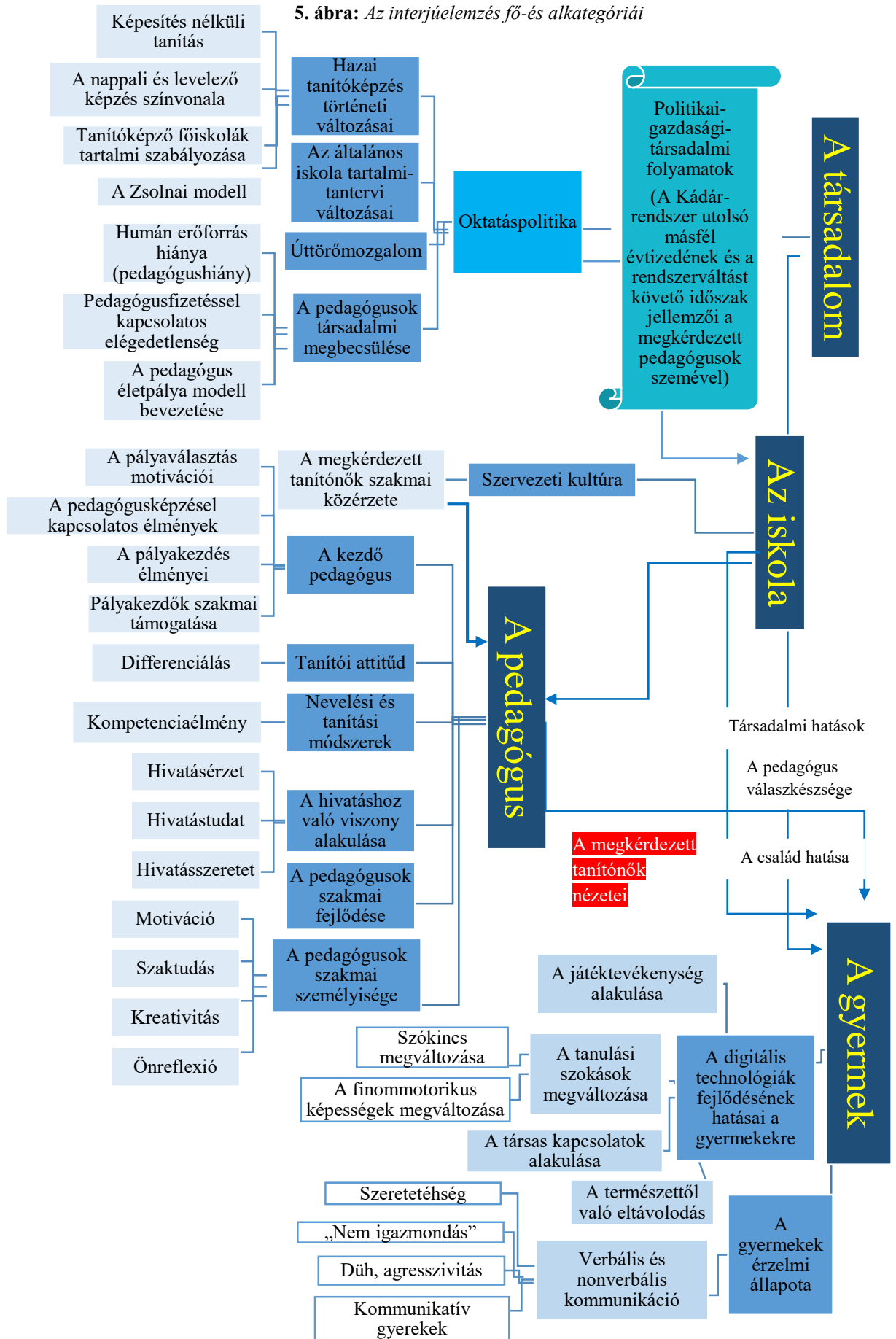
A második fő kategória *az iskola*, amely kategóriába beletartozik az oktatás társadalmi környezete, valamint az iskola szervezeti kultúrája, amely mindenkor meghatározza a tanítónők feladatát, működését és szakmai közérzetét az intézményben.

A harmadik fő kategória *a pedagógus*. A pedagógus személyisége, személyes identitása, hivatásszemélyisége, értékrendje egyrészt hat a gyermekekre, másrészt azok meghatározzák, hogyan vélekedik a tanítónő a családokról, gyermekekről.

A negyedik fő kategória *a gyermek*. Ebbe a kategóriába sorolom azokat a nézeteket, amelyeket a megkérdezett pedagógusok a gyermekekről vallanak.

A húsz interjú szubsztantív kódolása a mellékletekben látható (lásd 1-20. sz. melléklet). Az alábbi 5. ábra Glaser kódolási logikájának mentén szemlélteti az elemzésem fő kategóriáit és alkategóriáit.

5. ábra: Az interjúelemzés fő-és alkategóriái



Látható tehát, hogy a pedagógusokkal készített interjúk elemzése során az iskola szervezeti kultúrájának, a pedagógusok szakmai közérzetének, valamint a pedagóguspálya, a pedagóguslét sajátosságainak, és a pedagógusok hivatásszemélyiségének mintázatai is tükröződnek, ezek a tényezők befolyásolják, óhatatlanul formálják, meghatározzák a tanítónők gyermekekről vallott nézetét. Jelen értekezés a pedagógusok gyermekfelfogása mint téma feldolgozása során e mintázatokat ugyan elemzi és értelmezi, azok részletes bemutatására nem vállalkozik.

A következőkben két fejezeten keresztül (*A társadalom, A gyermek*) kívánok kísérletet tenni a pedagógusok gyermekfelfogásának megismerésére és értelmezésére. A másik két fő kategória (*Az iskola, A pedagógus*) mintázatai érintőlegesen az értelmezési kísérletekhez nyújtanak segítséget.²³

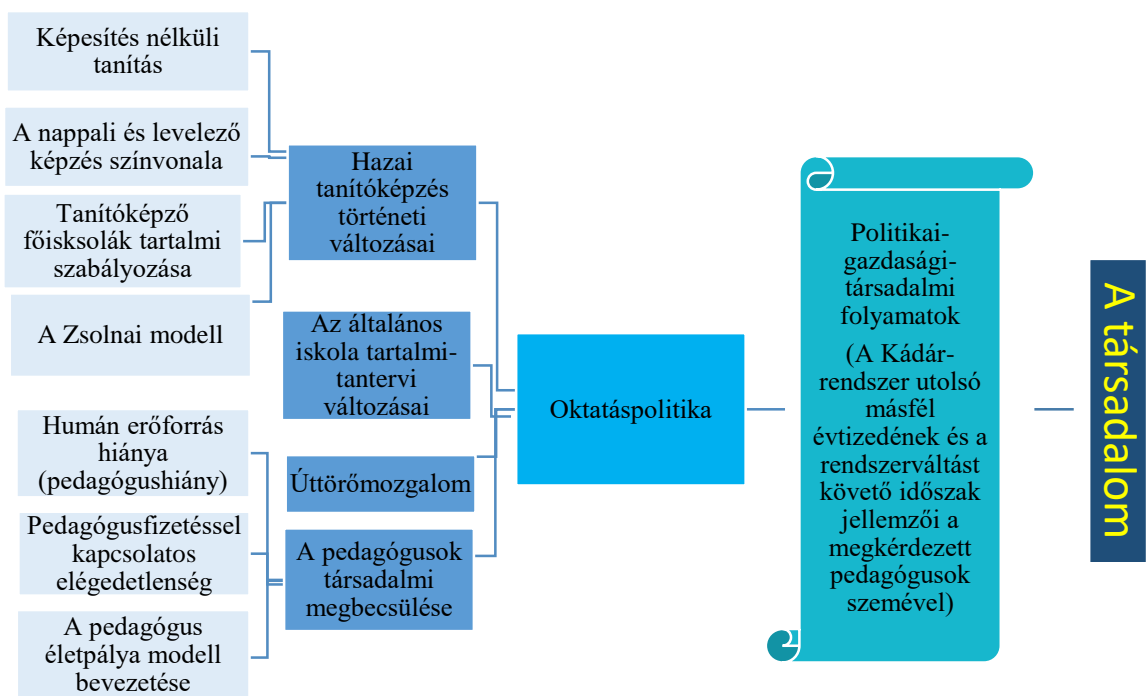
²³ Az egyes alfejezetek (alkategóriák) tartalmi hosszúsága tükrözi az interjúkban megjelenő téma hangsúlyosságát, gyakoriságát.

4.1. A társadalom

Mielőtt részletesen elemezném a megkérdezett pedagógusok gyermekekről vallott nézeteit, fontos megvizsgálni azt a politikai, gazdasági és társadalmi közeget, amely folyamatosan változik, és amelyben a megkérdezett pedagógusok léteznek. A legtágabb fő kategória, amely a kódolásom során létrejött, az a *társadalom*, amely körülöleli az *iskolát*, amelynek legfőbb szereplői a benne tanító *pedagógusok*, és a benne tanuló *gyermekek* és *szüleik*. Ahhoz, hogy megértsük a megkérdezett tanítónők gyermekfelfogását, először távolról kell rátekintenünk a pedagógusra, fel kell tárnunk és látnunk azokat a politikai-társadalmi-gazdasági folyamatokat, amelyek a tanítók működésére az elmúlt évtizedekben hatással voltak és vannak.

Az alábbi 6. ábra A társadalom fő kategória alkategóriáit szemlélteti.

6. ábra: A társadalom fő kategória alkategóriái



4.1.1. Az oktatáspolitikai változásainak hatása a tanítók életpályájára

A Kádár-rendszer közel utolsó másfél évtizedén és a rendszerváltás utáni három évtizeden átívelő pedagógus életpályák betekintést engednek egy olyan társadalmi térbe, ahol rengeteg változással szembesültek az interjúalanyok. Az alábbi idézet is e sokrétű változásokra hívja fel a figyelmet:

„A pályám során egyébként ment minden szépen a maga útján, pedig én megéltem aztán a reformokat, a rendszerváltást, a 20. törvénymódosítást, átmentünk mi mindenen.”

Az oktatási törvények társadalmi, politikai és pedagógiai jelentősége egyaránt kirajzolódik a pedagógusinterjúkból. Jelen fejezet célja a pedagógusok szemén keresztül láttatni és értelmezni azokat a társadalmi folyamatokat, amelyek által egyrészt megmutatkozik a megkérdezett tanítónők gyermekfelfogása, másrészt megvilágításba kerülnek azok a tényezők, amelyek hatással vannak és befolyásolják a pedagógusok gyermekekről vallott nézeteit.

4.1.1.1. A hazai tanítóképzés történeti változásai

A korszak tanítóképzéssel kapcsolatos sajátosságai erőteljesen felszínre kerültek az elbeszélte életpályatörténetek során, amelyek tükrözik az akkori és jelenlegi hazai politikai, gazdasági és társadalmi viszonyokat, valamint a magyar oktatási rendszer helyzetét.

A megkérdezett tanítónők közül néhányan képesítés nélkül kezdtek el tanítani, és közben szerezték meg a diplomájukat. A *Képesítés nélküli tanítás* mint fogalomhoz a következő indikátorokat kapcsolom:

„Mivel Szolnok megyében nem volt állás abban az időben, tehát nagyon zsúfolt volt. Ezért kézenfekvő volt közlekedés szempontjából, Budapesten a legközelebb, itt pedig rengeteg pedagógus hiányzott. Abban az időben sokan végzettség nélkül kezdtek el tanítani, és közben végezték estin-levelezőn.”

„Amikor már nem én voltam a diák, hanem én voltam a tanító néni, bármilyen diploma nélkül. Akkor ez egy teljesen természetes folyamat volt, mert kevés volt a pedagógus, ez a 70-es évek közepe.”

„18 éves koromban kezdtem az érettségi után dolgozni képesítés nélkülüként, mert nem vettem fel Pécsre, a főiskolára, ahova testnevelés-pedagógia szakra jelentkeztem.”

„Én is egy képzés nélküli ember voltam ugye, mert azután kaptam csak meg ugye az oklevelemet. Itt is bajban lesznek, mert mindenki egyszerre fog nyugdíjba menni, és ott lesz vége a világnak, vagy hát jönnek újra képzés nélküliek mint ahogy mi is jöttünk annak idején.”

„A pályakezdősegi érettségi után képzés és szakképzés nélkül kezdődött.

„18 évesen el kezdtem képzés nélkül dolgozni, először napköziben, és annyira megtetszett az, hogy van pénzem, hogy saját keresetem van, hogy eszembe nem jutott, hogy én nappali tagozatra menjek, úgyhogy így végül levelezőn végeztem el a tanítóképző főiskolát, úgy, hogy közben dolgoztam itt.”

„Kezdetben még volt a képzés nélküli tanár, amikor még nem volt meg a képzés, csak végeztem a főiskolát, már akkor is taníthattam és nagyon jó tapasztalatok voltak, amikor elkezdtem.”

Az éppen kódolandó indikátort folyamatosan összehasonlítottam az előző indikátorokkal, így tudtam eldönteni, hogy a kódolandó indikátort ugyanúgy kódoljam-e mint az előző indikátort, vagy új fogalommal illessem (Mitev, 2015b. 112.).²⁴ Az elméleti telítődést LaRossa (2005) példáját alkalmazva a fogalomindikátor modell segítette (Mitev, 2015b. 113). Ahogy azt már korábban említettem, az 1970-es évek második felében a felsőfokú tanítóképzés legkiemelkedőbb feladata az volt, hogy leküzdje a tanítóhiányt és megszűnjön a képzés nélküli pedagógusok alkalmazása. Kivétel nélkül minden megkérdozett pedagógus, aki képzés nélkülként és már gyakorló pedagógusként kezdett bele a felsőfokú képzésbe, azzal kapcsolatosan pozitív tapasztalatokról számolt be. Az interjúalanyok többsége levelező tagozaton folytatta felsőfokú tanulmányait. Budapesten az 1970-es és az 1980-as években tanuló tanítók 60%-a levelező, vagy speciális tagozaton szerezte meg az oklevelét, az akkori túlbujánzó esti és levelező képzés színvonala vitatott volt (Németh 1990; Kelemen, 2019). Ezt a közvéleményt az akkor tanuló és tanító pedagógusok is érzékelték:

„Én Esztergomban végeztem a Tanítóképző Főiskolán, de levelező tagozaton, és én ezt nem bánom, habár akkor nagyon lenézték ezt a dolgot, mert a nappalisokat sokra tartották, a levelezőket kevesebbre, de én nem akartam ingázn.

„Abban az időben sokan végzettség nélkül kezdtek el tanítani, és közben végezték estin-levelezőn. Akkor a levelezőket lenézték.”

²⁴ Az interjúrészleteket, mint fogalmakhoz kapcsolódó indikátorokat dőlt betűvel idézőjelben szemléltetem. Az idézett szöveg eredeti formában jelenik meg, úgy, ahogy a pedagógusok akkor fogalmaztak.

A hazai tanítóképző főiskolák tartalmi szabályozására – 1973-as, 1976-os és az 1980-as tanterv – már korábban kitekintettem az elméleti részben. Említésre került, hogy az 1976-os tantervi előírásokkal szemben az 1980-as tanterv már csak egy szakkollégium kötelező választását írta elő, ez a változás az interjúalanyaimat is érintette. A megkérdezett pedagógusok így emlékeznek vissza:

„Népköztársasági ösztöndíjas voltam annak idején, nagyon szerettem, tehát ez az én életem volt. Orosz szakon végeztem, akkor még csak ilyen szakkollégium féle volt, az oroszot vettem fel, Odesszában voltunk kint egy jó hét hetes gyakorlaton, nagyon jó volt.”

„Elvégeztem a bajai tanítóképzőt, és akkor én visszamentem a szülőfalumba dolgozni, de ott becsöppentem a felső tagozatba, mert a testnevelés szakkollégiumot végeztem és felső tagozatban elég sokáig testnevelést tanítottam, mert nem volt testnevelő tanár.

Az 1980-as tantervvel kapcsolatosan az elméleti áttekintésben kiemeltem újdonságként a „a napközi otthonos nevelés” és a „korrekciós nevelés” mint alkalmazott pedagógiai ismeretkörök önállósulását, amelyek korábban – az 1976-os tervezet alapján – csak a „pedagógia” szakkollégium jelöltjei számára volt kötelező (Gombos, 2014). Az egyik interjúalany a tanítóképzőben tanult napköziotthonos nevelésre így emlékszik vissza:

„Emlékszem arra, hogy a tanítóképzőben mindenféle vázlatokat kellett csinálni, még a napközis foglalkozásokhoz is, hogy beszéljük meg a gyerekekkel azt, hogy hogyan kell tanulni, hogy megbeszéljük velük azt, hogy mindig a könnyebbel kezdjen, hogy belerázódjon, aztán folytatom a nehezebbel.”

Az interjúvolt pedagógusok többsége életpályája során több éves tapasztalatot szerezhetett napközis csoportok vezetése során:

„Amikor idejöttem ehhez az iskolához dolgozni, harmadikos napközis csoportot kaptam és harmadikosak voltak a gyerekek, hát igen kemény volt ez az osztály.”

„Megjártam a számléírást. Kezdtém napközis tanító néniként, utána osztályfőnök voltam, aztán osztályfőnökség mellett voltam munkaközösség vezető.”

„Két évig napköziztem, utána lettem osztálytanító. A napközi nem is volt annyira félelmetes, mert nyilván ott volt az embernek a párja, akihez alkalmazkodott, aki segített, aki irányított, tudtam, hogy mikor mit kell csinálni.”

„Budapesten kezdtem a 16. kerületben napközis nevelőként, akkor nem nagyon lehetett, csak így megjárni a lépcsőfokokat.”

„Napköziben kezdtem, mert augusztusban kiderült, hogy nem készül el az iskola és akkor bekerültem egy napközis csoportba, viszont az a nagy szerencse ért, hogy talán az ország egyik legjobb pedagógusához kerültem.”

„Először napközisként dolgoztam, aztán osztály tanítóként dolgoztam, aztán közben voltam a diák önkormányzatot segítő pedagógus, nagyon sokáig, éveken keresztül táboroztattam, én voltam mindig a táborvezető.”

A „napközi otthoni nevelés” oktatásának általános feladataként az alábbiak jelennek meg a tantervben: *„Ismertesse az általános iskolai napközi otthoni nevelőmunka korszerű rendszerét, sajátos szervezeti, tartalmi és módszertani kérdéseit. A speciális ismeretek alapján készítse fel a hallgatókat arra, hogy a napközi otthonban adódó feladatokat szakszerűen el tudják látni. Segítse elő a napközi otthonban folyó pedagógiai munka megszeretését és megbecsülését (Tanterv, 1980. 21. idézi: Gombos, 2014. 155.).”* Gombos tanulmányában reflektál az utolsó mondatra, amely szerinte rávilágít arra a – sajnálatos módon mai napig aktuális – problémára, mely a *napközi otthoni tevékenység pedagógiai értékének lebecsülésében, illetve megkérdőjelezésében manifesztálódik (Gombos, 2014. 155.).* Az egyik megkérdezett pedagógus ezzel kapcsolatosan így fogalmaz:

„Nagyon nem volt jó nekem a napközi, mert én nem napközizni szerettem, hanem inkább tanítani. Úgyhogy eléggé rossz állapotomban éltem meg az ottani éveket, hogy igyekeztem minden tudásomat és szeretetemet bele adni, de nem az volt, amit szerettem volna. És ott mondjuk, ha valaki lekerül napközibe, az a ranglétrának az alsó, legalsó foka mondhatom nyugodtan a pedagógiában, sajnálatos módon, pedig a legtöbbet teszik a gyerekekért.”

Ahogy az már az elméleti áttekintésben látható volt, a korszak hazai tanítóképzésének egyik kiemelkedő alakja Zsolnai József, aki 1988-ban munkatársaival „képességfejlesztő, értékközvetítő tanítóképzési kísérletet” indított a jászberényi és a sárospataki tanítóképző főiskolákon (Hunyady, 2012). A megkérdezett pedagógusok mindegyike az 1980-as években a kísérletek időszak alatt ismerkedett meg a Zsolnai módszerrel, sokan alkalmazták, és életpályatörténetükben annak sajátosságairól pozitívan nyilatkoztak. A Zsolnai program a művelődési hátrányok visszaszorítását tűzte zászlajára, a koncepció kidolgozását hátrányos helyzetű településeken folytatott szociológiai kutatások előzték meg (Ollár-Knoll, 2016), az egyik interjúalany a kísérleti modelltől így nyilatkozott:

„A Zsolnai elképzelés eredetileg a 70-es években a Tolna megyei, vagy még délebbi, Somogy, Kaposvár környékén, olyan kis településeiről indult, ahol nagyon sok volt a roma gyerek és onnan indult, hogy a hátrányos helyzetű gyermekekkel hogyan kell bánni.”

Zsolnai a művészeti tárgyak sokoldalúságát hangsúlyozta, a művészeti nevelésnek komoly szerepe volt az általa kidolgozott programban. A gyermek szabad kibontakozását, játszva tanulását teszik lehetővé az olyan oktatott tárgyak mint a bábozás, színjátás, furulyázás, virágkötés, szövés, fonás (Olláry-Knoll, 2016). Zsolnai *„tantervei a lehetőségeket nem korlátozzák, hanem feltárják. Elérendővé teszik a minimumot és megszerezhetővé a maximumot. Nem korlátoznak, hanem alapoznak. Ezért mind a tantárgyi struktúrában, mind az egyes tananyagok összefüggésrendszerében 'régit és újat' hoznak elő. Különösen így van ez a természettudományos tudásanyag feldolgozásában (Czakó, 2011. 40.).”* A megkérdezett pedagógusok az alábbiakat mondták a Zsolnai pedagógiai koncepció szerkezetéről:

„A szerkezet úgy nézett ki és azért lehetett, hogy ismertük az összes gyereket, hogy a Zsolnay módszert alkalmaztuk, ebben volt kommunikáció és illemóra. Mi ezeket és az öröm tárgyakat délután csináltuk a gyerekekkel, az éneket, a rajzot, a technikát, a testnevelést.”

„A Zsolnai típusú, Zsolnai rendszerű oktatás egy nagyon nyitott elképzelés volt és nagyon érdekes is volt, egészen kicsi gyerekekkel olyan fogalmakat tanítottunk meg, meg olyan tantárgyakat tanítottunk, ami egyrészt érdekes is volt, másrészt úgy gondoltam, meghaladja az ő élettani sajátosságait. Például a természetismeret. Visszaemlékszem arra, hogy csontvázat tolvá magam előtt mentem természetismeret órára, mert épp az emberi test felépítését tanultuk a második osztályban a gyerekekkel. Nem hittem volna el, de olyan lelkesen vették és nézték, és tanulmányozták a csontokat.”

„Újdonság volt, volt sok tantárgyunk, néptánc tantárgyuk, úszás. Én is úgy készülhettem az órákra, hogy magam is tanulhattam belőle. Nyelvtanból már egészen komoly fogalmakat tanítottunk harmadik osztályban, predikatív szószerkezet, amiket szintén nagyon jól megtanultak a gyerekek. Az is izgalmas volt.”

Zsolnai érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiájának alapja, hogy egyforma figyelemmel legyen a tehetséges tanulók fejlesztésére és a hátrányos helyzetűek felzárkóztatására. Szerinte minden gyermek tehetséges valamilyen, a tehetség nem kizárólag örökletes dolog, hanem tanítható, művelhető és ezt szem előtt tartva hangsúlyozza az egyéni fejlesztés fontosságát (Olláry-Knoll, 2016). Zsolnai szerint a gyermekek eltérő haladásának biztosítására a fő irány a differenciáló pedagógia alkalmazása és erőteljesen szembe megy azzal a váddal, miszerint az a tanulók közti

egyenlőtlenséget újratermeli (Olláry-Knoll, 2016). Azt vallja, hogy „az ember nem választható szét biológiai és társadalmi oldalra”, az egyén intézményes és spontán elsajátítás útján „alakítja ki a természetileg és társadalmilag egyaránt meghatározott emberi arculatát”. Az ember „elsősorban kérdésföltevő lény”, aki képes a lehetőségeit megkeresni, meglátni, kihasználni; egyúttal „alkotó, kreatív és befogadó” (Zsolnai, 1995. 23., idézi: Olláry-Knoll, 2016). Az egyéni fejlesztés az interjúalanyok szerint is az egyik legfontosabb feladat, ugyanakkor többen úgy nyilatkoznak, hogy a mai oktatási rendszer megnehezíti a differenciálást:

„Zsolnainak is a sajátossága volt és azért is tetszett nekem, az az egyéni fejlesztés.”

„Minden gyerek külön-külön egyéniség, mindenkivel külön-külön kell foglalkozni.”

„Az oktatásban is hiányzik a differenciálás, nagyon kevesen teszik ezt meg. Azt meg pláne nagyon kevesen vagy főleg első osztályban, amikor a legszélesebb az olló, hiszen valaki a Harry Pottert olvassa és valaki gyakorlatilag óvodás, és ugyanazt a feladatot kapják meg házi feladatként. Ami azt gondolom, hogy a gyerekek szellemi kihasználásában bűn. Hogy ez régen, hogy volt? Ez régen nem volt kérdés.”

„Most egy tankönyv van, eszi, nem eszi, ez a differenciálást megfojtja gyakorlatilag. A próbálkozások, amik voltak egy időszakban, egy korszakban, azok így ki lettek gyomlálva. Én nem gondolom azt, hogy ez tökéletes volt, az egy próbálkozás volt, de ebben a próbálkozásban láttam sok fantáziát és gyerekekhez igazodást.”

„Amikor én idekerültem, megkért a vezető, hogy a tanító párom mellett szálljak be a differenciálásba, amit én örömmel vettem. Megkérdeztem a páromtól, hogy tudja-e, ez volt a második hónap végén, kik azok a gyerekek, akik úgy érkeztek, hogy tudnak olvasni, kik azok, akik betűket ismernek, kik azok, akik összeolvasnak, és kik azok, akik a nulláról érkeznek. Azt mondta, hogy nem és nem is érdekel. Itt meg voltam löve, kész és akkor itt feladtam. Szóval ilyen hozzáállás mellett nincs mit tenni, nincs miről beszélni. És megkérdeztem, hogy meg fogod tanítani az A betűt annak, aki olvas? És azt mondta, hogy igen. És ez a gyerek végig kellett, hogy járja ezt az utat. És az a csillogás a szemükben, mert, hogy minden elsős gyerek úgy érkezik az iskolába. Mire már felső tagozatba érkeznek, de már harmadik osztályban ez a csillogás kihuny, és ez nem a gyerek hibája. Ez megint vagy pedagógus hiba vagy oktatási koncepciótlanság. Szóval ezek az anomáliák vannak.”

Amellett, hogy Zsolnai József antropológiai nézetei és gyermekfelfogása erőteljesen tükröződnek az interjúvolt pedagógusok elbeszéléseiben, az elmondottak Zsolnai pedagógusképét is láttatják. Zsolnai vallja, hogy a pedagógiai folyamatokban kimagasló szerepe van a pedagógusnak, akik nem kedvező körülmények között is csak akkor tudnak eredményesek és hitelesek lenni, ha magasan képzettek és erkölcsösök

(Bognárné, 2011. 32.). *„A pedagógusoknak előítélet-mentesen, nem a gügyögés pedagógiáját folytatva, hanem bízva a gyerekek teljesítőkéességében, türelemmel, humorral kell feléjük fordulni.”* (Zsolnai, 1995. 215.). A pedagógusokkal szemben szigorú elvárásokat támaszt, kulcsfontosságú a folyamatos önképzés, a tudományos alapon művelt szakmai munka, a problémaérzékenység és a kutatás (Bognárné, 2011, idézi: Olláry-Knoll, 2016), ezekről az elvárásokról a pedagógusok is beszámoltak:

„A Zsolnai módszerrel a másik iskolában ismerkedtem meg, az egy nagyon szép időszak volt, mert az egy kísérleti időszak volt, amikor évente jártunk mindig a következő év felkészítésére. Akkor eljöttek hozzánk megnézni a Zsolnai kísérletnek a kigondolói, az egy olyan szakmai műhely volt, annyit adott, akik abban részt vettek, tehát olyan fejlesztés is volt, egymásnak állandóan bemutató órákat tartottuk, nem lehetett nem dolgozni. De egyébként nem is voltak olyanok, akik nem akartak dolgozni. Hazamentél, még javítottál, akkor csoportonként, vagy tanulóként előkészítetted, akkor ugyanígy írásvetítő volt, készültünk este 11-ig, és reggel ugyanazzal a lendülettel mentél, mert akartál valamit.”

„Az 1980-as években még egyeduralkodó volt a pedagógiában a Zsolnai mint újdonság. Szünet nélkül mentünk továbbkézésre és akartunk valami jót, valami mást, nem az egyen könyveket, nem az egyen világot.”

Korábban az elméleti részben megvilágításba került, hogy a kísérleti modell újszerűségét és magas költségeit jelölték annak okának, hogy végül nem épült be a hazai tanítóképzés mindennapi gyakorlatába (Hunyady, 2012). Elmondható, hogy a kísérleti modell, amely kötöttségek mellett a pedagógus szabadságának teret engedett, nagy hatással volt a megkérdezett tanítónőkre, az általa kijelölt irányokat, értékeket több pedagógus magával vitte a program beszüntetését követően is:

„Megismerkedtem és azt gondolom, hogy ez volt a döntő, a Zsolnai József nevével fémjelzett programmal. Ez a nyelvi- irodalmi- kommunikációs, akkor még úgy volt, hogy kísérlet, majd alternatív program.”

„Zsolnai József megelőzte keményen a korát, egy kicsit olyan szempontból baj is, mert nagyon sok érték nem mentődött át, viszont elindított egy olyan folyamatot, ami nagyon jót tett a 80-as évek magyar pedagógiájának.”

„Zsolnai módszerrel dolgoztunk sokáig, azt nagyon szerettem, mert kreatív volt, kifejezetten kreatív volt. Nagyon sok kötöttség volt benne, de nagyon sok szabadságot adott.”

„Rettenetesen tetszett benne, hogy szárnyalhatott szabadon a pedagógiai képzelőerőm és fantáziám. Nagyon tetszett, nagyon sokat adott. Az meg is határozta azt, hogy még ma is itt vagyok és akarok én még valamit csinálni. Tehát az, amit az a kísérleti időszak adott.”

„Én több mint 30 évig így tanítottam, egészen a kötelező jellegű beszüntetéséig, tehát amikor ezt már nem lehetett választani. Vértett a szívem, amikor azt mondták, hogy ezt soha többet nem lehet tanítani, de hát átmentettem mindent.”

4.1.1.2. Az általános iskola tartalmi-tantervi változásai

Nem céлом az oktatás tartalmi jellemzőit mélyrehatóan vizsgálni, ugyanakkor érdekes, ahogy megjelennek az elbeszélte történetekben a korszak általános iskola tartalmi-tantervi változásainak hatásai. Az 1961-es oktatási törvény alapján előírt tantervek célja a *„szocialista erkölcs és világnézet erősítése, a szocialista ember személyiségformálása”* volt. Ezt a törvényt az 1972. évi párthatározat módosította, a célok között többek között megjelent a tananyagcsökkentés, a gyerekek túlterheltségének enyhítése. Ennek eredményeként jelent meg 1978-ban az az általános iskolai tanterv, amely egy új korszak kezdetét jelentette a tanítók pedagógiai munkájának fejlődésében (Albert, 2011). A megkérdezett, az akkor pályakezdő pedagógusok ezekre a tantervi korrekciókra nagy áttörésként emlékeznek vissza:

„Egészen más volt akkoriban, akkor hozták ki a 78-as tantervet, ami egy nagyon-nagyon nagy áttörés volt az addigiakhoz képest, nagyon sok újdonság volt benne. Például szóképes olvasás. Akkor az ember fiatalon, lelkesen belevetette magát ezekbe az újdonságokba.”

Ez az 1972. évi párthatározat engedett teret az alternatív iskolakísérleteknek is (lásd Zsolnai József iskolakísérlete). Az intézmények nagyobb szakmai önállóságát eredményezte az 1985. évi oktatási törvény, ugyanakkor a szocialista rendszer keretei megmaradtak (Albert, 2011).

A szocialista oktatási rendszer lazulása, a megkérdezett tanítók szakmai önállósága a nevelő-oktató munka területén és az alternatívitás az oktatásban szintén megjelenik az elbeszélte történetekben:

„Szabad volt akkor a légkör, én például írtam könyvet a gyerekeknek, például én saját magam állítottam össze az irodalom könyvet nekik.”

„Nagyon sok újdonságot csináltunk ott, akkor már a padok nem a tábla felé néztek, hanem csoportokban ültünk, meg ennek a kooperatív tanulási módszernek, gyakorlatilag majd hogy azt mondom, hogy öntudatlanul, mert nem volt meg a valós tudás. Aztán utána tanultam kooperatív tanítási módszereket.”

„A rendszerváltás előtt mindent csinálhattam, ami jó a hagyományos iskolában.”

„Kitaláltunk egy dolgot a kollégáimmal, még a szocializmusban, és beadtuk a mi pályázatunkat egy olyan oktatásra, ami délelőtt és délután is folyik, akkor még nem volt informatikaoktatás, mi szerettünk volna azt is, mert úgy gondoltuk, hogy kell. Elneveztük az osztályokat menedzsernek, természettudományosnak, illetve simának.”

„A rendszerváltás előtt voltunk és annyira szabadon engedtek, hogy az volt a lényeg, hogy te megvalósítsd magad, szakmailag abszolút szabadkezet adtak.”

Korábban már felvetődött, hogy az 1972. évi párthatározat céljai között megjelent a tananyagcsökkentés, a gyerekek túlterheltségének enyhítése. Többször említésre került, hogy a pedagógusok a közel négy évtized alatt több törvénymódosítást, tartalmi-tantervi változást megéltek. A megkérdezett pedagógusok a gyerekek leterheltségét nem a tananyag mennyiségi változásához, hanem a megemelkedett óraszámhoz kötik:

„Amikor én kezdtem a pályámat, kevesebb órájuk volt a gyerekeknek, most sokkal több órájuk van, most az gondolom, hogy sokkal jobban elfáradnak az iskolában mint akkor.”

„Régen az elsős gyerekek négy órája volt. Azt mondom, hogy agyonnyomjuk őket az órással, nem a tananyaggal. Annyira fáradt a kisgyerek fizikálisan, hogy képes lenne nekem aludni ebéd után.”

„Régebben az első és második osztályban csak 4 órájuk volt a gyerekeknek, talán a második osztályban egyszer volt 5 órájuk. A mostani gyerekeknek 6-7 órájuk is van, tehát olyan szinten le vannak terhelve, hogy amikor 7. órában tartunk egy testnevelés órát és fél háromkor végzünk és utána rögtön le kell ülni még a házi feladatot csinálni. Közben még elmegy néhány külön órára, és hullafáradtan megy haza. Ne csodálkozzunk ezen, ez egy felnőttnek is sok.”

„Most az óraszám is nagyobb, zsúfoltabbak a napok, szinte egymás idejébe beletanítunk. Nehezebb most szerintem.”

„A mostani gyerekek nagyon le vannak terhelve, ami leterhelés szempontjából még így rontott a helyzeten a mindennapos testnevelés. Nagyon helyes és jó dolog, hogy minden nap van testnevelésórájuk a gyerekeknek, de emiatt, és ugye még akkor bejött az erkölcsstan és az etika, megnövelték a gyerekek leterheltségét, az óraszámát.”

„Akkor 4 órát letanítottunk első- másodikban, utána ebédeltünk, utána játék volt és csak utána ültünk le leckét írni. Most játéokra úgy lopkodják össze az időt. Próbáljuk úgy osztani a leckét, hogy gyorsan legyen idő kimenni az udvarra, mert egyébként semmilyen idő nincs. Én nagyon sajnálom őket. A napirendjük egy borzasztó napirend, és nem is biztos, hogy a felnőttek végig tudnák ezt csinálni, hogy napi nyolc órában figyeljen valakire.”

Néhány interjúalany a gyerekek leterheltségének okai közé sorolja a tananyag mennyiségi változását is:

„Ami nekem most nagyon rossz, hogy nagyon kevés idő van itt mesélni a gyerekeknek, ez a fajta zaklatott világ úgy változott, hogy annyira kötött a tananyag, 90 % kötelező és 10 %-ot kapsz, amivel te szabadon gazdálkodhatsz, ez a régi világban úgy volt, hogy 70 % kötelező és 30 % szabadon választott és ebbe simán belefért a mese. A tananyag nagysága miatt mindig át kell gondolni, hogy tudok-e mesélni.”

„A tananyag is nagyon változik, rengeteg, ezt nem lehetne. Amíg régebben meg lehetett csinálni azt a gyerekeken, hogy tényleg meg lehetett velük az ég egy adta világon mindent tanulni, délután 1 óra alatt, sőt még arra is jutott idő, hogy az ember olvasson vele vagy egy verset kikérdezzen. Most a megnövekedett tananyag miatt egyszerűen nem végzünk sohasem a leckével.”

A részletesen bemutatott közoktatást érintő törvénymódosítások és a többször módosításra kerülő Nemzeti alaptanterv a tananyag tartalmi megújítását is eredményezte. A tananyag tartalmi változásairól és a Nemzeti alaptanterv által kiadott tankönyvek minőségéről, valamint a szabad tankönyvválasztás hiányáról is határozott véleményt formáltak a megkérdezett tanítónők:

„Azért tanítok meg kevesebb dolgot pl. magyar nyelvtanból, mert nem is kéri tőlem a mostani nemzeti alaptanterv, mert régen én negyedekre még mondat elemzést is megtanítottam a gyerekeknek, mert benne volt a tananyagban.”

„Régen jó tankönyveink voltak, aztán ezek a tankönyvek teljesen átalakultak, és olyasmiket várnak el a gyerekektől, amit nem kéne, de ugyanakkor olyasmiket nem adnak meg, amit meg kéne. Most egy tankönyv van, eszi, nem eszi, ez a differenciálást megfojtja gyakorlatilag.”

„Érdekes módon, amikor én pályakezdő voltam, akkor még egyáltalán egy tankönyv család volt és azt lehetett venni és abból tanítottunk.”

„Rengeteg olyan tényező van, ami a mi munkánkat megkeseríti és hátráltatja, és ahelyett, hogy előre vinne, inkább visszataszít a mélybe. Ez a rendszer visszafog bennünket mindenben, a tankönyvválasztástól elkezdve ezer dolgon keresztül.”

„Van egy véleményem, azt megélni, hogy a szabad tankönyv választás hiánya van.”

„Alapvető gond a tankönyvcsalád, az én véleményem szerint kiirtódott minden jó minőségű tankönyv a piacról. Nem azokat irtották ki, amire esetleg azt mondtam volna, hanem az igazán jó, míves dolgokat. Ez kemény vélemény, tudom, de elmerem mondani. Kiadtak az OFI-n keresztül egy olyan tankönyv családot, amit önjelölt tankönyvírók írtak, az sem így megy. Kellene volna koncepció, tankönyvíró csoport, a témakörök, és azokat kipróbálni. Dolgoztam az Educationak, én ott tanterv fejlesztő voltam és tankönyvíró. Négy éven keresztül az országban megvoltak a kipróbáló iskolák, és megküldték nekünk a véleményeket, és ami véleményeket küldtek, az alapján javítottunk. Az egy program tanterv volt, egy egyedülálló dolog. Több mint egy tanterv, kevesebb mint egy tanítási program, a kettőből egy egész új dolog, nem az volt a lényege, hogy új dolog volt, hanem

hogy voltak elképzeléseink, céljaink, hozzáértésük. A kritikát elfogadtuk, az alapján javítottuk. Na, most ezt nem érzem, most ez nincs.”

Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a közoktatási törvények az 1990-es évek közepéig csupán kis mértékben szabályozták az iskolai tartalmi, szerkezeti folyamatokat. Még az 1998-as az OECD országok körében készült kutatásban résztvevő 18 európai ország közül is a magyarországi iskoláknak és pedagógusainak volt a legnagyobb önállóságuk, ha a tantervvel kapcsolatos legjelentősebb döntések meghozatalát, a tanterv kialakítását, a tanított tantárgyak és oktatási tartalmak előírását, a tankönyvek kiválasztását tekintjük (Education at a Glance, 2000, idézi: Vágó, 2003). Ez a jogosultság a Nemzeti alaptanterv értelmében a kerettanterv bevezetésével némileg megváltozott (Vágó, 2003).

Az interjúkból kiderül, hogy a tanítónők közel négy évtized alatt megannyi tartalmi-tantervi előírásokkal találkoztak, amelyek hozadékait mindenkor érik kritikák a pedagógusok oldaláról. Az interjúk nem adnak teljes képet ezekről a hozadékokról, azonban az elmondottak alapján a kritikák általánosan azok gyakorlatba ágyazott megvalósításának nehézségeit, feltételeinek hiányait, valamint a szakmai önállóság csorbulását érintik.

4.1.1.3. Az Úttörőmozgalom

A pedagógusok említést tesznek a szocialista korszakot jellemző kisdobos és úttörő mozgalmakról is, amely akkor része volt a gyermekek életének is:

„Abban az időben még úttörő volt és én tartottam a gyerekeknek az örsi foglalkozást, meg a raj foglalkozásokat.”

„Ahol dolgoztam az egyik legnagyobb szocialista város volt, akkor ilyen úttörő, kisdobos élet volt.”

Az Úttörőmozgalom történeti áttekintéséről itt nem áll módomban részletesebben szólni, értekezésem szempontjából, ami érdekes, hogy a pedagógusok életpályatörténeteiben megjelennek az olyan iskola utáni programok, amely a szocialista korszak oktatásának fontos politikai aspektusára hívja fel a figyelmet.

Az autonóm gyermekmozgalom tevékenységei általában iskolán kívül zajlottak, ugyanakkor intézményi keretek között valósultak meg és nagyrészt az iskola szervezte

meg. Az osztályon belül jöttek létre az őrök, a rajt az osztály, az úttörőcsapatot pedig az iskola alkotta (Somogyvári, 2014). A diákok számára a részvétel kötelező volt a kisdobos és úttörő mozgalomban, céljai között volt a szocializmus éltetése, az eszme erősítése, ideológiai nevelés, azaz a szocialista hatások az iskolát is érintették (Balogh, 2021). Több pedagógus úgy nyilatkozott, hogy a kisdobos, úttörő élet fontos szerepet játszott a gyerekek életében:

„Most egy kicsit függetlenítettem a politikai helyzettől, mert akkor egyértelműen a szocializmus volt, kisdobos, úttörő élet volt, az is egy más világ volt. Ennek az ideológiájától egy kicsit eltávolodom, akkor óriási különbség van. Most visszatért ugye a cserkészlet és az próbál nagyon sok mindent visszahozni ebből, amit mi úttörőként átéltünk.”

„Beszélhetünk kisdobosról, úttörőről, valami irányt adott a gyerekeknek, és egy elfoglaltságot adott, amit a mai percig hiányolok. Tehát ez kéne a gyerekeknek, nincs a gyerekeknek hová tartozni.”

„Volt őr gyűlés, ahol olyan dolgokat is meg tudunk tanulni, ami az élethez kellett. Ott igazán játék volt. Meg a nyári úttörőtáborokban, ott azért mentünk a gyerekekkel nyári táborba, azok nagyon emlékezetesek voltak. Azok is, amikor még én voltam diák, egyszerűen fantasztikus élmények maradtak meg, azok az éneklések.”

4.1.1.4. A pedagógusok társadalmi megbecsültsége

Az iskola és a tanító funkciójának megváltozása, valamint az iskola és a pedagógus hagyományos szerepviszonyainak átszerveződése a társadalom által támasztott elvárások rendszerének és a tanítói pályaképnek az alakulását eredményezte, amelyek más szociológiai tényezők következtében a pálya elismertségének csökkenését idézte elő (Hunyady, 2012). A megkérdezett pedagógusok egyöntetűen a humán erőforrás hiányára, továbbá az alacsony fizetésre hivatkoznak, amikor a pedagógusok megbecsültségéről, munkájuk elismerésének hiányáról beszélnek.

A pedagógusok társadalmi megbecsültségét, a pedagógiai munka presztízsét láttatják azok az elbeszélések, amelyek a pedagógushiány következményeit világítják meg, amely tényező a tanítónőkre háruló többletfeladatokat, kiszámíthatatlanságot, bizonytalanságot és óriási leterheltséget eredményeznek:

„Rengeteg problémám van a pedagógus szakmában, irgalmatlan sok. Talán az egyik legjellemzőbb, ez a kiszámíthatatlanság. Amikor lehetetlen helyzetbe kerül az ember, nekem sokadszorra nincs napközis nevelőm, mert nem lesz és oldjam meg.”

„És nem tudsz igazából kiszámítani semmit, mert változhat minden, és ilyenkor borul minden.”

„Azért szenvedek most én is, mert tudom, hogy hiába szeretném nagyon jól csinálni, amit csinálok, biztos, hogy külső körülmények tönkretesznek belőle dolgokat. Mert ha nincs kivel megbeszélnem, nincs kivel együtt dolgoznom a délután folyamán, a gyerekek szétesnek a délután, nem lesznek leckék. Ha az embernek nincs egy olyan napközise, aki a keze alá dolgozik délután, akkor nagyon kemény dolga van.”

„Én azt gondoltam, hogy amikor az ember elér a pályája végére, öt-hat éve van hátra, akkor kap egy gyakornokot, hogy ne rohangáljak a gyerekekkel a körjátékban első osztályban mondjuk 62 évesen, hanem egy gyakornok, akinek van végzettsége. Én megtanítom arra, amit én tudok, fiatalságot hoz ebbe az egészbe. Hogy ne legyen megkeseredve 62. életévében az ember, hogy itt van ez az első osztály, hogy valamit kéne vele csinálni, de nem tudok, mert fáj a lábam, fáj a bokám, már nem tudok bukfencezni.”

„Nagyon nagy a pedagógus hiány, ami azt jelenti, hogy már mindenkit elkapkodnak az utcán az ismeretségi körben, csak jöjjön már az iskolába és tanítson. Ez egy áldatlan állapot, mert olyan emberek jönnek, akik néha többet rombolnak mint használnak. Mert olyan szinten degradálták ezt a pályát, hogyha a pedagógus jelöltet sehová nem veszik fel, majd jó lesz pedagógusnak. Na, most ez nem erről szól, a pedagógusnak óriási felelőssége van.”

„Hogy fogom csinálni a következő napokat, hogy fogom őket elvinni a parlamentbe, színházba, hiszen nincs napközis társam, akivel összefogva el tudnánk vinni őket.”

„Most pl. elvették a napközisemet, és átrakták máshova, ahol olyan gyerekek vannak, hogy nem lehet őket napközis tanár nélkül hagyni, így az enyémet osztjuk szana szét a délután, de két napközis hiányzik. Ez így nem egyszerű dolog.”

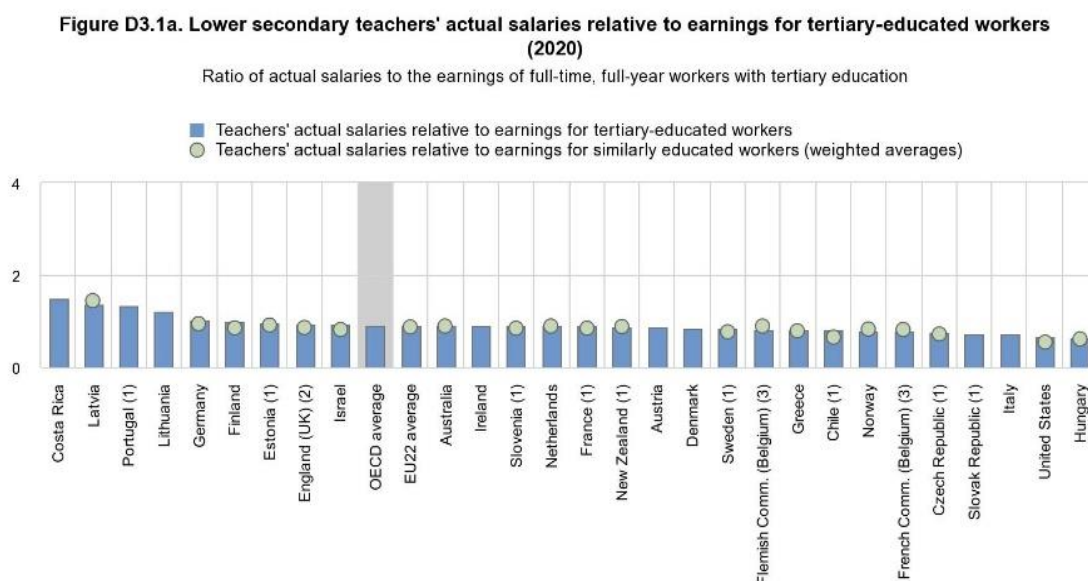
„A rendszerrel baj van, a rendszerrel nagyon nagy baj van, nincs megfelelő személyi és tárgyi feltétel.”

Magyarországon az 1980-as évek végéhez közeledve a pedagógusok motivációját és a pedagóguspálya presztízsét tovább rontotta a munkaerőhiány és a béerverseny. (Polónyi és Timár, 2006; Varga, 2005). A rendszerváltás után a pedagógusok reálkeresete további csökkenést mutatott és a bérek növelésére irányuló intézkedések sem tudtak haladni az inflációval, a kereseti arányokat tekintve az összes diplomás átlagához viszonyítva az 1989. évi 65 százalékos keresetük 40 százalékra esett a kilencvenes évek végére (Polónyi és Timár, 2006; Varga, 2005). 1993-ban az általános iskolában dolgozó pedagógusok fizetése az egy főre jutó GDP 68 százalékát érte el, a helyzet ezt követően sem javult, a GDP nőtt, a pedagógusfizetések reálértéke viszont csökkent (Ferge, 2000. 136.). Ezt a helyzetet kívánta korrigálni a közalkalmazottak 2002. évi 50%-os béremelése (Polónyi és Timár, 2006; Varga, 2005).

Pólonyi (2006) hangsúlyozza, hogy az elmúlt évtizedek során mindegyik oktatáspolitikai dokumentumban kiemelt prioritást élvez a „pedagógusok kereseti arányának javítása”, mégis, ahogy azt már korábban említettem, csak 2002-ben történt változás a pedagógusok kereseti arányának javításában. A 2002-es béremelés ideiglenesen javította a pedagógusok bérének helyzetét, azonban ezt további lemaradás követte, 2008-ban 30-45 százaléknyi lemaradásról beszélhetünk (*Varga*, 2011).

Az értekezésnek nem célja a pedagóguspálya problémáinak feltárása, így a pedagógus keresetek nemzetközi szinten történő részletes elemzése, azonban megemlítendő az OECD 2020-as felmérése, amelyből látható, hogy annak nemzetközi összehasonlításában, hazánkban a pedagógusok bére a diplomás fizetésekhez képest a legalacsonyabb (lásd 7. ábra).²⁵

7. ábra: Az általános iskolában oktató tanárok fizetése a felsőfokú végzettségű munkavállalók keresetéhez viszonyítva (Forrás: OECD (2021), Education at a Glance 2021)



Az oktatáspolitikai kezében van a pedagógus bérrendezés problémájának megoldása, amely időigényes és nem egyszerű feladat, ezt a megkérdozett pedagógusok is érzékelik és sérelmezik:

²⁵ OECD (2021), Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. 359.
URL: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

„Jutalmak nincsenek. Itt az emberről annyi bőrt húznak le, amennyit csak akarnak, meg amennyit nem szégyellenek.”

„Ez irgalmatlan nehéz dolog, mert tudva lévő, hogy mi túlórára, plusz munkákra, mi soha egy fillért sem kapunk. Ezek mind ilyen meg kell oldani típusú feladatok és erre soha semmilyen támogatást nem kaptunk.”

„Ez elkészerítő, és az embert teljesen felőrli, mert az ember az idejét nem erre szeretné fordítani, hogy ingyen munkát végezzen, a hét nem tudom hány órájában.”

„Nincs jutalom, nincs plusz jövedelem, semmi, csak az idődet elveszik, az energiádat meg beleteszed ebbe a dologba.”

„A pedagógusok rendkívül leterheltek, nincs elismerve a munkájuk. Mindenki beleszólhat a munkájukba, és akkor a fizetésről nem beszéltem.”

„A pedagóguspálya anyagilag is egy olyan pálya, hogy éppen beszélgettünk róla, én nem is tudom, hogy van-e még olyan, ahol ennyire nincsen semmi, sem pénz, sem az ember munkáját nem fizetik meg.”

„Akkor most elmondanám a sérelmeimet, van egy csomó bennem egyébként. Az egyik az az, hogy akkor is jól átvágtak bennünket. Nekem nem az volt a legfontosabb, hogy mennyi fizetést kapok, mert anyagilag biztonságban elvöltünk, vagyunk a férjem által, de azért engem is motivál a pénz, mert, hogy kit nem. Szerintem. Mert, hogy mindenki pénzből él. Az átvágás egyrészt az volt, hogy nem adták meg akkor azt a fizetésemelést, amit ígértek, de ez lényegtelen, ugye ez politika, de én ezt a politikát nem akarnám belevinni, de mégiscsak az van benne.”

„A gyerekek tartottak a pályán és a szülők. Az összes többi egy szörnyűség, szörnyűség a környezet, szörnyűség ez a kicsinyesség, ami az egész pedagógia körül van. Kérdezem én, hogy én mit kaptam a magyar államtól? Semmit. Amit bent látsz, a padok az iskoláé. Az összes többit a szülők adták össze, és amit a magyar államtól kapsz fizetést, a takarítónőknek jobb a fizetése, és van egy egyetemi és egy főiskolai diplomám.”

Az elméleti részben már kitértem arra, hogy a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény határozta meg a pedagógus előmeneteli rendszert, amely 2013. szeptember 1-jén lépett hatályba. Bevezetésével az oktatáspolitikai célja az volt, hogy növelje a pedagógus pálya presztízsét, pályán tartsa a legjobb pedagógusokat, anyagilag és nem anyagilag jutalmazza a minőségi munkát, motiválja a pedagógusokat, létrehozson egy egységes rendszert az oktató-nevelő munka értékelésében és alapjaiban megerősítse a pedagógus hivatást, amelyen keresztül megcélozza a köznevelési rendszer minőségi javítását (Polónyi, 2019; Sági, 2015). A pedagógus előmeneteli rendszer minősítés alapján fokozatokba sorolja a pedagógusokat, és a fokozatokhoz szabott fizetési lépcsőket határoz meg. Az előmeneteli rendszert többször módosították, a 2015-ös módosítás alapján *„a bérképzés addigi alapját képező minimálbér helyére a költségvetési törvényben meghatározott vetítési alap lépett (ami azóta fokozatosan elmarad a*

minimálbér összegétől), ennek nyomán pedig lényegesen alacsonyabb ütemű lett az alapbérek növekedése (Polónyi, 2019. 116.o.).” 2013-2016 között 53-64%-kal nőtt a pedagógusok bére, de meg sem közelítette a diplomások nemzetgazdasági átlagkeresetét (Polónyi, 2019).

Személyes tapasztalatok, élmények jelentek meg a pedagógus életpályamodellről is, a megkérdezett pedagógusok többsége markáns véleményt formált annak bevezetéséről, a minősítés menetéről, a portfólió készítésről. A többségük átesett a minősítésen, és úgy érzi, hogy az nem tükrözi a pedagógusok valódi munkáját:

„Amikor a portfólióról van szó, hogy engem megpróbálnak 100 oldalas akármilyen írásbeli munka alapján értékelni, majd bejön két idegen és megnézi az órát, és az alapján, meg hogy én milyen ppt-t vetétek magamról, az alapján akar engem értékelni. Nem hiszem, hogy reális képet kap. Egész egyszerűen ezért tiltakozom ellene.”

„Ez lehet, most durván hangzik, de nem gondolom azt, hogy a minősítéstől leszek jó pedagógus, vagy rossz pedagógus. A pályám során mindig igyekeztem, hogy a lehető legjobb színvonalon lássam el a feladatot, úgymond minősítésen már számtalanszor átestem, látogatni voltak bent, minősítették a munkámat, és azt gondolom, hogy ez fontos.”

„Ez nem az én megítélésemről szól. Mert ha 35 évig jó voltam, akkor kész, egyébként is jöttek, évente minősítettek a főnökeim, állandóan jött a szakfelügyelet.”

„Ezt a pedagógusminősítési formát semmilyen formában nem találom jónak, mert a lényeg elvész benne. Olyan pedagógusok kapnak 100 %-os minősítést, akik abban nagyon jók, hogy magukat, hogyan kell jó színben feltüntetni.”

„Nem tartom egy olyan eszköznek, amivel valóban a munkámat minősítik, viszont egy olyan eszköz, amire rámegy egy csomó munka, idegeskedés, én azt gondolom, hogy teljesen feleslegesen.”

Az interjúalanyok az életpályatörténeteik elmesélése során többször hangsúlyozták, hogy leterheltek, ez a probléma a pedagógus életpályamoddal kapcsolatban is felmerült:

„Én nem ez ellen vagyok, de az, hogy az időmet ez vegye el, hogy saját magamat menedzseljem és fényezzem, mert tulajdonképpen erről szól a pedagógusminősítés, hogy az ember próbálja minél jobb színben feltüntetni magát.”

„A pedagógusminősítésről azért én azt gondolom, ha azok a pedagógusok, akik nagyon sokat dolgoznak, azoknak erre nincsen idejük.”

„A minősítési rendszer időrabló, elveszi az időt a gyerekektől. Azalatt én a gyerekekkel csomó mindent tudnék csinálni, remek órákra tudnék felkészülni, rengeteg adminisztráció, és azt gondolom, hogy ez megy a semmibe.”

Megjelenik, hogy a megkérdezett tanítónő úgy gondolja, hogy az életpályamodell bevezetése olyan elvárást támaszt az idősebb pedagógustársadalom felé, amely számukra sok kihívással jár, ilyen például a számítógép használata. Ugyanakkor többen úgy vélekednek, hogy az életpályamodellnek van létjogosultsága, azonban azt fokozatosan kellett volna bevezetni, és az akkor főiskolára jelentkezőkre vonatkoztatni:

„Lehet ez is az én konzervatív gondolkodásom, de az a fair, hogyha életpályamodellt csinálnak, hogy aki tanulta a főiskolán, hogy hogy is kell ezt megcsinálni, és én attól a számítógépen azt gondolom, hogy a vakok között talán félszemű vagyok, úgy érzem, mert a gyerekeim sok mindent megtanítottak ezügyben és sokszor fordultak kollégáim segítségül ez ügyben. Emellett én nagyon nem értek hozzá, ezt is el kell, hogy mondjam, de hogyha engem megtanítottak volna arra, hogy ezt hogy kell megcsinálni, vagy, hogy miről is szól ez, és utána azt mondják, hogy akkor tessék, mutasd meg, hogy mit tudsz, akkor én ezzel egyetértek. És az, aki a főiskoláról kijön, annak azt mondják, hogy te figyelj, mostantól ez a feltétel van, tehát holnaptól neked gyakornoknak kell lenned, utána vizsgáznod kell, vagy portfóliót írni és így tovább. És végigmegy azokon a lépcsőfokokon, akkor egyértelműen megértem.”

„Az más dolog, hogy 30 évvel ezelőtt azt mondták volna, hogy úgy menjen pedagógusnak, hogy portfóliót kell csinálni, az egy dolog. De én több évtized tanítás után nem akarom senkinek bizonygatni, hogy én most pedagógus egy-kettő, esetleg mester pedagógus vagyok.”

„Én is megcsináltam a minősítést, azért hogy több legyen a pénzem. Teljesen felesleges egyébként. Én, vagy aki 25, 35 évet lehúz gyerekek között, én meg nem engedném, hogy minősítést írjon. Én azokat nem kötelezném erre.”

„Ezt is úgy kellett volna bevezetni, hogy fokozatosan, hogy ne legyen rossz a százalé azoknak, akik nagyon sok időt eltöltöttek a pályán és most macerálják ezzel, az utolsó években.”

Volt olyan pedagógus, aki sérelmezte a pedagógus minősítési rendszer bevezetését, és olyan is, akiben felmerült, hogy emiatt elhagyja a pályát:

„Én megsértődtem azt kell, hogy mondjam, hogy amikor nem tudom hány évig a pályán dolgozol, és akkor azt mondják nekem, hogy bizonyítsam be, hogy én tényleg vagyok olyan, és én tényleg meg tudom csinálni. Mit érek én ezzel a sértődöttséggel? Semmit. Ez egy bizalmatlanság, és ez biztos előjön mindenkiből, és nem is tudom igazán szavakkal kifejezni, hogy ez mennyire rosszul esett akkor és még mindig, hogyha erről beszélek.”

„Azért lehúz, az ember mondjuk 35 évet a pályán, ne kelljen már bizonygatni neki ilyen portfólióval, megalázásnak tartottam.”

„A pedagógus portfóliót nem tartom jó dolognak, sértő, hogy ennyi év után még minősítenek, hogy jól dolgozok-e.”

„A pedagógusminősítésre gondolok, akkor nagyon-nagyon gondolkodok azon, hogy elhagyom a pályát ezzel együtt. Aki engem meg tud ítélni két tanítás után, hogy én milyen pedagógus vagyok, azt gondolom, hogy ez a rendszere nézve nagyon szomorú, engem nem ez fog minősíteni.”

„Nekem nincs minősítésem és nem is tudom, hogy lesz-e. Még annak az árán sem, hogy a pálya maradok e, vagy nem. Teljesen rossz útnak érzem és egy fölösleges bohóckodásnak.”

„Én ezt nem igazán tudom elfogadni, és azt sem tudom, hogy egyáltalán kívánom én megcsinálni a pedagógusminősítést, annak az árán is, hogy taníthatok-e vagy nem.”

„Volt ahol a portfóliómat agyondicsérték, és milyen nagyszerű, és milyen jó, és el is hittem, hogy ez így akkor rendben van, és ehhez képest egy negatív értékelés született a végén. Nem volt egyensúlyban az, amit elmondott a két ember, aki itt volt, és nekem ez egy akkora pofon volt és komolyan odáig eljutottam, hogy elhagyom a pályát. Tehát ha ezek az emberek ítélik meg az én munkámat, akik itt voltak, akik előtte szemembe mosolyogtak és megdicsérték, és papíralapon meg egy teljesen más információt adnak le, akkor több évtized után mit keresek itt? Eljutottam egy ilyen szintre, ami akkor nagyon fájt és nagyon sok időbe tellett, amíg ez feldolgozódott bennem. De ez sosem lesz teljesen feldolgozva.”

A negatív élmények ellenére, előfordult, hogy a pedagógusok a portfólió készítés nemvárt hozadékairól számoltak be. Néhány megkérdezett pedagógus kiemeli, hogy sokat jelentett számukra, hogy a portfólió készítésével átlátták szakmai életpályájukat, az önreflexió készítését, az egész életpályát felölelő dokumentációk összegyűjtését, feldolgozását hasznosnak tálták. Akadt olyan pedagógus, aki a portfólió készítést követően megerősödött motivációval haladt tovább:

„Pozitív volt, hogy akkor átláttam a pályámat, fel kellett tölteni egy videót magunkról. Ez tényleg jó volt, hogy honnan indultam, mik történtek velem. Tényleg olyan kerek egész volt.”

„A pedagógus minősítéskor az ember először azt hiszi, hogy úristen most itt minden lesz, és mennyi mindent kell írni a pályáról, ezt mind összegyűjteni, az a legnehezebb, hogy vissza kell emlékezni, hogy az ember mit is csinált 30 valahány évvel ezelőtt, meg utána, meg még utána. Ez valamilyen szinten előnyt is jelent, rengeteg olyan esemény történt, amit bele lehet írni a portfólióba.”

„Nekem ez egy pozitív élmény volt valahol, hogy az ember átölel egy csomó témát, valahogy egy komplex képet kapott önmagáról, amikről meglepő tapasztalatokat szerez és nem is biztos, hogy ezeket az ember tudta magáról, hogy ennyi mindent megcsinált 30 valahány év alatt. Sarkallt arra, hogy újabb és újabb feladat típusokat találjak ki, volt olyan, amit soha nem néztem ki, hanem én találtam ki.”

Az útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez című dokumentum részletesen tárgyalja a pedagógus-előmeneteli rendszer bevezetésének okait és céljait, amelyek között megjelenik, hogy *a magas presztízsű értelmiségi szakmák – orvos, mérnök, jogász – esetében a társadalmi megbecsültség, a szakmai életutak és a szakma gyakorlóinak elégedettsége között szoros kapcsolat mutatható ki.* Ezekhez a szakmákhoz kapcsolódó szakmai életutaknak egyértelmű és konkrét szakaszai vannak, amelyek eléréséhez jól körülhatárolt teljesítmények és anyagi megbecsültség tartozik. Ebből következik, hogy egy előmeneteli-rendszer bevezetése a pedagógus szakma esetében is a pedagóguspálya egészére pozitívan hathat. A pedagógusszakma presztízsének össztársadalmi szinten történő javulásához kíván hozzájárulni a pedagógus-előmeneteli rendszer.²⁶

A pedagógusok társadalmi megbecsültség érzésére szélesebb értelmezési keretben a szülőktől érkező visszajelzések is befolyással vannak:

„Valahogy tisztelet teljesebbek voltak ezek a szülők a pedagógusokkal szemben, ma már sok mindent megengednek maguknak. Ma már ők akarják irányítani azt, hogy mit csinálhatsz.”

„Akkor, amikor én kezdtem, akkor nagy tiszteletben állt egy tanítónő, meg egy tanár is. Ha mi mondtunk valamit, hogy mit kéne csinálni, hogy hogy kéne csinálni, akkor azokat a szülők megcsinálták. Nyilván volt akkor is, aki nem. A szülők nem kezdtek el okoskodni, soha nem volt olyan, hogy kioktattak volna minket. Amikor mi mondtunk valamit, akkor azt ők megfogadták, megcsinálták. A szülőkkel való kapcsolat is sokkal tiszteletteljesebb volt mint most. Nem is próbáltak minket számon kérni. Most figyelik a munkánkat. És van véleményük, ami minden szakmai alapot nélkülöz.”

„Azt is gondolom és érzem, hogy a szülők, hát igen, a tisztelet hiányát érzem legtöbbször. Meg hát mindenki ért a tanításhoz meg a gyerekneveléshez.”

„Régebben a szülők sokkal együttműködőbbek voltak, és sokkal jobban tiszteltek minket és a véleményünket. Most előfordul olyan, hogy ők akarják megmondani, hogy mit tanítsunk, meg megkérdezik, hogy ezt miért kell tudni, régen ilyen nem volt.”

„Azelőtt a szülők, nagy tiszteletet adtak a pedagógusnak, ez tény és való, régen nem szóltak bele a pedagógus nevelő-oktató munkájába mint most, mindenbe.”

„A pályám elején akkor kicsit tekintélyelvű volt a pedagógia, tehát úgy érte, hogy a szülők is jobban tisztelték a pedagógust.”

²⁶ Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez
URL:
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf

„Más világot élünk, azt kell, hogy mondjam, lényeges változások vannak eleve a szülőkkel kapcsolatban, a szülői elvárások terén, a felénk való elvárások terén, a pedagógus felé való tisztelet. Egy reklámot látok a tévében, amikor meséli a gyerek, hogy hátrányos helyzetű vagyok, mert az anyukám pedagógus. Az volt a végén, hogy tiszteljük a pedagógusokat.”

Az interjúban nemcsak a pedagógusok gyermekfelfogása, hanem a szülőkről vallott nézetek is megjelennek. Nem célom részletesen értelmezni a pedagógus-szülő kapcsolat változásainak dimenziót, azonban kijelenthető, hogy szembevető változás tapasztalható a pedagógus-szülő kapcsolatban. A pedagógus szakma leértékelődése abban is megnyilvánul, ahogy a szülők viszonyulnak a pedagógushoz. Az elmondottak alapján ma a szülők nehezebben fogadják el a pedagógus véleményét és erőteljesen szeretnék beleszólni a pedagógiai munkába. Ennek következménye lehet, hogy a megkérdezett tanítónők úgy érzik, hogy az irántuk mutatott szülői tisztelet csorbát szenved.

Elmondható, hogy a pedagógus interjúkból kiemelkedik a pedagógus szakma társadalmi megbecsültségének hiánya, amely nem csak azt mutatja meg, hogy a pedagóguspályának milyen problémái vannak, hanem rávilágít a pedagógus-szülő kapcsolat változásaira, továbbá árnyalja az interjúvolt tanítónők szakmai közérzetét is, amely az értekezésem szempontjából azért is érdekes, mert megjelenik a gyermek, akit ebben a problémákkal teli környezetben mindenkor védeni kell:

„Unom azt, hogy most már mindig nekem van a kemény feladat és mindig nekem kell megoldani dolgokat. Elvesznek dolgokat és ezeket meg kell oldani, hogy a gyerek ne sérüljön, mert a gyerek a legfontosabb, hogy ő jól érezze magát.”

„Mindig újabb és újabb dolgokat kell megoldani, úgy, hogy ne sérüljön a gyerek, úgy, hogy ő maradjon egy teljes egész, és ebből a gyerek semmit ne tapasztaljon és a szülők sem. Igaz, hogy te tönkremész, mert kivásálnak, utolsó vércseppjeidet kiszívják. De neked nem szabad mutatni, és ez a borzasztó, és egyre inkább ezt a lehetetlenséget látom ebben a pályában, nem tudsz előre semmit sem tervezni, és nem az lesz, amit mondanak év elején, hanem minden örökké változik.”

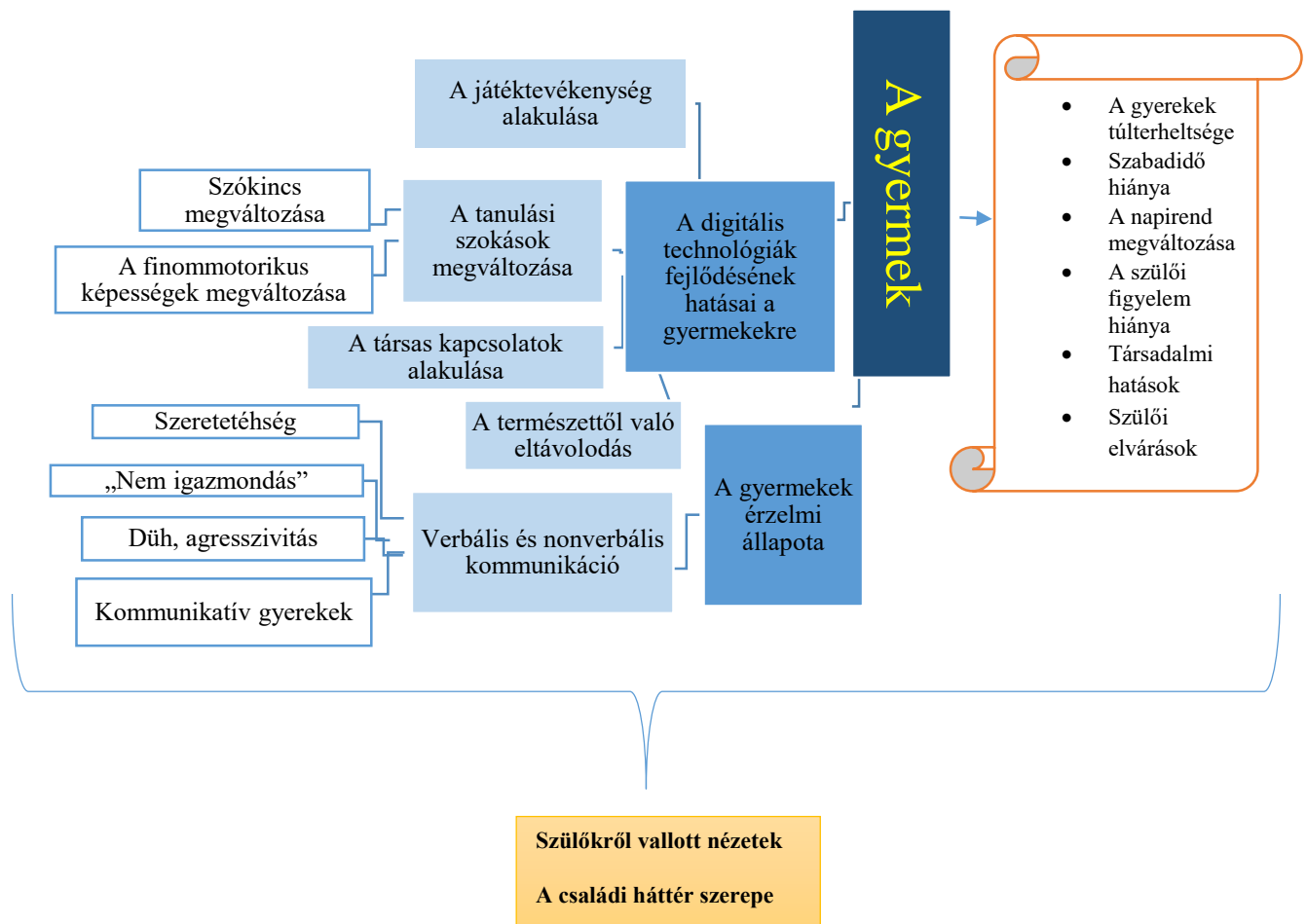
„Ez elkésztető és kiábrándító, hogy ilyen körülmények között kell az embernek gyerekekkel foglalkoznia, élő anyaggal foglalkoznia, és a szüleit meggyőzni arról, hogy jó helyen van a gyermekük. Majd én mindent feladok, én mindent mintegy ütközési pont megoldok, igen, de bennem nincs rend, bennem egy állandó zavargás van, hogy ez így nem jó, és érzed, hogy nem jó és mégis ebben kell dolgoznod, mert itt van feladatod, és ezt meg kell csinálnod, és majd valahogy kiderül, hogy hogyan.”

A pedagógusok szakmai közérzetét a társadalmi megbecsültség hiánya mellett számos tényező befolyásolja mint például a munkakörülmények (tárgyi és személyi feltételek), a munkahelyi közösség, az intézményvezetés, a szülők visszajelzései, a gyerekek szeretete, a szakmai önállóság mértéke, a szakmai sikerélmény, a szakmai személyiség támogatása, stb. Ezen mintázatok elemzésére és értelmezésére jelen értekezés nem tér ki.

4.2. A gyermek

A gyermek fő kategória alatt láthatóak azok a kategóriák, amelyek a pedagógusok gyermekfelfogását árnyalják, ezek a nézetek az iskolai nevelőmunka gyakorlatából erednek (lásd. 8. ábra).

8. ábra: A gyermek fő kategória alkategóriái



4.2.1. A gyermekek érzelmi állapota

A megkérdezett pedagógusok az egyik legszembetűnőbb változást a gyermekek érzelmi állapotában látják. A pedagógusok mindegyike a gyerekek zaklatottságát, nyugtalanságát tartja a mai kor egyik legnagyobb problémájának:

„A mai gyerekekről a zaklatottság ugrik be.”

„A mai gyerekekben nincs nyugalom, sem testi, sem lelki nyugalom.”

„Kiegyensúlyozottabbak, nyugodtabbak voltak 40 évvel ezelőtt a gyerekek.”

„Nem volt talán akkora stressz, ők nem érezték a stresszt. Ők most idegeskednek, negyedik osztályban is idegeskednek, ez óriási változás.”

„Lényegesen szétszórtabbak, leterheltebbek a gyerekek most ebben a világban.”

Az interjúalanyok nem csak a gyerekek érzelmi megnyilvánulásainak változásairól beszélnek, hanem azoknak az okaira is kitérnek. Az egyik ilyen ok a gyerekek túlterheltsége, a szabadidő hiánya:

„Van olyan gyerek, akinek minden nap van valamilyen elfoglaltsága és látszik az egész viselkedésén, hogy zaklatott, hogy nincs semmi nyugalom az életében, amit a sporttal el akarnak érni pont az ellentétjét váltják ki ezzel a sok foglalkozással. Szerintem a szülő nem méri fel, hogy egy másodikos gyereknek sokkal többet jelentene, hogyha hazamegy és kész a házi feladata, akkor tud játszani, pihenni. Ezért is a zaklatottak a gyerekek. Nyughatatlanok a gyerekek. Túl sokat akarnak a gyerekekbe beletömni ebben a kis pici korban még.”

„A gyereket is teljes mértékben felőrli ez, hogy nincsen nyugalom, hanem állandó mobilitásban van, állandóan menni kell, teljesíteni kell, figyelni kell, megcsinálni a feladatokat, folyamatos körforgásban van egész héten, és még hétvégén is van olyan, hogy most meccsre kell menni.”

„Nem csodálom, hogy zaklatottabbak mint amikor kezdtem. Akkor 4 órát letanítottunk első- másodikban, utána ebédeltünk, utána játék volt és csak utána ültünk le leckét írni. Most játéokra úgy lopkodják össze az időt.”

„A mai gyerekek iszonyú leterheltek, itt az iskolában egy csomó felesleges dolog van, és egyébként ez gátolja azt, hogy ők olyanok lehessenek, amilyennek lenniük kéne, mert én az gondolom, hogy csoportmunkában játszva kéne megtanulni, de ha minden percüket belenyomjuk egy rendszerbe, akkor ez nem fog menni.”

„Nagyon leterheltek most a gyerekek és nagyon nagy dresszúra alatt vannak, az, hogy nekik reggel nyolctól délután négyig mindig fennhatóság alatt kell lenni, közösségekben lenni, szabályok szerint élni, nagyon keveset tudnak lazítani, ez egyáltalán nem tesz jót a gyerekek lelki világának.”

„Picit nyomaszt az, hogy tényleg azt látom és elsősorban a gyerekeken, hogy amit most kapnak az sok felesleges és romboló, a játék hiánya, a szabadidő hiánya, annak a

hiánya, hogy egy ilyen új iskolában csak arra nincs lehetősége egy gyereknek, akinek az a megnyugvás, hogy behúzódjon egy kuckóba és 5 percre magába lehessen, nincs meg rá a lehetősége. Ki kell hoznom az osztályból egy zajongó aulába és az ölembe ültetni, hogy egy zárt teret adjak neki, hogy helyére kerüljenek a dolgok.”

„Sokszor nem hagynak időt a gyerekeknek a saját fejlődésére, ezért mondjuk azt, hogy a kevesebb néha több. Tehát, ha nem terhelik le annyira a gyerekeket, akkor talán több idejük maradhatna a gyerekeknek, több idejük lesz a szabadidőre, a nyugodt fejlődésre, és a mozgásnak tulajdonítanak nagyobb fontosságot.”

„Mikor pihen? Mikor játszik? Mikor gyerek a gyerek? Ez is kellene nekik biztosítani. Úgyhogy nagyon-nagyon leterheltek.”

Az egyik interjúalany kiemeli a gyerekek leterheltségének pozitívumát is:

„Lényegesen szétszórtabbak, leterheltebbek a gyerekek most ebben a világban, ami nem rossz, mert nagyon sokféle tudománnyal megismerkednek, a zenétől kezdve a szakkörökön keresztül nagyon sok mindenig, pl. a mozgásformák, lovagolnak, úsznak, kosaraznak, kézilabdáznak, nagyon fölforgácsolja az ő kis életüket.”

Nagyon érdekes, ahogy a pedagógusok a gyerekek iskolai terhelhetőségét értelmezik. Az iskolai terhelhetőség mértékének változását a mai kor ingergazdag környezetével, a gyerekek túlterheltségével magyarázzák:

„Én ezt gondolom. Amikor én kezdtem dolgozni terhelhetőbbek voltak a gyerekek, szemrebbenés nélkül, volt ilyen hogy Lénárd féle matematika tanítási módszer, ott pl. 20 perc alatt 120 feladat, fejszámolás. Volt, aki fele annyi idő alatt megvolt, most elé tenném és elájulna, meg se próbálná.”

„A másik nagy változás, az pedig a pedagógiai téren, hogy sokkal, de sokkal többet meg tudunk tanítani a gyerekeknek. Lehet szidni itt a lexikális tudást, meg nem, de akkor ez volt, nem volt számítógép. Amit az ember meg tudott tanítani és a gyerekek bele tudott tölteni, azt töltöttük, mert ez volt a kíváncsi. Most már nem értek ezzel egyet én se, és nem gondolom azt, hogy a lexikális tudás mindenható volna, amikor már mindennek utána lehet pillanatok alatt nézni, de a 2000 évekig sokkal többet meglehetett tanítani a gyerekeknek.”

„Régen, amit meg kellett tanulni, azt meg kellett tanulni. Akkor ugye számonkérés volt, most is van, de már nem lehet annyi mindent lexikálisan megtanítani. Az, hogy én a 90-es években számon kértem környezetismeretből például a megyéket és a megyeszékhelyeket, az egy teljesen evidens dolog volt. Ezt jó 10 éve egyáltalán nem lehet már kérni, legfeljebb csak alternatív feladatként, illetve valamilyen plusz juttatásért, például ötösért.”

„Nagyon sok olyan dolgot meg tudtam velük csinálni, vagy úgy mondjam, hogy háromszor annyit mint a mostani gyerekekkel, mint a mostani harmadik-negyedik osztályos gyerekekkel.”

Az is kirajzolódik az életpályatörténetekből, hogy a megkérdezett tanítónők többsége szerint a gyerekek érzelmi megnyilvánulását a szülői figyelem hiánya is befolyásolja:

„Ezek a gyerekek nagyon rezignáltak ilyen szempontból, nagyon anyátlanok, apátlanok, mert nem kapják meg otthon azt a biztonságot és ölelést, amire szükségük lenne.”

„Rettentő sokat kellene velük foglalkozni, mert azt hogy rossz irányba megy egy csomó minden, az erre vezethető vissza, hogy egyre kevesebb a szülő ideje, egyre nehezebb a megélhetésük, egyre többet dolgoznak.”

„A mai gyerekeknek kevesebb jut a szüleivel.”

„Azt, hogy nem beszélgetnek velük, a gyerek nem érzi azt, hogy az anyuka rá figyel, hogy nem mesélnek nekik, az biztos, hogy nem jó.”

„A szülőknek sokkal többet kellene a gyerekekkel beszélgetniük, ölelgetni őket.”

A gyerekek iskolai és otthoni napirendje is nagy változásokon ment keresztül, amely szintén hatással van a gyerekek érzelmi állapotára:

„Én nagyon sajnálom őket. A napirendjük egy borzasztó napirend, és nem is biztos, hogy a felnőttek végig tudják ezt csinálni, hogy napi nyolc órában figyeljen valakire.”

„Az iskolai napirendet tekintve sajnálom őket, mert amikor én kezdtem, én mindig mondom, hogy azt a nyugodtságot szeretném visszakapni, ami volt, hogy négy maximum öt órát tanult egy gyerek, volt ideje ebédelni, volt ideje játszani, és volt ideje leckét írni.”

„Nagyon zsúfolt lett a napirendjük, nagyon sokat várnak el a szülők a gyerekektől, gondolok itt az alsós gyerekekre. Amikor bekerül az iskolába, pedig felhívjuk a figyelmet a szülőknek az első szülői értekezleten, hogy a legfontosabb dolog, főleg az elsőosztályban az írás és olvasás, és számolás megtanulása. Nagyon sok szakkörre beíratják a gyerekeket, zenére, szolfézásra, úszásra, kézműves foglalkozásokra, tehát, hogy ilyen kis tudósokat várnak el már rögtön az első évben a szülők.”

„Én azt látom, hogy a szülők egyre zsúfoltabb napirendet alakítanak ki a gyerekek számára, tehát ez azt jelenti, hogy egyrészt valaki a munkahelye miatt nagyon korán behozza, illetve nagyon későn viszi e el. Másrészt, ami fontosabb és szerintem kevésbé jó kicsi gyerek számára, hogy borzasztó sok külön órára járatják őket, nekem van olyan gyerek az osztályban, aki öt külön órára is jár egy nap.”

Az interjúalanyok tapasztalatai alapján a napirend változása nem csak az iskolai óraszám emelkedésében, hanem a szabadidős tevékenységek megnövekedett arányában is megmutatkozik:

„Nagyon sok szakkörre beíratják a gyerekeket, zenére, szolfézásra, úszásra, kézműves foglalkozásokra, tehát, hogy ilyen kis tudósokat várnak el már rögtön az első évben a szülők. Sokszor nem hagynak időt a gyerekeknek a saját fejlődésére, ezért mondjuk azt, hogy a kevesebb néha több. Tehát, ha nem terhelik le annyira a gyerekeket, akkor talán több idejük maradhatna a gyerekeknek, több idejük lesz a szabadidőre, a nyugodt fejlődésre, és a mozgásnak tulajdonítanak nagyobb fontosságot.”

„Délután is rengeteg külön órára járnak, nagyon sok mindent csinálnak és van, aki tud közülük okosan válogatni.”

„Ami nagyon nagy változás, hogy a szülők rengeteg külön órára járatják a gyerekeket.”

„Inkább beadja mindenféle szakkörre, mindenre, inkább fizet, csak a legkevesebbet legyen otthon, és ha úgy vesszük, akkor a legkevesebbet is van, mert ötnél előbb nem is nagyon viszi haza a gyereket.”

„Az egyik külön óráról ráncigálom a másik külön órára, ez a mai kornak sajnos a sajátja. Sokkal nyugodtabb élete volt a gyerekeknek, ez a szabad játék, hogy át jöttek a barátok és játszottak, itt meg egyszerűen nem tudnak átjönni a barátok, mert nincs mikor.”

„A külön órák száma régen és ma borzasztóan nagyot változott és nem biztos, hogy a gyerekek azzal teszünk jót, ha ennyi féle külön órára jár.”

A gyerekek nyugtalanságának hátterében az interjúalanyok elmondásai alapján a társadalmi környezet, az ingergazdag környezet és a szülők életének megváltozása is meghúzódik:

„Sokkal zaklatottabb életet élnek, de ez már az édesanya pocakjában elkezdődik, hogy anyuka is már sokkal többet rohan, sokkal stresszesebb az élete, annyi mindennek meg akar felelni.”

„Korábban kicsit nyugodtabb életük lehetett a szülőknek, az egy más világ volt, ugye állami munkahelyekkel, nyolctól négyig munkaidővel.”

„Én azt gondolom egyébként, hogy a gyerekek, mostanában szoktam mondani, hogy mások a mai gyerekek mint a régiek. Én azt gondolom, hogy mi felnőtt társadalom tesszük ezt a gyerekekkel, akit szidni kell, azok csak és kizárólag a felnőttek.”

„Minden nap 13 óráig órája van, ami borzasztó és ettől is változik a gyerek, és ettől is ideges, a felnőtt, és a társadalom is hibás”

„Régebben sokkal nyugodtabbak voltak és kiegyensúlyozottabbak és mindenre volt idő, most nincs idő, nincs idejük semmire. Tehát elég leterhelt világban élnek ők is és a szülők is.”

„A gyerekek érzékenysége a külvilágból jövő rengeteg ingerre vezethető vissza.”

„A mai gyerekek fáradtságát ezzel a borzasztó nagy ingergazdagsággal tudom összefüggésbe hozni, meg ezzel a felgyorsultsággal, régen azért közel sem volt ennyi autó, nem szólt mindenhol minden, ami a figyelmét leköti.”

„Nagyon- nagyon felgyorsult a gyerekek élete, hát nyilván a szülőké is.”

„Sajnos az van, hogy a háttér nem jó, nem mi, nem a pedagógusok okozzák, hanem a társadalom. És most már jó lenne, hogyha valami újat kitalálnának, mert ez így nem jó. Nagyon megrekedtünk egy dolognál, és nem igazán gyerekcentrikus, én úgy érzem. Több játék kéne, nem ez az örült tananyag, nem az, hogy az elsősnek mit kell megtanulni.”

„Az, hogy mi van otthon, az az érzelmi életükre nagyon nagy hatással van.”

„Most a gyerekeknél a beteg társadalom tükröződését látjuk.”

A túlzott szülői elvárások példái is felsorakoznak a megkérdezett pedagógusok elbeszéléseiben, amely szintén a gyerekek zaklatottságát, nyugtalanságát magyarázza:

„Most nagyon leterhelik a gyerekeket a szülők mindenféle külön órával, mert azt gondolják, és ez is nagy különbség, hogy aki mondjuk, aki másodikban nem tudja, hogy melyik egyetemre megy, ezt ugye sarkítva mondom, annak már vége az életének.”

„A családoknál is nagy változások vannak és nagyok az elvárások, sokkal nagyobbak az elvárások mint régen. Régen az volt a szülő szlogenje, tanuld meg, amit feladtak, csináld meg a feladataidat, aztán, sipirc, ki az udvarra játszani. Most már nincs sipirc ki az udvarra játszani, most már ezt is csináld, azt is csináld, ide is megy, oda is megy. Egyszerűen nem tudnak a gyerekek gyerekek lenni. Ebben már az iskola se tud segíteni, nem tudjuk visszahozni a gyerekkorukat, nekik adni a gyerekkorukat. Gyerekkor értelmében nincsen a mai gyerekeknek gyerekkora.”

Az interjúalanyok számos példát sorakoztatnak fel, amelyek a gyermekek kudarcátírását, valamint teljesítményorientáltságát tükrözik, e jelenségek hozadékai az érzelmi megnyilvánulások különböző formáiban testet öltenek:

„Veszíteni nem szeretnek, komoly sírás van belőle, ha valaki elveszíti a játékot, van, hogy kiborulás van.”

„Most rohamot kap a mai gyerek, ha veszít.”

„A mai gyerekek kudarcátírása igen alacsony szinten van, és mindig elsírják magukat, ha nem ők győznek.”

„Ezek a gyerekek nincsenek a nemhez szokva, ha a család leül társasjátékozni, vagy bármit csinálni, hagyják őket nyerni, akkor mindenre ugrik a család, hogy a gyerekeknek jó legyen és mindentől megóvja, ez nem jó, nincs kudarcélményük, és nem tudnak mit kezdeni egy kudarc élménnyel. Ezt meg kell nekik tanítani, erről mi rengeteget beszélgetünk.”

„Ma a gyerek nem tűri a kudarcot, ha kiesik a játékból és le kell ülni a padra, dühöng, ordít, veszekszik, csapkodja magát a földhöz, a versenyszellem az valami eszméletlenül bennük van.”

„Volt olyan élményem nem rég, hogy amikor az egyik gyerek játék közben, mivel nem nyert, kirohant a folyosóra, és azt mondta elsősként: én most leugrok az emeletről.”

„Ma elsírják magukat, ha nem ők győznek.”

A két jelenség háttérében a család is megjelenik. Az egyik motívum, amikor a család védi a gyermekét a kudarcától, ezáltal nem alakul ki a gyermeknek válaszkészsége a kudarcélményre, a másik, amikor maga a család hordoz teljesítményorientált szemléletet, amely hatással van a gyermek személyiségfejlődésére, érzelmi állapotára:

„Ezek a gyerekek nincsenek a nemhez szokva, ha a család leül társasjátékozni, vagy bármit csinálni, hagyják őket nyerni, akkor mindenre ugrik a család, hogy a gyerekek jó legyen és mindentől megóvja, ez nem jó, nincs kudarcélményük”

„Sokszor kiderül, hogy olyan családból származnak, ahol a teljesítmény a legfontosabb.”

A gyermekek érzelmi megnyilvánulásai a társadalom változásaira reagál. A kódolás során megjelenik a gyerekek verbális és nonverbális kommunikációja, amely a gyermekek érzelmi állapotát tükrözi. Több interjúalany kiemeli a gyermekek szeretetét, amely az idő haladtával a környezeti hatásokra válaszul fokozódott:

„A gyerekek nagyon szeretetűek.”

„Borzasztó szeretetűek, jobban mint a régi világban és az valószínűleg összefüggésben van azzal, hogy régebben sokkal több volt a rendezett család, most sokkal kevesebb.”

„A gyerekek ki vannak éhezve a tanítónő szeretetére.”

„És a gyerekek rendkívül szeretetre éhesek, mondjuk egy 28 fős osztályból 20 tutira, nekik azt, hogy az ember odamegy és megsimogatja vagy megkérdezi tőle az ember azt, hogy mi történt tegnap vagy mondjátok el, hogy mi történt a hétvégén. Azt, hogy valakinek elmondhatja, hogy ő kapott egy kis macskát.”

„A gyerekek szeretetre éhesek és megpróbálnak mindenbe bele kapaszkodni, az gondolom, hogy ez egy általános probléma a gyerekekkel kapcsolatban.”

„A szeretetet nagyon igénylik. Érdekes volt, hogy amikor most szeptemberben visszajöttem dolgozni és akkor odajön egy elsős és azt mondja nekem, hogy te olyan szép vagy. Én meg mondtam, hogy hát nem látod, hogy én milyen vén vagyok, már öreg anyád öreg anyja lehetnek, mert az én unokáim is ekkorák mint te. És azt mondja, hogy de akkor is és bújjik az emberhez. Valami szeretetet vár.”

„A gyerekek többsége igényli a szeretetet, nagyon érdekes az is, mert a legtöbb gyerek igényli.”

„Szembetűnő a változás, hogy igényük van a szeretetre, borzasztó szeretetűek, és sokszor, ami régebben kevésbé jött, hogy annyira igényli a szeretetet, hogy jönnek, megölelik az embert. A pedagógus egy pótszülő szerepét is átveszi, bizonyos fokig ez minden korban így volt, de ma a mostani világban sokszor labilisabb a gyerek érzelmi élete.”

„Borzasztó szeretetűek, jobban mint a régi világban és az valószínűleg összefüggésben van azzal, hogy régebben sokkal több volt a rendezett család, most sokkal

kevesebb. Volt olyan osztályom, ahol egy kézzel meg tudtam számolni a teljes, ép családokat. Sokkal inkább igénylik a gyerekek a törődést és a szeretetet, tehát az ember tanár is és pótanyuka is az iskolába. Sajnos nagyon rossz irányba tartunk, lassan oda jutunk, hogy visszafordíthatatlan nehézségek lesznek, és jó lenne fordítani rajta.”

A tanítónők narratíváiban a gyerekek érzelmi megnyilvánulásával kapcsolatosan a durvaság, a düh és az agresszivitás megjelenése is felmerül. Van olyan pedagógus, aki úgy látja, hogy ma a gyerekek sokkal szabadabban kifejezik az érzelmi állapotukat:

„Ami szerintem óriási változás, és lehet, hogy túlzás a szó, de sokkal több a düh és az agresszivitás ezekben a gyerekekben mint a régebbi időben. Sokkal-sokkal több, és nem mindig másokat bántanak ezzel, hanem saját magukat is.”

„A durvaság ma egy-az egyben előjön.”

„Régen a lekorlátoltságukat lehetett jól látni, ma pedig sokkal nyíltabban robbanhat fel egy gyerek. Régen a gyerekek nem engedhettek meg ilyen érzelmi megnyilvánulásokat.”

A tanítónők a durvaságot a gyerekek játéktevékenységében is tapasztalják. Úgy vélik ennek háttérében a technika fejlődése, a korlátlan digitális eszközök használata, a feldolgozatlan rengeteg inger, amely őket érik, és a szülői figyelem hiánya áll:

„Nagyon sok a vad játék, nem tudnak egymással finoman beszélgetni, erőszakosak egymással, inkább ez a jellemző mint amilyen most a világ, inkább az erőszak felé haladnak a gyerekek is.”

„Nem tudnak szépen egymással játszani, csak azt, hogy lökdösődnek.”

„Fontos, hogy itt az iskolában közösséget építsünk és inkább egymással játszanak, tehát olyan játékokat játszunk, vagy közösen együtt akármit, ami az ő kis világukat építi, szerepjátékokat, udvari játékokat, ügyességi játékokat. Ne ezeket a számítógépes világból származó játékokat.”

„A gyerekek játéka durva. Nagyon nehéz egyáltalán közösen játszani, tehát legtöbbjük számítógépes játékhoz szokott, ahol bármi megcsinálható bármivel, és folyamatosan magyarázni kell, hogy nem tehetem meg, mert következménye van a dolgoknak és olyan nagyon furcsa dolgokat csinálnak.”

„Régebben gumikötéllel is tudtak játszani, minden apró kis játékkal tudtak játszani, most inkább azt látom, hogy durva játékot játszanak, például két autó összeütközik, a lényeg a játéknak, hogy valamilyen durvaság legyen benne.

„A durvaság jelen van, elvette és már üt, Rúg. Én mindig azt mondom a világ hozta ki, vagy ezt látja a tévében, ezt a rengeteg sok durva filmet, mert nem így születik egy gyerek.”

Az interjúalanyok olyan helyzeteket is meséltek, amely a gyerekek „nem igazmondására” irányulnak:

„A gyerek nem mindig az igazat mondja otthon. Eltelt 20 év és sokszor a gyerekek nem az igazat mondják és a szülő a gyerekeknek ad igazat a pedagógus szavával szemben, tehát itt a probléma.”

„Sokszor egyébként nem mondanak igazat otthon, a saját oldalukról mesélik el a történetet, úgy mesélik el, hogy ők ne legyenek hibásak. És amikor bejön a szülő, elmondom, hogy hogy történt akkor azt mondja, hogy ő ezt nem így hallotta.”

„A gyerek hazamegy és mond otthon valamit és anyuka rögtön azt mondja, hogy én hiszek a gyerekemnek. Amikor leülünk hárman, akkor kiderül, hogy nem is úgy volt, ahogy a gyerek otthon elmondta.”

„Mondtam a gyermeknek, hogy hívja be a szüleit, mert beszélnem kell velük, be is jöttek, és fogalmuk sem volt arról, hogy a gyerek mi minden rosszat csinál itt az iskolában és a gyereket is behozták, és így ültünk, az anya, az apa, a gyermek, és én, és a napközis kolléganőm. Itt derült ki, hogy milyen sokat lódit otthon a gyermek.”

Az egyik pedagógus rámutat arra, hogy a „nem igazmondás” régen is megjelent a gyerekeknél, azonban a változás a szülői hozzáállásban, a pedagógusokhoz való viszonyban érhető tetten:

„Ebbe semmi nincsen, mert ez így volt 20 és 30 évvel ezelőtt is. Csak az a különbség, akkor a szülő azt mondta, hogy figyelj, hogyha ezért kaptál egy beírást, akkor ez jogos volt, mit csináltál? Hogy is volt ez pontosan? Esetleg ki kérdezte a gyereket és kiderült végül, hogy nem feltétlenül úgy történt minden, ahogy a gyerek elmondta. A szülő most elhisz mindent a gyerekeknek.”

Az életpályatörténetekben szembetűnően megmutatkozik a gyerekek kommunikativitása, amelyet a megkérdezett pedagógusok a szülői figyelem hiányára vezetnek vissza:

„Az óra teljes közepén elkezd mondani, hogy otthon mi történt, otthon nem hallgatják meg, és elmondja az óra közepén, mert valamiről neki ez bekattant. Régen ilyenről azért nem találkoztam.”

„A mai gyerekekkel nem beszélgetnek, így aztán bármilyen órán, bármilyen témában bármi eszünkbe jut, és azt mondani akarják.”

„És szeretnek beszélgetni, mindenki mondja, csak mondja, most többet mondanak, mesélnek mint régen, mert kevesebbet beszélgetnek otthon.”

„A gyerek is igényli, hogy sok legyen a játék, hogy sok legyen a beszélgetés. Sokszor teljesen elviszik, vagy elvinnék más irányba az órát is, mert valamiről valami eszükbe jut, és akkor mondják. Ez sem volt régen jellemző.”

„Fontos lenne, hogy a családban történeteket otthon beszéljük meg, de otthon erre meg nincs tér, nem kommunikálnak úgy egymással, a szülők sem és a gyerekek sem. És ki vannak éhezve erre.”

Az imént bemutatott mintázatok a megkérdezett pedagógusok nézetei alapján a jelenkor gyermekeinek érzelmi állapotát tükrözik. A tanítónők elmondásai alapján a gyermekek érzelmi megnyilvánulásai a felgyorsult világ változásaira válaszol. *Jávorné Kolozsváry Judit* egy 2015-ös kutatásban többek között azt vizsgálta, hogy van-e változás a mai kor gyermekei és a korábbi generációk érzelmi élete között. A változás tapasztalható, ugyanakkor ezek nem összehasonlíthatók egzakt módon, ugyanis az egyes generációk érzelmi élete nincs felmérve. A változások multikauzális hátterére is rámutat a kutatás. A gyermekek érzelmi életét befolyásolja az, hogy változásokon megy keresztül a szülői szerepfelfogás, a gyermekek érzelmi életében a szülők sokszor nincsenek jelen, az érzelmi élet fejlesztésével szemben az értelmi fejlődés elősegítése van előtérben, rengeteg információval kerül szembe a gyermek, ezek között gyakori az agresszív tartalom, továbbá ezen információk feldolgozása is hiányt szenved (*Jávorné Kolozsváry, 2015*). Korábban már említésre került *Kim John Payne* pszichológus-pedagógus, aki dzsakartai táborokban (Indonézia) élő gyermekek és angliai gyermekek életét vizsgálta. Azt tapasztalta, hogy kontrollálatlanul ömlik a felnőtt élet a gyerekekre, akiknek az életében inkább sok apró stresszhelyzet van jelen és az idő haladtával összeadódik a szüntelen fokozott stressz-és bizonytalanságszint. Arra jött rá, hogy a mai gyerek családjában *a túl sok tárgy, túl sok választási lehetőség, a túl sok információ és a túl nagy sebesség* alapjaira épül (*Payne, 2013*).

A megkérdezett pedagógusok folyamatosan reagálnak a gyermekek érzelmi megnyilvánulásaira, érzelmi állapotaira, a tanítónők válaszkészsége sokszor megjelenik az interjúkban:

„Nagyon jellemző rájuk az is, hogy nem tudják abbahagyni a sírást, tehát muszáj eljőnnöm a csaphoz, én soha nem nyúlok olyankor a gyerekhez, kinyitom a csapot. Megmondom neki, hogy meg fogom hallgatni, megbeszéljük, de amíg ordít, addig semmit nem tudok. Mossa meg az arcát, fújja ki az órát, ez egy elég hosszú folyamat. Ez szinte napjában előfordul, mert bármennyire is tündéri a gyerek, bizony olyan fokú egoizmussal rendelkezik, hogyha valami nem úgy van, ahogy ő szeretné, vége a világnak, vagy

mondjuk, csütörtökön vége van, mert odáig bírta a gyerek. Akkor azt mondom, hogy milyen szerencse, hogy ennyi idős vagyok, és milyen szerencse hogy már tanultam a Gordonról az agykontrolon át és ezeket használom a leginkább. Ha ott állnék most pályakezdőként, lehet, hogy én is pánikba esnék.”

„Úgy csinálom ezt a második osztályt, hogy nem adok házi feladatot, mert iszonyatosan fárasztó nekik az iskola, nagyon le vannak terhelve.”

„Lehetőséget teremtettük a reggeli beszélgető körnek, a heti értékelésnek, ha bárkinek bármi mondanivalója van, azt meg tudjuk beszélni.”

„Megtanultunk például meleg zuhanyt adni egymásnak, ez egy nagyon fantasztikus dolog egyébként, szomorú, vidám és dühös fejeket gyártani, és ki lehet húzni, hogy kinek milyen az állapota most. Akinek a legnagyobb volt a problémája, annak adtunk egy meleg zuhanyt.”

Ezek a példa idézetek nem csak a megkérdezett tanítónők válaszkészségeit mutatják, hanem meleg nevelői attitűddel rendelkező pedagógusokat tár elénk. Látható, hogy magatartásukkal egy olyan légkört igyekeznek megteremteni, amely a gyermekek szorongását csökkenti. A gyermekek védelme itt is megjelenik. A tanítónők életpályatörténeteinek elemzése során végig jelen van, hogy a mai kor társadalmi környezetében a gyermeket mindenkor védeni kell. A gyermekek védelme korábban is alapvető feladata volt a pedagógusoknak, ugyanakkor az elbeszélések alapján a társadalmi hatások következtében e fontos feladat súlyát még inkább kiemelik.

4.2.2. A digitális technológiák fejlődésének hatásai a gyermekekre

4.2.2.1. A játéktevékenység alakulása

Marie Winn (1984) Gyerekek Gyermekkor nélkül című művében így fogalmaz: *„Az összes változás közül, amely átalakította a gyerekkorról alkotott képünket, a legrámaibb a játéknak mint a gyerekek egyik legfőbb tevékenységének a megszűnése (Winn, 1990. 104.o.).* A szakirodalom a változást az iskoláskorú gyermekekre vonatkoztatja. Neil Postman (2000) a gyermekkor eltűnéséről beszélve azt állítja, hogy elvesztek a hagyományos játékok. Az interjúkban határozottan kirajzolódik a gyerekek játéktevékenységének megváltozása. A technika fejlődésével, a digitális eszközök megjelenésével magyarázzák a tanítónők a változást:

„A technika fejlődésével ezek az elektronikus játékok nagyon foglalkoztatják őket, de megpróbáljuk ezt azért mederben tartani, mert nagyon sok esetben az embernek

beszélne kell arról, hogy mi van akkor, hogyha rengeteget facebookozol, vagy rengeteget ülsz a számítógép előtt. Nem csak az, hogy ott ül, és nem mozog, hanem hogy mennyi információt magába szív, hogy milyen veszélyeknek van kitéve.”

„A technika fejlődéséből adódóan régen azért mások voltak a játékok, régen nem voltak olyan eszközök, amelyekkel most a gyerekek figyelmét le lehet kötni. A játékra marad a legkevesebb idő. Változás látható, vannak előnyei is vannak hátrányai. Vannak feladatok, amiket szoktam a gyerekeknek adni, mert számítógépen kell megkeresniük.”

Több tanítónő megemlíti a népi játékokat, amelyek az utóbbi időben kevésbé játszanak szerepet a gyerekek játékában, ugyanakkor az egyik pedagógus arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanítónő és a család szerepe meghatározó abban, hogy milyen típusú játékok jellenek meg a gyerekek játéktevékenységében.

„Régebben több népi játékot játszottak a gyerekek.

„A játéka nagyon-nagyon megváltozott a gyerekeknek, mondhatom azt, hogy népi gyerekjátékok voltak.”

„Régebben több népi játékot játszottak a gyerekek, illetve szerintem ez is tanító függő, hogy ki mire tanítja meg a gyerekeket, ki mit hozott otthonról, vagy mint tanító, kinek milyen végzettsége volt, vagy a tanító mit tanult, mit tud a gyerekeknek átadni.”

Korábban már kifejtésre került, hogy a pedagógusok azt tapasztalják, hogy leterheltek a gyerekek, zsúfolt a napirendjük, és arra is kitérnek, hogy kevés idejük van az egyéni és a társas szabad játékra. Szinte minden tanítónő kiemeli a játék szerepének fontosságát a gyermekkorban, és szomorúan nyilatkozzák, hogy pont erre nincs ideje a mai gyerekeknek:

„Nem hagyják nekik azt meg, hogy délutánonként szabadon játszanak, ezért nem tudnak játszani, mert nincs játék idejük. Azt gondolom, hogy ez nem játék idő, hogy leül és a tabletjét nyomogatja.”

„Sokkal nyugodtabb élete volt a gyerekeknek, ez a szabad játék, hogy át jöttek a barátok és játszottak, itt meg egyszerűen nem tudnak átjönni a barátok, mert nincs mikor.”

„Egyre kevesebb játék, egyre több szabad magára hagyott gyerek.”

„Régen hazamentek a gyerekek és utána futottál ki az udvarra, az utcára, bandáztunk lent a téren, rúgták a labdát, a lányok koszorút fűztek. Már ilyen sincsen.”

„A szabad játék ebben a korban borzasztóan fontos, akár a saját baráti, társas kapcsolatok kialakítása, nem jut idő erre már. Nem jó irányba változnak a dolgok.”

„Több játék kéne, nem ez az örült tananyag, nem az, hogy az elsősnek mit kell megtanulni, vagy, hogy egy óvodásnak mit kell tudni, hogy úristen, hogy első osztályos legyen.”

„Nincs ideje arra, hogy szabad játékkal, a társaival játsszon, kikapcsolódjon egy kicsit, mert ebben a korban a játék borzasztóan fontos, és sokszor erre nincs ideje.”

A gyermekjátékok tükrözik azt a kort, amelyben készültek, értékes darabjai a kultúrtörténetnek. A játékboltok az elmúlt évtizedekben szembetűnően megváltoztak. A jelenkor játékboltjai tömve vannak játékokkal, a „gyermekfejlesztőipar” a játékokra is kiterjed, formálva ezzel a gyermekfelfogást, azt érzékeltetve, hogy minden gyermekben van hiba. Olyan feliratokat találunk a játékokon, amelyek megjelölik, hogy a gyermek melyik képességének fejlesztését célozzák. Megvásárolhatóak a gondolkodást, memóriát, a társas kapcsolatokat és a kommunikációt fejlesztő játékok, szókincsbővítő CD-k. Rengeteg fejlesztő program oszon be az iskolákba, óvodákba, bölcsődékbe (Vajda, 2009). A tanítónők a játékok típusának, mennyiségének és minőségének a változását is tapasztalják:

„Ha erre gondolok, akkor nagyon bővült a játékok spektruma, ahhoz képest, ami akkoriban volt.”

„Ezelőtt 30 évvel elmerte mondani, elmondta, hogy neki ilyen vagy olyan babája van, akkor jött be a Barbi baba. Akkor nagyon szerettek Barbival játszani. Képesek voltak varrogatni. A mai gyerekek nem. Megkapják ezeket a csoda nagy szemű vámpír babákat, és el vagyunk ájulva, hatalmas pénzért megvesszük, ez két hét és tovább nem tart.”

„Megmondom, őszintén hogy ezek a Legok, amik most vannak, már nem is arra való, hogy kreativoskodjon a gyerek, megvan, hogy mit hová kell tenni. Azért a 80-as évek végén, az a Lego volt, hogy volt egy halom kocka, mindenféle színnel, ajtó, ablak, és ott a gyerekeknek kellett megépíteni a házikót, neki kellett megépíteni az autót, a kisvonatot, mindent. Akkor kreatív volt. Most egy agyrém, hogy megveszi az ilyen, vagy olyan úrbázist, meg a nem tudom mit és beleun a gyerek, mert egymillió darabból áll és mást nem lehet belőle építeni, vagy összerakják egyszer és kallódik a Lego össze-vissza. A mai játék sajnós az ilyen.”

Az interjúkban a tanítók részéről határozottan megjelenik két állaspont azzal kapcsolatban, hogy tudnak-e játszani a mai gyerekek. A tanítónők egy része azt vallja, hogy a mai gyerekeket meg kell tanítani játszani:

„Meg kell tanítani őket játszani, közéjük kell ülni, közéjük kell menni.”

„Ott van a játék most is, de inkább azt mondom, hogy csak behozza, és nem tud vele játszani.”

„Ami jellemzi ezeket a gyerekeket, hogy nem tudnak elmélyülten játszani, tisztelet a kivételnek, mert persze nem mindenki. Még a 80-as években a gyerekek elmélyülten tudtak fa kockával építeni. Nem kellett még Lego se hozzá, vagy rajzolni, mindent elmélyülten tudtak csinálni, alig tudtuk őket kizökkenteni belőle, addig ezeket a

gyerekeket ezekre a dolgokra meg kell tanítani. Elmélyülten rajzolni vagy akár szerepjátékot játszani.”

„A szünetben hagyom ezt a felbolydulást, de nincs az, hogy na, most játszanak. Jár nekünk a Tudorka és valaki rejtvényt fejt, de konkrét játék a mai gyerekeknél nincs.”

„A hagyományos játékokat határozottan meg kell nekik tanítani, de ott sem játszanak csapatjátékosként, hanem mindenki egy személyes csapatnak gondolja magát a csapatban.”

A megkérdezett pedagógusok másik fele pedig úgy gondolkodik, hogy a mai gyerekek igenis tudnak játszani, igénylik a felnőtt jelenléte mellett a szabadságot is a játéktevékenységben:

„A mai gyerekek ugyanúgy szeretnek játszani, a játékban ugyanolyanok mint régen voltak. Ennek a korosztálynak az életkori sajátossága évről évre ugyanolyan, ugyanúgy igénylik a gyerekek a foglalkozást, tehát ott legyenek közöttük, együtt játszunk, de ugyanakkor legyen meg nekik a szabadság.”

Abban is változást látnak a pedagógusok, hogy a gyerekek mennyire igénylik a felnőtt jelenlétét a játéktevékenységben. E téren is eltérő véleménnyel vannak a pedagógusok, a többség azt tapasztalja, hogy fontos a gyerekeknek a felnőtt jelenléte, szeretnek a tanítóval játszani, ugyanakkor van olyan tanítónő, aki úgy érzékeli, a mai gyerekek nem igénylik a felnőtt beavatkozását a játékba:

„Nagyon nehéz lekötni őket, a közös játékot roppantul szeretik, tehát azt hogy kidobó, foci, akármilyen labdajáték, vagy ugrálás, vagy sor játékos játék, azt roppantul szeretik. De azt sem lehet, hogy állandóan te irányítsd az ő játékát, hát könyörgöm egy nyolc, kilenc, tíz éves gyerekek hát azért, fel is találhatja már magát. Nem kell nekem őt állandóan irányítani, hogy most akkor ezt csináljuk, hogy most akkor azt csináljuk. Nagyon nehezen tanulják meg.”

„Régen sokkal több játékot tudtunk megtanítani, de azt hiszem, ezt most nem lehet elvárni a gyerekektől. Azt hiszem, hogy nem lehet most elvárni a gyerekektől a körben jár egy kis lánykát, az ilyen jellegű játékokat szívesen játszanak, megtanulják, de csak addig amíg a tanító néni ott van a körben. Amint a tanító néni kimegy a körből, rögtön elszélednek, azt a játékot nem játsszák. Így már vezényszóra játszani a gyerekeket, manapság az már ódivatú dolog.”

„A mostani gyerekek nem szeretnek pedagógussal játszani.”

„Az első és második osztályosok szívesen veszik, hogyha az ember ott van közöttük és játszik, ha nem is olyan játékot, de azt elvárták az elsősök, hogy odakucorogjak közéjük és tologassam az autót. Építsünk, gyurmázzunk, a kézműves játékokat, azokat nagyon szerették.”

„A játékot nézve velük lehetett játszani 30-40 évvel ezelőtt. Tehát ha én kimentem az udvarra, és azt mondtam, gyertek, játszunk egy körjátskót vagy egy fogócskát, boldogan jöttek és fogták az ember kezét. Az körjátskó volt. Lehetett játszani mindenféle sorversenyeket, váltóversenyeket, ha olyan idő volt és a terembe kényszerültünk, akkor mindenféle benti játékot, a társas játékoktól kezdve mindent. Aztán ez így szép lassan siklott el. Már nem voltak a gyerekek vevők arra, hogy játszunk közösen, hanem inkább ők hagy rohangáljanak, meg hagy csináljanak mást.”

4.2.2.2. A tanulási szokások megváltozása

A televízió hatása a gyerekekre

„A televízió átalakította, kiszélesítette világképünket, de közben maga is sokat változott, mind tartalmában, mind szociális funkciójában alkalmazkodott hozzánk, a működtetőkhöz, és technikailag is ugyanezt teszi (Ranschburg, 2006. 19.)” Az ezredforduló szakirodalmi alapján azt mondhatjuk, hogy a televízióra tekintettek a gyermek megrontójaként, de Ranschburg arra hívta fel a figyelmet, hogy sokszor úgy érezte, *„hogy azt a sok tücsköt-bogarat, amit a pszichológusok összehordanak, nem kis mértékben a társadalomnak egy olyan önvédelmi mechanizmusa mozgatja, melyet bűnbakképzésnek nevezünk (Ranschburg, 2006. 20.)”* A magyar televíziózás születésekor rengeteg színvonalas mesefilm született a gyerekek szórakoztatására mint például Mazsola és Tádé, Futrinka utca, Pom-pom vagy éppen a Süsü, de nem csak magyar, hanem külföldi kiváló mesék is születtek, többek között a Kis vakond, Rumcájz vagy a Lolka és Bolka. Ezeknek a gyermekműsoroknak a népszerűségében nem csak a „hamvasságuk”, de a humor, a ráismerés és a történetek mozgalmassága is szerepet játszott. A nyolcvanas években a Tom és Jerry indította el az agresszivitás beáramlását a magyar televízió gyermekműsoraiba. Az ezredfordulón megjelentek a gyermekcsatornák mint például a Nickelodeon vagy a Cartoon Network. A gyermek nehezen különítette el a képzeletet és a valóságot, valamint a játékot és a valóságot. Ezért volt az, hogy nehezen értette, hogy az egyik filmben lelőtt szereplő egy másik filmben vidáman ugrál. Ranschburg úgy nyilatkozott, hogy nem hiszi, hogy romboló hatással lenne a televízió a gyermek személyiségére *„a tévzés, mely a képernyő előtt töltött idő mennyiségében és fontossági ranghelyében zökkenőmentesen beilleszkedik a gyerekek napi tevékenységei közé, és programjaiban megfelel a gyermekkor érzésvilágának, mind a tanulásban, mind*

a színvonalas szórakozás biztosításában nagyon hasznos időtöltés lehet (Ranschburg, 2006. 39.)”

A kutatók szerint a televízió elvette azt az időt a gyerekektől, amit tanulásra, olvasásra fordítottak volna, a televízió miatt később kerültek be az ágyba, ezért kialvatlanok voltak, a képernyő arra kényszerítette a gyereket, hogy figyelje a száguldó képsorokat, és ez megakadályozta őt a tartós koncentrációban, valamint akadályozta a gyermeki képzelet működését. *Ranschburg* szerint ez mind nem volt igaz, mert nem feltétlenül jelent ok-okozati összefüggést a tanulmányi eredmény és a televíziózás fordított korrelációja. Kutatók arra is felhívták a figyelmet, hogy a televízió hatására a gyerekek zombivá változnak, például 1997-ben Japánban a Pokemon sorozatnak köszönhetően több száz gyereket kellett a kórházba szállítani „*optikai hatásokkal kiváltott epilepsziás rohamok*” diagnózisával.

Ranschburg erőteljesen hangsúlyozta, hogy vizsgálatok cáfolják azt a korábbi álláspontot, mely szerint a gyerekek gondolkodására és iskolai teljesítményére eleve ártalmas hatást gyakorolt a televízió, három tényező játszott kulcsfontosságú szerepet: „*a nézett műsor minősége, a képernyő előtt eltöltött idő és az a szociális kontextus, amelyben a televíziózás zajlik (Ranschburg, 2006. 69.)*.” A színvonalas műsorok sok mindent adtak a gyerekeknek: fontos információkhoz jutottak, ismeretanyaguk gazdagodott, világképük formálódott (*Ranschburg, 2006*).

Az internet hatása a gyerekekre

Az internet számos változást hozott magával, ezek tetten érhetőek individuális, interperszonális, csoport- vagy társadalmi szinten. Az individuális szintet tekintve, míg a korábbi generációk életében jelen volt egy valós és egy online identitás, addig a mai gyerekeknél az online és az offline lét teljesen egybeolvad, a technológia kizárólag az identitás kifejezésének eszköze. Számos eredmény bizonyította az internet kutatásának kezdeti időszakában, hogy kevesebb pozitív hatással járnak az online kapcsolatok mint a valódi kapcsolatok. Azóta számottevő változás történt, míg a 1990-es évek végén a fiatalok kis része volt online, addig a mai fiatalok többsége napi szinten tevékenykedik az interneten. Továbbá a korábbi chatszobák az idegenekkel való kommunikációt részesítették előnyben, addig a ma használatosak mint például a Facebook a meglévő barátokkal való kapcsolatokat támogatja. Ennek értelmében az új kutatások szerint „*az online kommunikáció a szubjektív jóllét emelkedéséhez vezet (Ujhelyi, 2013. 10.)*”. Az

internetgeneráció átalakult pszichológiai, társas és intellektuális képességei hatnak a társadalomra, a radikális változások hatnak a családi életre, az oktatásra, az üzleti életre és a munkavégzésre (Ujhelyi, 2003).

A digitális világ veszélyes is lehet, a gyerekek olykor kegyetlenek egymáshoz, a család is gyakori (pl. csálnak a korukat illetően), tehát fenn állhat annak a veszélye, hogy a gyermekek nem megfelelő dolgoknak, rossz élményeknek, vagy bűnözőknek vannak kitéve az interneten, és a legtöbb problémát maguk a gyerekek orvosolják (Tapscott, 2001). Ranschburg Jenő Áldás vagy átok? (2006) című könyvében így fogalmazott a számítógéppel és az internettel (számítógépes játékokkal) kapcsolatban: „ Minden, ami ezekben a játékokban kritizálható és dicsérhető az interaktivitással függ össze: azzal, hogy a gyerek nem elbűvölt passzivitással mered a képernyőre, hanem az események aktív irányítója.” Pszichológusok négy okot soroltak fel, amelyek miatt a televíziós műsoroknál az internetes játékok élénkebben hatnak a gyerekek viselkedésére. Utánozzák a karaktert, akivel azonosulnak, nem egyszerűen nézi az agresszív eseményeket, hanem maguk is elő idézhetik, erőszakos játékok esetén újra és újra játsszák ezeket, tehát az ismétlések során az agresszivitás is megjelenik a gyermekek karakterében, továbbá ezek a játékok a jutalmazás elvén alapulnak (Ranschburg, 2006).

A technika fejlődésével az elektronikus eszközök használata rengeteg veszélyt rejteget, amelyre a pedagógusok a tájékoztatás különböző módszereivel igyekeznek felhívni a figyelmet:

„A technika fejlődésével ezek az elektronikus játékok nagyon foglalkoztatják őket, de megpróbáljuk ezt azért mederben tartani, mert nagyon sok esetben az embernek beszélnie kell arról, hogy mi van akkor, hogyha rengeteget facebookozol, vagy rengeteget ülsz a számítógép előtt. Nem csak az, hogy ott ül, és nem mozog, hanem hogy mennyi információt magába szív, hogy milyen veszélyeknek van kitéve.”

„Egyszerűen elindult lefelé a csúszdán, és akkor SOS a szülőkkel is beszélgettünk, hogy hoppá ebből baj lesz, és korlátozták a számítógép használatát. Akkor szépen elkezdett újra épülni. Ez arra is jó volt, hogy a gyerekekkel leültünk és megbeszéltük, hogy mit látunk, mit tapasztaltunk és ez mivel magyarázható, és mindenki szembesült azzal, hogy hogyan változnak a képességei attól, ha korlátlanul használ egy olyan eszközt, ami nem a javára válik.”

A megkérdezett pedagógusok folyamatosan hangot adnak a családi háttér jelentőségének, úgy látják csorbát szenved a szülői felügyelet a gyerekek felett:

„Mi szoktattuk rá őket erre a kontroll nélküli bébiszitterre.”

„Van, aki büszke arra, hogy két évesen a gyereke tudja használni a telefont, miért is, neki nem ezt kellene csinálni. Kimaradnak azok az idegpályák, amiket pedig kellene csinálni.”

„Tehát ők ebben nőttek fel, ez egy más dolog, de azt is gondolom a gyerekekről, hogy egyébként ahol a szülő nem figyel eléggé, ez a rengeteg multimédiás dolog ez teljesen elveszi a tanulási képességüket.”

„Felmerült az internetes zaklatás, ez már az ő életkorukban is megjelenhet, sok kisgyerekeknek van már telefonja is. Már szülői értekezleten felmerült a probléma, mert Töhötöm megjegyzést tesz Lukrécianak, ezek most fiktív nevek, és akkor, amiatt hosszasan beszélgettünk, hogy akkor most valamit tenni kell. Én ehhez teret adok, bármikor bejöhethetnek, beszéljünk róla, a gyerekek felé közvetítsenek dolgokat, de ne csak sületlenségeket, hogy nem szabad, hanem legyen mögötte tartalom. A szülők között volt informatikus és média közegben dolgozó szakember, volt egy gyerekorvos és volt egy jogász, és úgy kezdődött ez a dolog, hogy mondtam a szülőknek, hogy miután ez probléma, akkor üljünk le, és akkor mondták, hogy jó, de akkor szülők nélkül, és én azt mondtam, hogy nem. Nem én adtam a gyerek kezébe az okos telefont, nem én hamisítottam meg a születési dátumát, hogy közösségi oldalon fent lehessen a gyerek, ne az legyen, hogy mi bármit csináltunk szülők, azt az iskola megoldja. Partner vagyok, teret adok, órát adok rá, de ezt ők oldják meg. Zseniálisan sikerült, hihetetlen jó előadást tartottak a szülők.”

Az utolsó példa idézet jól szemlélteti, hogy a megkérdezett tanítónők a szülőket is próbálják formálni, a szülők folyamatos visszacsatolást kapnak arról, milyen fontos szerepük van a gyermekük személyiségfejlődésében, a tanulástámogatásban.

A digitális eszközök használatában is megjelenik a felnőtt társadalom felelőssége, a gyermekek védelme:

„Én az ellen szólnék, hogy nincs határok közé szorítva ez a dolog. Egy gyerek időtlen időig hajlandó lenne játszani, hogy ha engednék. Nagyon sok mindenben segít bennünket, az oktatást is, de én azt gondolom, hogy el fog szaladni a ló és nagyon komoly idegrendszeri és mindenféle mentális problémájuk lesz ezeknek a gyerekeknek ettől és a gyerek nem tudja magát határok közé szorítani. Mindig a felnőttnek és a pedagógusnak kell, meg hát a szülőnek elsősorban, hogy ezt valahogy olyan keretek között tartsa, hogy ne sérüljön benne a gyerek.”

„A digitalizációval igyekszem felvenni a tempót. A pályám kezdetén nem volt telefon, egyáltalán nem volt messze a szülő, reggel behozta a gyereket és megbízott bennünk, és amikor délután érte jött, tőlem tudta elvinni. Most már nagyon sok gyereknél van a telefon, okostelefon, elvonja a figyelmét, úgyhogy megpróbálok iskolai szinten is olyan szabályokat hozni, hogy ne zavarja a tanítást, meg az órákat.”

Vitathatatlan, hogy az iskolának fontos szerepe van, hiszen felhasználója és alkalmazója is az információs technológiának, emellett a számítógép működésével, használatával kapcsolatos ismereteknek a terjesztője és oktatója is. Ezek a feladatok minden pedagógust utolér függetlenül attól, hogy ennek háttérében külső kényszer vagy belső motiváció áll (Buda, 2017. 21.). Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a megkérdézett pedagógusok nem a digitális eszközök világába születtek bele, számukra óriási kihívás volt ezeknek az eszközöknek a megismerése, majd integrálása a tanítási folyamatokba. Megoszlik a pedagógusok között, hogy ki milyen arányban, minőségben tudja ezeket az eszközöket használni a tanórákon. Az internet megjelenésének hozadéka a tanulás eszköztárának kiszélesedése, azonban a tanítónők hozzáállása, kompetenciája, felkészültsége, az iskolai és otthoni tárgyi feltételek, a pedagógusoknak szervezett digitális tanulástámogatást célzó továbbképzések lehetőségének megléte mind-mind befolyásolják a gyerekek tanulástámogatásának lehetőségeit:

„Tőlem a számítógép nagyon messze áll, annyit tudok csinálni, hogy beírok az E-naplóba, nem nagyon tudom kezelni, csak minimálisan, és csak nézek, hogy miket mondogatnak, és nekik ez egy természetes dolog. Nekik a telefon kezelése sem okoz problémát, tavaly környezetismeret órán nem volt elemlámpa a teremben és szükség lett volna rá. És akkor a gyerek rögtön tudta, hogy hol kell bekapcsolni. Ez nekem olyan mint az én koromban a tv, be tudtam kapcsolni és utána két csatorna közül választani.”

„Itt még nem működik, de nagyon várjuk, hogy az órákon is tudjuk használni a projektort, hogy ki tudjunk vetíteni dolgokat, de pl. szakkörön valamilyen olyan képet szeretnék megmutatni, akkor ezt az okostelefonomon mutatom meg, úgyhogy ez azért nagy előny, hogy az internet világába becsöppenünk. Az életünk részévé vált és tudomásul kell venni, hogy ezzel együtt élünk, segíti a munkánkat, ez tény és való, és haladni kell a korrallal. Irigylem a fiatalokat, hogy ebbe a világba születtek bele, hogy nem probléma egy okostelefon használata, vagy az internet kezelés, nekünk ezt úgy kell megtanulni, és néha félünk tőle. Messze nem vagyunk olyan bátrak és kullogunk a fiatalok után, hogy ők ezt, meg azt is tudják. Tavaly még papír alapú naplónk volt, aztán bejött az E-napló, tehát a digitalizáció minket is utolért.”

„Órán használom a digitális eszközöket és a gyerek is megfoghatja és élvezheti, nem akarom kizárni ezt.”

„Azt, hogy én nem szeretem a számítógépet, nagyon sokáig tiltakoztam ellene, de azt, hogy el kell hoznom és ki kell vetíteni, úgy látom, hogy most már azért sokban könnyíti a munkámat, mert otthon meg tudom csinálni, nem itt a krétaporral küszködünk meg akármilyen.”

„Nevetséges, hogy nincsen semmilyen kutyánk, tehát nincs interaktív tábla, meg semmi.”

Az oktatás fogalma is megváltozott, a korábbi modell már nem felel meg az új generációnak, hiszen az interaktív tanuláshoz szoktak hozzá, ami azt is jelenti, hogy amikor ők lesznek a döntéshozók és a tanárok, akkor magukkal fogják hozni az „interaktív tanulás mintáját” (Tapscott, 2001. 347.).

Magyarországon is elindult a Microsoft Innovatív Iskolai Program, amely számos olyan iskolával dolgozik együtt, akik a jelen kihívásait értelmezve a saját megoldásaikat keresik a jövőbe vezető úton. A Microsoft globális IT-nagyvállalatként nemcsak digitális eszközökkel, hanem mentori-szakértelmi támogatással segíti ezeket az intézményeket.²⁷ „A 21. századi iskolában a modern tanítási módszerek támogatása nem merülhet ki csak a modern informatikai eszközök biztosításával, használatával, hanem az eszközök használatát támogató modern oktatási környezet kialakítása is szükséges (Németh, 2008. 28.).”

Látható tehát, hogy a technika fejlődése a gyerekek tanulási szokásait is átalakította, a megkérdozett pedagógusok belátják annak szükségességét, hogy a mai gyerekekhez másfajta tanítási módszerekkel kell közelíteni. Megjelenik a kooperatív tanulásszervezés, a digitális eszközök és az internet használata a tanórán és a házi feladat megoldásában is:

„Én úgy érzem, hogy látványos, nagyságrendekben való változás tulajdonképpen a kereskedelmi csatornák megjelenésével datálható. Onnantól kezdve egy egészen másfajta gondolkodás kellett ahhoz, hogy az ember a gyerekekkel tudjon kommunikálni, tudjon eredményt elérni, vagy boldogulni tudjon. Ezt megfejelte még a számítógép, az internet. Onnantól kezdve, nem jó szó arra, hogy leépülés volt a gyerekeknél, de egy másfajta hozzáállás, másfajta gondolkodás. Abból az időből datálható az is Magyarországon, hogy igen szükség volt arra, hogy felejtjük el a frontális oktatást, hanem inkább a kooperáció épüljön be a mindennapokba.”

„Nálam nincs padosor, soha nem is volt. Egyszer szabaduljak meg a kötött padoktól, abban a pillanatban szétszedem őket. Négyesével, hatosával ülnek szembe fordulva egymással a gyerekek.”

„Azt gondolom, hogy ezek a gyerekek mások, de attól, hogy ők mások, másképpen kell hozzájuk viszonyulni, más módszereket kell alkalmazni.”

„A mai gyerekeket egyébként nem tudom elvárásolni a krétával, meg a táblával, hanem ahhoz kellene másféle eszközök és módszerek. De azt gondolom, hogy egyébként lehet, hogy a mi időnkben is jó lett volna egy olyan tanító néni, aki ott elvárásol, és nem az a dolgunk hogy a padban ülünk azért, mert azt mondták, hogy legyünk csendben.”

²⁷ Microsoft Innovatív Iskolai Program 2020 tájékoztatója URL: https://news.microsoft.com/wp-content/uploads/prod/sites/451/2020/09/Microsoft_Innovativ_iskolaprogram_2020.pdf Utolsó letöltés: 2022. 10. 09.

„Azt viszont nagyon át kellene gondolni, hogy mit kellene a mai gyerekeknek tanítani, arról már nem is beszélek, hogy rengeteg a teljesen más típusú gyerek mint régen. Már mindenki hallott a kristály gyerekekről, a szivárvány gyerekekről, már teljesen más tudattal születnek. Már egészen mást akarnak az élettől, tehát mindenben mások. Ő hozzájuk nem lehet a régi módszerekkel hozzányúlni, ott nincs nagyon lehetőség arra, hogy hatalmi szóval, hogy azért mert én azt mondtam.”

„Másodikban ott már dolgozhatnak a gépen, vannak olyan fejlesztő feladatok, vagy éppen tehetséggondozó feladatok, hogy igen azt mondom, te már oda ülhetsz, és te csináld. Vannak is eszközeink ehhez a teremben, de elsöben még nem. És így is negyedikig eljutunk odáig, hogy teljesen önállóan készítenek ppt-t, előadást, mindent.”

„Az interaktív táblától kicsit érdekesebb az oktatás, mozgalmasabb.”

„Most van egy interaktív táblám, azt szoktam használni, mert mégiscsak jól érzem én is magamat, úgyhogy azt is fel szoktam használni az órán, mert úgy vettem észre, hogy a gyerekeknek nagyon sokféle oldalról kell megközelíteni a dolgokat. Az interaktív tábla más mint hogyha én felírom a táblára, és az interaktív táblát csillogó szemekkel nézik. Amikor a tizórai szünet van, vagy hosszabb szünet van, és nem tudnak kimenni, akkor mesét szoktam nekik vetíteni.”

„A technika fejlődéséből adódóan régen azért mások voltak a játékok, régen nem voltak olyan eszközök, amelyekkel most a gyerekek figyelmét le lehet kötni. A játékra marad a legkevesebb idő. Változás látható, vannak előnyei is vannak hátrányai. Vannak feladatok, amiket szoktam a gyerekeknek adni, mert számítógépen kell megkeresniük.”

„Az viszont nagyon jó, hogyha a szülők engedik azt, hogy a gyerekek kutakodjanak a számítógépeken, de kizárólag olyan célból kutakodjanak, hogy valamit megnézzenek, a tanuláshoz nagyon-nagyon jó. Nem is lenne baj, hogyha az ember több ilyen feladatot adna nekik.”

A megkérdezett tanítónők felismerik, hogy a világ változik, a technológia folyamatosan fejlődik, amely megköveteli a digitális eszközök alkalmazását a gyerekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva. Az interjúkból az is felvillan, hogy a pedagógusoknak fontos az önképzés, az, hogy tudjanak igazodni a jelenkor gyermekeinek igényeihez, többen megemlítik azokat a továbbképzéseket, amelyek segítenek megismerni a digitális oktatás formáit, eszközeit, kibontakozási lehetőségeit a tanórákon:

„Kétszer is részt vettem ilyen digitális továbbképzésen, ahol az e-táblának a használhatóságáról volt szó. Ezeket azóta is csinálom, és a gyerekek is nagyon szeretik.”

„Persze, hogy az ember továbbképzzi magát, ez is egy teljesen normális folyamat. Olyan továbbképzésen vehettem részt, amely megmutatta, hogy a mai világban hogyan lehet a digitalizációval egy kicsit színesíteni az órát. Ahogyan a világ változik, az ember az értékrend megtartása mellett próbál igazodni a világhoz és továbbképzésekre járni, ezt mind rendben valónak gondolom.”

A digitális kompetenciájuk fejlettsége alapján az információs társadalom társadalmi csoportjai a következők: digitális remeték, digitális felfedezők, digitális nomádok, digitális vándorok, digitális telepesek, digitális honfoglalók. A digitális remeték csoportjába azok tartoznak, akik semmilyen formájában nem használják az információs és kommunikációs technológiák eszközeit, nekik saját számítógépük, laptopjuk, telefonjuk nincsen és ezeket a munkahelyükön sem használják. Ennek hátterében gazdasági okok, illetve egy tudatos elzárkózás állhat. Ebbe a csoportba kevesen tartoznak. A digitális felfedezők már ismerkednek az IKT eszközökkel, de ez a folyamat még kezdetleges. A digitális nomádok értelemszerűen már számítógép és internet használók, de igen alacsonynak tekinthető az alkalmazásuk intenzitása, sokszor még bizonytalanok. A digitális telepesek az információs társadalom példás polgárai, a digitális tartalmak mellett, azokat szöveges, képi, vagy multimédiás formában elő is állítják. Főként digitálisan kommunikálnak, emellett sok más tevékenységet is az internetet használva valósítanak meg (számlák befizetése, online szállás foglalás, adóbevallás). A digitális vándorok a digitális nomádok és a digitális telepesek között helyezkednek el, ők azok, akik a nomádok sajátosságait meghaladták, azonban a telepesek szintjét még nem érték el. A digitális honfoglalók a kizárólagos információforrásnak az internetet tekintik, ennek okán elvonási tünetek is jelentkezhetnek náluk. Ezeknek a csoportoknak a pedagógusok is a tagjaik, ugyanakkor a munkájukat tekintve különbözik az arányuk a makrokörnyezet megoszlásától. A megkérdezett pedagógusok között digitális remete nem található. Nagyon sok iskolában már elektronikus naplót használnak. Folyamatosan emelkedik azon iskolák száma, ahol jelen vannak az elektronikus eszközök. A kapcsolattartás a szülőkkel, kollégákkal, iskolavezetéssel is könnyebben valósul meg telefon, internet segítségével, ennek okán kevés azon pedagógusok száma, akik a digitális felfedezőkhöz tartoznának. A legtöbb pedagógus a digitális nomádok csoportjába tartozik, náluk kis mértékben jelennek meg a digitális tartalmak, eszközök a tanórákon. Elsősorban letöltött anyagokkal dolgoznak, és általuk jellemzően Power Point bemutatók készülnek. Használnak interaktív táblát, de igazából a Power Point bemutatására. Ennél magasabb szinten vannak a digitális vándor pedagógusok, de a tevékenységük az IKT használatában kettős, hiszen egyrészt vannak területek, amiben élenjárók, másrészt vannak területek, amiket még fejleszteni kell. Például internetes keresésük során inkább a szöveges vagy képi fájlokra összpontosítanak, ugyanakkor a multimédiás tartalmak elkerülik a figyelmüket. A digitális telepesek tanárok funkcióiban igen változatosan használják az IKT eszközöket és

a digitális tartalmakat. Felismerik, hogy az IKT eszközöket nem lehet mindenhez alkalmazni, tudatosan és átgondoltan használják ezeket az eszközöket, az újak megismerését követően, azokat kreatívan tudják beépíteni a digitális oktatásba. A tanítványokkal való kapcsolattartás mellett oktatási és nevelési célra is használják a közösségi oldalakat. A digitális honfoglalók között kevés tanár létezik, ők elképzelhetetlennek tartják a tanórát IKT eszközök nélkül, és előfordul, hogy feleslegesen használnak digitális tartalmakat (Buda, 2017). Buda (2017) felhívja a figyelmet arra, hogy ezek a jellemzők a technika gyors fejlődése okán kizárólag az aktuálisan ismertté vált IKT eszközök figyelembevételével árnyalható képet igyekeznek érzékeltetni (Buda, 2017. 24-30.). *„A hagyományos tanárszerep egyik lényegi alapeleme éppen az volt, hogy a pedagógusoknak az adott szakterületen minden tudás a birtokukban van. A számítógép és az internet viszont porrá zúzta ezt a képet, ezek a találmányok közvetlenül vagy közvetetten erőteljesen hozzájárultak ahhoz, hogy a mai pedagógusok jelentős részén bizonytalanság uralkodott el (Buda, 2017. 28.).* A pedagógusok között a technikai problémáktól való félelem is megjelenik, illetve egy kiszolgáltatottság érzése a gépek tekintetében. A bizonytalansághoz hozzá tartozik az értéktelenebbnek érzet tudás, a gyerekek kérdezhetnek olyat, amire a pedagógus nem tudhatja a választ, hiszen nem olvasta, nem ismeri, nem járt azon a weboldalon, ahol a gyermek olvasott. Problémaként jelenik meg az iskolában a fejlesztendő képességek vonatkozásában az, hogy mit fejlesszen a pedagógus, hiszen a világ változásával megjósolhatatlan, hogy milyen készségekre lesz szüksége a ma iskolába járó későbbi felnőtt generációnak (Buda, 2017. 24-30.).

Az interjú adó pedagógusok közül többen a digitális nomád vagy digitális vándor kategóriájába sorolhatók, azonban vannak olyan tanítók is, akik a digitális telepeselek csoportjába tartoznak. Összefoglalva a fentiekből látható, hogy a tanárok igyekeznek alkalmazkodni a változó világ kihívásaihoz, és felismerik, hogy a jelenkor gyermekeihez más tanítási módszerekkel és eszközökkel kell közelíteni. Tapasztalják a gyerekek körében a digitális eszközök használatának veszélyeit, vallják, hogy megfelelő keretek és szabályok, valamint a szülői felügyelet mellett ezeknek az eszközöknek számos pozitív hozzáadéka és előnye van. A digitális világ hatásai is rávilágítják a figyelmet a gyermekkor sajátosságaira, arra, hogy a gyermek védelemre szorul, az interjúkban a tanítónők hangsúlyozzák a felnőtt társadalom felelősségét, köztük elsősorban a szülői felelősséget a gyermekek digitális eszközhasználatával kapcsolatosan. Ugyan a

pedagógusok többször mutatnak a szülői felelősség irányába, saját feladatukat is felismerik.

Ellentmondás érzékelhető a pedagógusok véleménye között a gyerekek szókincsének változásával kapcsolatban, azonban hasonlóan vélekednek a befolyásoló tényezőkről, elbeszéléseikben megjelenik a szókincs és – a technikai fejlődés, – a mesehallgatás, – valamint az olvasás kapcsolata:

„A szókincsük például az biztos, hogy nagyon sokat változott, kiveszett az irodalmi szókincs, nem is olvasnak olyan dolgot, ahonnan bekerülhetne az irodalmi szókincs, még a passzívba se, nemhogy az aktívba. Kezdünk a szleng felé elmenni. Leírják a fogalmazásba, hogy kaja. A ragozás a másik, olyan kényszeredett ragozású szavakat használnak és azt sem értik, hogy miért nem jó.”

„A szókincsük egészen szinte elsilányodott.”

„A szókincsük is gyengébb, persze sokan vannak, akik szeretnek olvasni, ott azért lehet érezni, hogy jó lesz majd, de az osztálynak a nagy része teljesen egyszerű hétköznapi szavakat használ. Évekkel ezelőtt, hogyha azt mondtam, hogy, na, nosza, akkor tudták, hogy miről van szó, most a legértelmesebb visszakérdezett, hogy mi az, hogy nosza. De a számítógépes dolgokhoz kapcsolódó szavakat, azokat nagyon tudják.”

„A szókincsük kicsit szegényesebb, illetve átalakult ez is modern szlenges szókinccsé, olyan szókinccsé, amit én se értek. Nagyon sok kötődik az informatikához, a rövidítésekhez, az sms nyelvhez. Ezek régen nem voltak. A másik az, nagyon érdekes, mert régen a szókincsret rettentő hatékonyan tudtuk bővíteni a szólásokkal és közmondásokkal, és azok magyarozatával. Nagyon sokat fejlődött, és ez most teljesen kihalt, nem is ismerik, nem is hajlandók megismerni, nem is érdekli őket. Más, átalakul, az egy élő organizmus, az most nem olyan mint régen. Lehet, hogy éppen a kornak megfelelő, csak én nem vagyok annyira kompatibilis, inkább erre gondolok.”

„Ez az egyik nagy baj, hogy csak számítógép, a másik, hogy nem olvasnak, a harmadik, hogy ebből adódóan a játékok sem fejlesztik őket. Tehát lövöldözős, mondják, hogy stratégiai játék, ugyan már. A stratégiai játék lényege, hogy sosincs vége, mindig újabb és újabb teret kell meghódítani, még azt mondom, hogy még tanulni sem tanult belőle. A játék az, ami nagyon fontos, az nagyon kezdetleges így, hiszen csak egy gombot nyomogat. Ez kihat a beszédkultúrájukra, hogy nagyon gyenge a szókincsük.”

„Most egyébként nagyon gazdag a szókincsük, csomó olyan állatot megneveznek, amit nem is szoktak egyébként máskor megnevezni. Aprólékosan megfigyelnek mindent, szókincsük rendben van és valószínű, hogy a mesével függ össze, hogy kinek mesélnek otthon, és mennyire olyan mesét mesélnek, ahol előfordulnak akár régi népi kifejezések, tájszavak, amik megmaradnak és tudja, hogy mit jelent, vagy nem tudja, hogy mit jelent.”

Az egyik tanítónő a család felelősségét is megemlíti:

„A szókincsről ne is beszéljünk. Hazaér és azt mondják neki, hogy most nem érek rá, játszál el. Ez megy. A mai szülő a lerázó, van szobája, mindent megveszünk, csak az

nem beszél, az nem kreatív dolog, ahhoz nem kell megint az agyamat használni. Ez a különbség.”

A szókincs többféle háttérváltozóval összefügg, ilyen például a szülők iskolai végzettsége, a családi kulturális háttér gazdagsága és a jó iskolai oktatás, valamint, amelyet már korábban említettem, az olvasás (Beck és munkatársai, 2002, idézi: Cs. Czachesz, 2014). Ugyan a pedagógusok a szókincs változásáról beszélve nem említik saját szerepüket, azonban a narratívákban megjelenik, hogy számukra rendkívül fontos, hogy sokat olvassanak, meséljenek a gyerekeknek, ezen tevékenységek fejlesztő hatásaira is kitérnek az interjúalanyok.

Néhány tanítónő elmondása alapján változások érhetőek tetten a finommotorikai képességek fejlődésében is. Itt szintén mint befolyásoló tényező megjelenik a technikai fejlődés és a családi háttér. Két pedagógus az óvoda szerepét is kiemeli:

„A kézügyességük is elsilányodott. Olyan ceruzafogásokkal jönnek, hogy az valami horrorisztikus, mert nem gyurmáznak, nem másznak, nem tevékenykednek, nem fűznek gyöngyöket, nem csinálnak ilyesmit, mert csak pörögnek és pörögnek. Ha rögtön nem sikerül a gyöngyöt befűzni, akkor már otthagyja, feladja, nem csinálja tovább.”

„A kézügyesség komoly változáson esett át. Ez köthető ahhoz is, hogy az óvodában is bevezették azt a rendszert, hogy nem feltétlenül kötelező minden foglalkozáson aktívnak lenni, hanem inkább megkínálják őket lehetőségekkel, hogy lehet festeni, hogy lehet gyurmázni.”

„A kézügyességük sem olyan jó mint régen volt, küzdünk. Átló hajtogatás, hogy pontosan a csúcsai illeszkedjenek, az írás is lassabban alakult ki, hogy szép legyen és a helyesírásuk is.”

„A kézügyességük is néha nagyon érdekes, mivel manuálisan nem csinálnak otthon semmit, nincs ilyen, hogy együtt gyúrnak tésztát anyával. Gyurmazásnál olyan almák vagy körték születnek néha, mert ez a fajta tevékenység hiányzik. Gyöngyfűzés sincsen, ahhoz is türelem kell.”

„A kézügyességben szintén van nagy lemaradás. Erről az óvoda is tehet különben, azt, hogy a szülő tehet erről, az egyértelmű. Hogy nem segít otthon a gyerek a konyhában, nem segít a garázsban a fiú, keveset kertészkednek. Ha itt a hétvége, akkor a gyerek ül a számítógép előtt. A kézügyesség is nagy csorbát szenvedett az utóbbi időben azt gondolom.”

A megkérdezett pedagógusok tapasztalják, hogy a technológiai fejlődés következtében az emberi képességek is átalakulnak, ezért a hagyományos, finommotorikát célzó fejlesztési feladatok mellett meg kell találniuk a digitális eszközhasználatban rejlő lehetőségeket is mint például az egér vagy a tablet használata.

4.2.2.3. A társas kapcsolatok alakulása

Vitathatatlan, hogy a technika fejlődése a társas kapcsolatok alakulására is hatással van, a társas interakciók csökkenését a megkérdezett pedagógusok is tapasztalják:

„Nincsenek ezek a szomszédolások mint ami régen volt, hogy át szaladtunk a szomszédba, és akkor együtt voltunk délután már. Ma ez nem jellemző, mindenki otthon ül, hazamegy és kutyüzik, nyomkodja a telefonján a játékokat.”

„A szabad játék ebben a korban borzasztóan fontos, akár a saját baráti, társas kapcsolatok kialakítása, nem jut idő erre már. Nem jó irányba változnak a dolgok.”

„Régebben jobban tudtak egymással kapcsolatot teremteni, könnyebben.”

„Régen jobban működtek az emberi kapcsolatok, nem volt Facebook sem.”

„Sokkal nyugodtabb élete volt a gyerekeknek, ez a szabad játék, hogy át jöttek a barátok és játszottak, itt meg egyszerűen nem tudnak átjönni a barátok, mert nincs mikor.”

Látható tehát, hogy a megkérdezett tanítónők is érzékelik, hogy a gyermekkultúra üzletiesedése a gyermekkor tradicionális tevékenységeit és élményeit is átalakította. Erről ír *Stephen Kline* *Out of Garden* című könyvében, aki így fogalmaz: *„Az elektronikus média megjelenése minden jel szerint aláásta az utcai játék, a pajtási beszélgetések és a kertben bolyongás hagyományos kedvelését, mely tevékenységeket régóta a boldog gyerekekkel társítanak (Buckingham, 2000. 252.).”*

4.2.2.4. A természettől való eltávolodás

Az interjút adó tanítónők a modern kor mellékhatásaként beszélnek a természettől való eltávolodásról:

„Nincsenek tisztában ilyen szinten a környezetükkel, illetve az őket körülvevő akár élőlényekkel, akár tárgyakkal. Teljesen rá tudnak csodálkozni egy-egy növényre, vagy állatra, amikor megyünk sétálni. Ez is régebben valahogy más volt, mert sokkal közelebb voltak a természethez.

„Azt gondolom, hogy sokkal többet voltunk a természetben, a gyerekeket be lehetett vonni olyan játékokba, és olyan kirándulásokba, amik sokkal inkább emberközelebbiek és természetközelebbiek voltak.

„Volt olyan osztály, kivel bejártuk az egész országot. Voltunk Szigetközben, voltunk Telkibányán, voltunk Gemencen, és voltunk Jászberény mellett. Ilyen helyeken ugyanazzal az osztállyal, ezek eszméletlen jó csapatépítők voltak. Ez most már nincs.”

„Sokat kirándultunk, nem volt olyan hónap, hogy ne lett volna közös programunk és a gyerekek viselkedésén is látszott, mert sokkal inkább ragaszkodóvá váltak, sokat voltunk együtt, sokat játszottunk.”

„ Régen nagyon szerettek számháborúzni, a szabadban lenni. Kirándulni rengeteget jártunk, azokat nagyon szerették. A mostani gyerekeknél ez nem jellemző.”

A digitalizáció ennél a kódnál is megjelent, a technikai fejlődést, annak térhódítását is megjelölik a természettől való eltávolodás okaként. Több pedagógus kitér arra, hogy a korábbi évtizedekben jellemzőbb volt a közös kirándulás a gyerekekkel és rendszeresen jártak erdei iskolába. Az alábbi idézet példa arra, hogy néhány megkérdezett pedagógus a gyermekek és saját életkoruk megváltozását említi akkor, amikor arról beszélnek, hogy most már nem vállalnák az erdei iskola vezetését:

„Nagy divat volt annak idején, az előző iskolámban régen, hogy beépítettük programba az erdei iskolát, ez egy hét volt. Az elsősökkel mindig helyben tartottuk meg a programokat, hogy ne kelljen nagyon messzire menni, másodikban már kitekintettünk és volt egy ott alvós napunk. Minden évfolyamra lebontva megvolt az erdei iskola, ma nem tudnának annyit fizetni, hogy én táboroztassak. Kizárt dolog. Szó se lehetne róla, mert olyan mértékű felelősséggel jár, és olyan szinten önállótlank a gyerekek.”

A pedagógus narratívákban a természettől való eltávolodás jelenségével szemben a természethez való visszatérés – amely az életreform mozgalom egyik eleme – egyáltalán nem jelenik meg.

4.2.3. A családi háttér szerepe

Vitathatatlan, hogy a család a gyermek – és a felnőtt – életében rendkívül fontos szerepet tölt be. A gyermek egész életét befolyásolják azok a szülői minták, amelyeket elsajátít a családban. Ennek okán a család egysége és a család mint elsődleges szocializációs színtér gyakran megjelent a megkérdezett pedagógusok gyermekkel kapcsolatos nézeteiben:

„Nekem borzasztóan fontos hogy ismerjem a gyermeket, és hogy tudjak róla sok mindent. Ne csak a képességeikről, hanem mi van a lelkében, mi van a buksijában.

Mindig azt szokták mondani, hogy gyerek és gyerek között nincs különbség, azt gondolom, hogy van, nagyon nagy különbség, még hozzá pontosan a családi háttér miatt.”

„Ezek a gyerekek is szeretettel tudnak megnyílni, meg kell hallgatni azt, hogy mit mondanak ők az otthonról, hogy mi történik otthon. Ez egy nagy balyu, és ezt vinni kell.”

„A család az egyik olyan fontos helyszín, ahol a gyereknek a lelki és érzelmi állapota megnyilvánul, minden, ami ott történik befolyással van rá.”

„Ha kiegyensúlyozott a család, akkor a gyermek békés, boldog és ugye mi történhet, ami rossz, hiszen ott van a hátvéd, a család, aki mindig vigyáz rá, és akihez jó lesz mindig hazamenni.”

A korábbiakban a gyerekek nyugtalanságának hátterét vizsgálva már kifejtésre került, hogy a pedagógusok a szülők életterének átalakulását is befolyásoló tényezőként jelölik meg. Az elemzés során körvonalazódik, hogy a felnőttlét is folyamatosan alakul, a társadalmi közeg változásával a szülők élete is megváltozott, és ez kihatással van a gyermekek életére is:

„Más szülő generáció a mostani szülő, más társadalmi közeg veszi őket körül.”

„A szülők se voltak nagyon gyerekek, mert végülis a szülők is már olyan generáció, akik elég fiatalok és talán őket is hajszolták a szüleik, de iszonyatos leterheltség van.”

„A család változott meg annyira, amitől aztán a gyerekek is.”

„A szülők is másik generációhoz tartoznak, és másképpen állnak a gyerekekhez.”

Két pedagógus arra is felhívta a figyelmet, hogy a nyugdíjkorhatár kitolódásával kevesebb segítséget kapnak a szülők a nagyszülőktől, a nagyszülőkkel töltött időnek hatalmas jelentősége van a gyermek életében, azonban – sajnálatos módon – a társadalmi változások következtében ez is csorbát szenved:

„Az is számít, hogy van egy nyugdíjas nagyszülő, aki egy kicsit ott van és mesél a gyerekeknek, vagy egy kicsit jobban rá figyel.”

„A másik, ami még a mai fiataloknál szörnyű, azelőtt több generáció élt együtt, nagymama, dédi mama, fiatalok. Ott a gyerek nagyon sok mindent megtanult, mert megtanul valamit a déditől, megtanul a nagyszülőktől rengeteg mindent, mert a nagyszülő roppant türelmes ember, míg a szülő rengeteget dolgozik.”

Jelen fejezetben két olyan jelenséget mutatok be, amelyet az interjút adó pedagógusok a szülői neveléshez is kapcsolnak. A narratívákban megjelenő egyik ilyen jelenség a gyermekek önállóságának változásához kapcsolható, amely mögött a szülők nevelése, gyermekek önállóságra nevelése áll. Az önállóságra nevelés fogalmának

értelmezésében a tanítók nézeteiben a gyermekek saját tevékenységeinek elvégzésére való képesség gyakorlásának biztosítása és az ebből adódó hibázási lehetőség és felelősség vállalás jelenik meg. A legtöbb pedagógus azonban azt tapasztalja, hogy a szülők felmentik a feladatok alól a gyermeket, a felnőtt a gyermek helyett megcsinálja azokat a feladatokat, amelyekre maga a gyermek is életkori sajátosságainak megfelelően képes. Az alábbi idézetek azt is láttatják, hogy nem csak a feladatok alól való felmentés, de a felelősségvállalás alól való felmentés is megjelenik:

„Amiben változtak a gyerekek, az, hogy a szülők sokkal több mindent megcsinálnak helyettük, ez az önállóságról szól, cipelik helyettük a táskát, rendbe rakja a tolltartóját, miközben ez már a gyereknek lenne a feladata, hiszen iskolába jár. Nem tudnak cipőt kötni.”

„Önállólanok a gyerekek. Akkor simán bepakoltunk, mindent megbeszéltünk, és minden valóban megvolt, ott volt. Ez manapság nem így van. Most az iskolás gyerek megkér, hogy kössem be a cipőjét.”

„Rengeteg olyan dolog van, amit nem tanulnak meg a gyerekek, és ezért nehezebb egyre, mert a szülők olyanok, amilyenek velük, szerintem. Persze nem minden szülő, de a zöme olyan, hogy a gyerekének mindent megenged, tehát úgy gondolja, hogy azzal, hogy mindent megcsinál helyette, megoldja a problémáit, jön az iskolába és kérdezi, hogy ez hogy van. Ezzel nem hagyja eléggé önállósodni a gyermeket, és ha nem hagyja önállósodni, akkor ez a gyerek egy csomó mindent nem tanul meg, amit egyébként már meg tudna ebben a korban, akár hat évesen is, de a szülő helyette megcsinálja, mert ő jó anya, mert ő jó apa, jó szülő akar lenni. Ezzel hosszútávon nem éri el azt, amit ő egyébként igazából szeretne.”

„Felmentik a gyerekeket feladatok alól, amiket én gondolok, hogy fontos lenne, hogy a gyerek tudja, mert ez a négy év, ez annyira megalapozza a további életüket szerintem. Tehát, nekünk meg kell adnunk az alapokat, nemcsak a tanuláshoz, hanem a mindennapi élethez, és sajnos nem minden szülő teszi így.”

„Manapság bármi, legyen az a tanórához kapcsolódóan, vagy legyen az a bepakolás, ha nem hozza el a felszerelést, akkor a szülő rögtön hárit, hogy hibás a pedagógus, mert kérte a felszerelést, vagy hibázott ő, mert nem rakta be a gyerekének. De a gyerek mindig fel van mentve.”

„Sokszor elbabázzák a gyerekeket és megcsinálnak helyettük mindent.”

„A szülők el kezdték iszonyatosan féltetni a gyerekeket, nyilvánvaló erre vezethető vissza, hogy a nap minden pillanatában tudni szeretnének róluk és a mobiltelefon minden gyereknek ott van a kezében. Csak hogy lesz ezekből szabad ember akkor később, ha minden pillanatról be kell számolni. Nem mondom, hogy alaptalan a féltés, annyi rosszat lehet hallani a médiában és még 15 lapáttal rá is tesznek erre, nem olyan biztonságos a világ, ezt is aláírom, de valahogy ezt az egyensúlyt mégis megtartani, hogy a gyerek az gyerek lehessen.”

„Nagyon sok mindent készen kapnak, lehet, hogy ez a felgyorsult modern világunk már ilyen, ezt is követeli meg, és a szülők is jobban megtesznek mindent a gyerekekért,

nem panaszkodhatunk, nagyon kiszolgálják a gyerekeiket. Vannak olyan szülők, akik még túlságosan is kiszolgálják a gyerekeiket, szeretnek bepakolni a táskájukban, mindent megcsinálni a gyerekük helyett, nem engedik kellőképpen fejlődni. Tehát a tévesztés lehetőségét nem adják meg a gyerekeknek, mert azt ő saját kudarcként éli meg.”

„Sokkal önállótlanabbak. Ez a szülők miatt van, mert nincs úgy a gyerek elengedve, hogy mindent intézzél te az iskolában.”

A gyermekek önállósága terén tapasztalt változások háttérében a társadalmi változásokat, az ebből következő veszélyeket és az ebből adódó szülői túlfeltést is hangsúlyozzák a pedagógusok:

„Régebben szabadabbak voltak a gyerekek, illetve hogyha arra gondolok, hogy már az autóforgalom is ahogy megnövekedett, nem merjük kiengedni a gyerekeinket, amikor az én nagyobbik fiam megszületett, hat-hét éves volt, lemertem engedni a két utcával lentebb boltba bevásárolni, már ezt nem tudnám megtenni. Lehet, hogy most jobban is féltjük őket, sok veszély leselkedik rájuk, de szerintem nehezebb helyzetben vannak a mostani gyerekek.”

„Ami nagy különbség még szerintem a pályakezdésem elején és a végén. A pályám elején szerintem önállóbbak voltak a gyerekek, tehát ott nem arról szólt mint most, hogy a gyereket beadom az iskolába és kiveszem az iskolából, hanem igenis volt akkor, akik egyedül jártak pl. haza.”

„Most több gyereket visznek-hoznak kocsival, igazából nem tudnak olyan szabadon mozogni a gyerekek, lehet, hogy messzebről is járnak, talán régen gyalogosan és többen jártak be ide az iskolába, most hihetetlen nagy az autóforgalom, magyarul ki vannak szolgáltatva a gyerekek, ki vannak szolgáltatva.”

A túlfeltés, a feladatok és a felelősségvállalás alól való felmentés mellett párhuzamosan a felnőtt társadalom által siettetett gyermekkor és a gyermekkor haláláról szóló narratíva is megjelenik a pedagógusok életpályatörténeteiben:

„Siettetik a felnövést, sokkal hamarabb gondolják azt a dolgokról, hogy az gyerekeknek való, és a gyerek is sokkal hamarabb gondolja, hogy az neki való, miközben azt tudjuk, mindenféle fejlődéslelektanból, hogy a gyerek arra érett vagy nem érett, ezzel a szülők szerintem nincsenek tisztában. Pl. az is, hogy milyen filmeket engednek megnézni, hogy nem jönnek rá, hogy nem véletlenül van ott a 12-es karika, mert abban olyan képi világot kap a gyerek, amit ő nem tud feldolgozni, mert nem elég érett rá, és ennek a szülők nem tulajdonítanak nagy jelentőséget.”

„Sok szülő úgy kezeli a gyereket, mint egy babát, mint egy játékszert, öltözteti, és fésülgeti, úgy öltözteti fel a gyereket, mint egy felnőttet, valaki már alsóban festi a körmét, azt gondolom, hogy egy másodikos gyerekeknek ne legyen rózsaszín a körme.”

„Borzasztó keveset beszélgetnek a gyerekekkel olyanokról, amit az utcán óhatatlanul látnak, a sarkon ücsörgő idős nénitől elkezdve, a homeless-en keresztül, hihetetlen már októberben elkezdődő karácsonyi csillogás-villogás. Ezeket a gyerekek dömpingben kapják és nincs idő feldolgozni, nincs kivel feldolgozni, mert otthon nincs idő rá, az iskolában hat órája van, és utána tanulás van. Szóval ez nagyon kártékony a gyerekeknek, mert ők pszichésen és mentálisan nincsenek azon a szinten, hogy megértsék a környezetüket.”

„Most már nincs sipirc ki az udvarra játszani, most már ezt is csináld, azt is csináld, ide is megy, oda is megy. Egyszerűen nem tudnak a gyerekek gyerekek lenni. Ebben már az iskola sem tud segíteni, nem tudjuk visszahozni a gyerekkorukat, nekik adni a gyerekkorukat. Gyerekkor értelmében nincsen a mai gyerekeknek gyerekkora.”

„Valamelyik tanítványom mondta, hogy, jaj de jó, végre vasárnap, nem kell sehova menni, nem kell semmit csinálni. Akkor csak nézek ki a fejemből. Mondja ezt a negyedikes gyerek. Na de ez egy nap a hétből. Tehát az ideális gyermekkor azoknak a gyerekeknek volt, akiket én a pályám elején tanítottam. Egészen a 90-es évek közepéig ideális volt, azt gondolom. Aztán fokozatosan nehezedett, nincsen gyermekkoruk.”

„Néha nagyon sajnálom a mai gyerekeket, hogy ez az igazi gyerek, amikor nyakig lehettem koszos, vagy nyakig lehetett koszos és senki nem szólt a gyerekre, hogy esett az eső és mondjuk beleugrott a pocsolyába és koszos lett vagy homokos lett vagy sáros lett vagy bármi.”

„Nem olyan biztonságos a világ, ezt is aláírom, de valahogy ezt az egyensúlyt mégis megtartani, hogy a gyerek az gyerek lehessen. Sarazhasson, kimehessen az utcára a többiekkel játszani, vagy egy olyan biztonságos területre, ahol nem a felnőtt szeme követi minden lépését, pillanatát, erre nagyon nagy szükségünk lenne. Nem tudom, milyen felnőttek lesznek ebből a zavaros gyermekkor után.”

4.2.4. A gyermekekről vallott nézetek változását befolyásoló tényezők

Az eddigiekben ismerttettem az elemzés során kirajzolódó kódok értelmezési kereteit. Az alábbiakban azokat a tényezőket szeretném bemutatni, amelyek a megkérdezett tanítónők gyermekekről vallott nézeteinek alakulását jelentősen befolyásolta.

A pedagógusok gyermekekről vallott nézeteinek változását számos tényező befolyásolja mint például az, hogy hogyan vélekedik a pedagógus a gyermekek helyzetéről, a társadalmi és kulturális szervezeten belül elfoglalt helyéről, milyen elképzelései vannak az iskola funkciójáról, valamint a nevelés és az oktatás szerepéről, milyen pedagógusszerep jellemzi, milyen elvárásokat támaszt a tanulókkal kapcsolatosan, mennyire veszi figyelembe a tanulók egyéni sajátosságait (Golnhofer, 2003. 41.).

A fentebb említett tényezők mellett a pedagógus narratívákat elemezve felszínre kerültek egyéb olyan szempontok, amelyek kihatnak arra, hogyan vélekednek az interjú adó tanítónők a gyerekekről és nagyon érdekes, ahogy a *saját gyermek* születését mint befolyásoló tényezőt felismerik. A saját gyermek születése nagy hatással van a pedagógusok gyermekfelfogásának alakulására:

„Nagy változás volt az én gyerekemnek a megszületése, a pályámra nagyon nagy hatással volt, mert az gondolom, hogy még annál is elfogadóbb lettem mint amilyen addig voltam, mert az én fiam nem volt egy egyszerű eset. Nem volt vele semmi olyan gond, csak nem volt egy olyan közlékeny gyerek, egy magába forduló, egy magába húzódo gyermek volt. Ő arra tanított meg engem a pályámon, hogy igenis ezekkel a gyerekekkel is lehet kezdeni valamit, nem erőszakosan, hanem mindenféle szeretettel, meg odafigyeléssel igenis be lehet őket vonni a tanulásba.”

„A pályám kezdetén egészen másképp láttam a gyerekeket, sokszor nagyon-nagyon meghatározónak, fontosnak tartottam, hogy a könyv első oldalától az utolsóig mindent megtanítsak. Nagyon-nagyon kockán gondolkodva. Manapság ezt egészen másképp látom, pláne mióta van saját gyerekem, és tudom, hogy mi az, amikor otthon házi feladatot kell írni, mi az, amikor látom, hogy fáradt, kevesebb feladatot kellene ráterhelni.”

„Aztán ott volt egy érdekes váltás, amikor már lettek saját gyerekeim. Ott is nyilvánvalóan már másképpen éltem meg a gyerekekkel az iskolai kapcsolatokat, miután a saját gyerekemmel is megtapasztaltam.”

„Ahogy lettek saját gyerekeim, saját tapasztalatom, ezek átvételtek az iskolai közösségre, az itt lévő gyerekekre.”

A saját gyermek születése és a saját gyermekének a gyermekkor mellett megjelenik maga a *pedagógus gyermekkor* mint tényező, azaz gyermekként, ifjúként szerzett tapasztalatok a tanulólétről, amely a gyerekekről vallott nézetek változását is befolyásolja:

„Ha én belegondolok az én gyerekkoromba, akkor még hétfőn tv adás sem volt a 60-as években, és azt tudom, hogy hétfőn az egész család olvasott, kötelező volt olvasni. Hozzászoktattak minket arra, hogy mennyire jó a regény, vagy egy mese és a fantáziád mennyire jól fejlődik. Itt a gyerekeknek minden ki van találva. A mese meg van filmesítve, meg van rajzolva, nem igényli, hogy használja az agyát a mai gyerek. A 80-as években, a 90-es évek elején azért ez nem volt.”

„Ami nekem volt, az az ideális gyermekkor, először is az iskolában nem volt 5 óránál több óránk, 13.00-kor végeztünk, nem voltam napközis mindig, de ha napközis voltam, akkor is órákat voltunk kint a hatalmas nagy udvaron, szabadon szaladgáltunk, játszottunk.”

„Egyébként, hogyha a könyveket meg mindenfélét elővesz, akkor tényleg ugyanaz mint az én gyerekkoromban volt. Ebben semmit nem változtunk és pont ezért gondolom azt, hogy azért szokták szidni a gyerekeket, hogy bezzeg a mai gyerekek. Nekem nincs ilyen, tehát én sosem mondom ezt.”

„Annyi talán van, de az teljesen jó és természetes, hogy nincs már az a félelem a gyerekekben a kérdés és a véleménynyilvánítás terén mint volt a mi gyerekkorunkban a poroszos nevelés kapcsán, amikor hátratett kézzel és, épp meséltem múltkor egy fiatal kolléganőnek, hogy mi még körbe- körbe jártunk az iskola folyosóján is és jelentkezni kellett, hogy kiléphessünk a mosdóba. Szóval ez nagyon nagy váltás ahhoz képest, de azt gondolom, hogy ez a jó irány.”

5. Összegzés és konklúzió: Az interjúkból kibontakozó gyermekkor-konstrukciók

Értekezésemben – narratív interjúkat elemezve általános iskola alsó tagozatában tanító – húsz nyugdíj előtt álló pedagógus gyermekfelfogásának feltárására vállalkoztam. A kvalitatív elemzés során felbukkanó mintázatok értelmezésével igyekeztem felderíteni az interjú adó tanítónők gyermekekről vallott nézeteit. A tanítónők gyermekfelfogásának vizsgálata során a pedagógus narratívákban az idealizált gyermek és az ideális gyermekkor is megjelenik, azaz az interjúkból a tanítónők gyermekfelfogása mellett a gyermekképük is kibontakozik, ezek összességében tükrözik a megkérdezett pedagógusok gyermekszemléletét (vö. 2.2.2. alfejezet, *Pukánszky*, 2005. 9.).

A *Társadalom* című fejezetben ismertetett mintázatok azokat a politikai-társadalmi-gazdasági folyamatokat láttatják, amelyek a megkérdezett pedagógusok működését, életpályáját formálták. A korszak hazai tanítóképzéssel kapcsolatos sajátosságai minden tanítónő elbeszélte életpályatörténetében feltűnik. Amely témám szempontjából kiemelendő, hogy Zsolnai József pedagógiai koncepciójának sajátos elemei éreztetik hatásukat a megkérdezett pedagógusok szakmai munkájában, mélyebb értelmezésben a tanítónők többsége narratíváikban azonosulnak Zsolnai antropológiai nézeteivel, gyermekfelfogásával és pedagógusképével. A narratívákban megjelenik a gyermek mint egyéniség, fejleszthető egyén, aki számára biztosítani kell az esélyegyenlőséget és a differenciálást, ezek biztosítását – nézeteik alapján – a mai oktatási rendszer megnehezíti. A pedagógusok az oktatási rendszer problémáit több oldalról árnyalják, – kirajzolódik az általános iskolai tanterv, a tankönyv, valamint a tananyag és a különórák mennyiségének kritikája – azok gyermekekre gyakorolt hatásaira is kitérnek. A pedagógus szakma problémaköre és a pedagógusok társadalmi megbecsültségének tapasztalásai erőteljesen érzelmi síkon nyilvánulnak meg. A pedagógusok munkáját érintő napi kihívások és nehézségek is élénk tárulnak, amelyek a megkérdezett tanítónők szakmai közérzetét is láttatják. A társadalmi változások, azok gyermekekre és családokra gyakorolt hatásainak sokrétű köre is felvillan az elbeszélte történetekben. A társadalmi környezettel és annak hatásaival szemben védelemre szoruló gyermek jelenik meg a megkérdezett tanítónők narratíváiban. A család és a pedagógus szerepe és felelőssége is hangsúlyos a tanítónők nézeteiben a gyermekek védelmével kapcsolatosan.

A gyermek helyzetét a tanítónők nehéznek ítélik meg a mai társadalomban, meglátásuk szerint a társadalmi változások hatásainak lenyomatát tükrözi a mai kor gyermekének magatartása. Ezeknek a jelenségeknek a gyermekekre – és a szülőkre – gyakorolt hatásai körvonalazódnak *A gyermek* című fejezetben. A család szerepe, és az mint elsődleges szocializációs színtér gyakran megjelenik a narratívákban, ezek a – családról vallott – nézetek is a pedagógusok gyermekfelfogásának megismerését segítik elő. A digitális technológia fejlődése központi témaként mutatkozik meg az elbeszélésekben, annak térhódítását jelölik meg a megtapasztalt változások háttérében. Változást mutat a gyermekek játéktevékenysége, a tanulási szokások, a társas kapcsolatok és a természethez való viszonyulás. A legszembetűnőbb változást a gyermekek érzelmi állapotában látják a tanítónők. Ahogy korábban az elméleti fejeztben a gyermekkor társadalmi konstrukciós felfogását idéztem, megjelenik a plurális gyermekfelfogás, ezekből kirajzolódik a leterhelt gyermek, a zaklatott gyermekkor, a kommunikatív gyermek, a szeretetéhes gyermek és a teljesítményorientált gyermek.

A gyermekek érzelmi megnyilvánulásaira a pedagógusok válaszkészségei is felszínre törnek, amely meleg nevelői attitűddel rendelkező pedagógusokat tár elének. A gyermek társadalmi környezet hatásaitól való védelme ennél a kódnál is szembetűnő.

A megkérdezett tanítónők mindegyike elismeri, hogy a technológia fejlődése más igényeket támaszt a pedagógus társadalom felé, amely az életkorukból adódóan számos kihívás és nehézség elé állítja a nyugdíj előtt álló interjúalanyaimat. Kivétel nélkül mindannyian felismerik, hogy a digitális technikák fejlődése megköveteli a digitális eszközök és az ehhez kapcsolódó új módszerek alkalmazását a gyermekek körében és ehhez ők igyekeznek is alkalmazkodni.

A narratív interjúkból a gyermekkor eltűnését, halálát, siettetését, és mint kulturális moratóriumát leíró megközelítések mutatkoztak meg (*Buckingham, 2000; Vajda, 2009; Prout, 2005; Winn, 1990; Golnhofer és Szabolcs, 2005*). Ezen gyermekkor-konstrukciók részletes bemutatása az elméleti részben látható, éppen ezért az alábbiakban azon jelentős mintázatok értelmezései során tett megállapításokat kívánom felsorakoztatni, amelyek a megkérdezett tanítónők gyermekkor-konstrukcióit árnyalják.

1. A tapasztalt jelenségek – a gyermekkor eltűnése, halála, siettetése – mögött a társadalmi változásokat, a digitális technológiai eszközök elterjedését, a médiát és a fogyasztói társadalmat látják az interjút adó tanítónők. Elmondásaik alapján a

társadalmi közeg változásával a felnőtt lét is folyamatosan alakul, a szülők élete is megváltozott, és ez kihatással van a gyermekek életére is.

2. Megjelenik a gyermek mint másoktól függő, védelemre szoruló teremtmény (Czető, 2018). A narratívákban a gyermek társadalmi hatásoktól, a digitális eszközhasználat veszélyeitől való védelme mutatkozik meg.
3. A gyermekkor a tömeg médiumok és a fogyasztói iparágak szabályozzák.
4. Elmosódott a felnőtt és gyermekkor közötti határ a televízió és az elektromos média hatására. A digitális technológiák fejlődésével, terjedésével a tartalmak mindenki számára hozzáférhetővé válnak. A tanítónők a technika fejlődésével az elektronikus eszközök használatának veszélyei mellett hangsúlyozzák, hogy csorbát szenved a szülői felügyelet a gyerekek felett.
5. Mindezzel szemben az is kibontakozott a narratívákból, hogy az elektromos média új lehetőségeket ad a gyermekek kezébe.
6. A gyermekek életét a stressz jellemzi, a mai kor gyermekét a nyugtalanság, zaklatottság, agresszivitás jellemzi.
7. A szülői elvárások és eredményorientáltság is megfigyelhető a gyermekekről vallott nézetekben.
8. A szülői nevelésben megjelenik a szabályrendszer hiánya és a megengedő bánásmód.
9. Azt igénylik tőlük, hogy a felnőtt társadalom életmódjában korán vegyenek részt, azonban minél tovább maradjanak távol a felnőtt léttől. A pedagógusok narratíváiban a felnőtt társadalom által siettetett gyermekkor jelensége mellett párhuzamosan megjelenik a túlféltés, a feladatok és a felelősségvállalás alól való felmentés.
10. A gyerekeket a szülők, az iskola, a fogyasztói társadalom és a média is sietteti. Életkori sajátosságaikból adódóan nem állnak készen arra, hogy megbirkózzanak a veszélyeket rejtő ingergazdag társadalmi környezettel.
11. Eltűnőben van a gyermekkor, átalakul a gyermekek játéka, összeolvad a gyermek-felnőtt szabadidős tevékenység és szórakozási formáik.

A narratív interjúkból kibontakozó és itt felsorakoztatott megállapítások a felnőttléthez viszonyított gyermek elvesztését sugallja. Ez a felfogás a gyermekség állandóságát, egyetemlegességét tükrözi (Golnhofer és Szabolcs, 2005). Összességében

elmondható, hogy a megkérdezett pedagógusok egy olyan gyermekkort tartanának ideálisnak, amely a modernitásban gyökeredzett és azt normaként tekintik.

A kutatás eredményeinek továbbgondolása

Itthon még nem folytatott kutatás eredményeképpen – a 20 tanítónővel készített narratív interjúk elemzése során – kirajzolódott számos mintázat, amely keretet adhat további nagymintás pedagóguskutatáshoz. További kutatásokkal árnyalható a pedagógus szakmák (kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, tanító, tanár) gyermekfelfogása közötti különbség, mélyebb értelmezésekkel gazdagítható a vizsgált pedagógus csoportok gyermekszemlélete.

6. Hivatkozott irodalomjegyzék

1. Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény
2. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
3. 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményekről
4. 31/1994. (III. 12.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv Tantervi alapelveinek kiadásáról
5. 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
6. 1996. évi LXII. törvény. a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
7. 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
8. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
9. Albert B. Gábor (2011): *A nevelés történeti és elméleti alapjai*. Egyetemi jegyzet, Kaposvári Egyetem, Kaposvár.
10. Balogh Beáta és Szabolcs Éva (2019): Narratíva és pedagógiatörténet: egy lehetséges kutatási szemléletmód. *Pedagógiatörténeti Szemle*, **5**. 1-2. sz. 57-65.
11. Balogh Fruzsina (2021): Oktatás a mindennapokban a rákosi-, és a kádár-korszak idején. *Polgári Szemle*, **17**. 1-3. sz. 399-408.
12. Baska Gabriella és Hegedűs Judit (2013): A magyarországi pedagógusképzés története a recepciók hatások tükrében. ELTE. URL: http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii1/39_a_magyar_pedkep_tortenet_e.pdf Utolsó letöltés: 2022.05.16.
13. Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs.
14. Báthory Zoltán (2000): A maratoni reform. 2. rész. *Iskolakultúra*, 10. 11. sz. 3-26.
15. Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest.
16. Báthory Zoltán és Falus Iván (2001): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
17. Bencsikné Molnár Réka és Szabolcs Éva (2021): Narratív interjú a pedagóguskutatásban. *Neveléstudomány*, **9**. 3. sz. 130-139.
18. Bhomwick, T. (2006). *Building an Exploratory Visual Analysis Tool for Qualitative Researchers*. AutoCarto2006, Vancouver, WA, June 26–28.

19. Bognárné Kocsis Judit (2011): Zsolnai József pedagógusképe. *Iskolakultúra*, **21.** 10-11 sz. 31-37.
20. Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után*. Helikon Kiadó, Budapest.
21. Buda András (2017): *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale kiadó, Szeged.
22. Burns, E. és Bell, S. (2011): Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 27 (5) 952-960.
23. Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R. és Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York. 709-725.
24. Cs. Czachesz Erzsébet (2014): A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés*, **16.** 2. sz. 64-72.
25. Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory*. SAGE Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi.
26. Connelly, F. M., és Clandinin, D. J. (1990): Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5) 2-14.
27. Connelly, F. M., és Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass
28. Czakó Kálmán (2011): A természettudományos tárgyak oktatása. *Iskolakultúra*, **21.** 10-11. sz. 39-41.
29. Czető Krisztina (2008): A gyermekkor értelmezési lehetőségei a fejlődésközpontú- és az új szociológiai paradigma mentén. *Neveléstudomány*, 3. sz. 19-33.
30. Darvai Tibor (2015): Az oktatáspolitikai változása Magyarországon az 1960-as években. In: Baska Gabrella-Hegedűs Judit (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. ELTE, Budapest. 371-378.
31. Deák Zsuzsa (1998): A pedagógusok munkája. In: Nagy Mária (szerk. 1996/97): *Tanári pálya és életkörülmények*. Okker Kiadó, Budapest. 61-87.
32. Denzin, N. K. és Lincoln, Y. S. (2005): *Handbook of qualitative research*. Third Edition. SAGE, London, England.
33. Donáth Péter (2004): Tanulmányok, cikkek, előterjesztések Rozsondai Zoltántól. In: Donáth Péter, Rozsondai Anna, Rozsondai Zoltán, Rozsondai Zsolt (szerk.): *KÖZszolgálat – pedagógushivatás. Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért*, Trezor Kiadó, Budapest. 168–242.

- 34.Elekes Györgyi (2018): A narratív életútinterjú módszere a társadalomtudományok kvalitatív kutatásában. *Szociálpedagógia*, 11. köt. 42-51.
- 35.Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 36.Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- 37.Fehér Boróka (2010): A narratív segítő beszélgetés. *Esély: társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, **21**. 3. sz. 66-88.
- 38.Fehér Katalin (2000): Oktatásügy. In: Kollega Tarsoly István (szerk.): *Magyarország a XX. században. V. kötet. Tudomány 2. Társadalomtudományok*. Babits Kiadó, Szekszárd. 455-483.
- 39.Feischmidt Margit (é.n.). A megalapozott elmélet: empiria és elmélet viszonya a kvalitatív kutatásokban. In: Feischmidt Margit.: *Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom és kultúrakutatásban*. Szabadbölcészlet. URL:http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index4124.html?option=com_tanelem&id_tanelem=848&tip=0 Utolsó letöltés: 2022. 03. 09.
- 40.Feitl István, Mitrovits Miklós, Ripp Zoltán és Takács Róbert (2013): *Kérdések és válaszok a Kádár-korról*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- 41.Ferge Zsuzsa (2000): *Elszabaduló egyenlőtlenségek*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület és az ELTE Szociológiai Intézet, Budapest.
- 42.Friese, S. (2019): *Atlas.ti 8 Quick Tour*, ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, Berlin.URL: http://downloads.atlasti.com/docs/quicktour/QuickTour_a8_win_en.pdf Utolsó letöltés: 2021.06.03.
- 43.Friese, S. (é.n.): *Atlas.ti 9 QuickTour*, ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, Berlin. https://doc.atlasti.com/QuicktourWin.v9/ATLAS.ti_QuickTourWin.v9.pdf Utolsó letöltés: 2021.06.03.
- 44.Gelencsér Katalin (2003): Grounded Theory, *Szociológiai Szemle*, 1. sz. 143-154.
- 45.Glaser, B., és Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- 46.Glaser, B. G. (1978): *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- 47.Glaser, B. G. (1992): *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

48. Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
49. Glaser, B. G. (2005): *The Grounded Theory Perspective III: Theoretical Coding*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
50. Golnhofer Erzsébet (2001): A pedagógusok nézetei a gyerekekről, diákokról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 84-113.
51. Golnhofer Erzsébet (2003): A tanuló. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 38-56.
52. Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
53. Gombos Norbert (2014): Változások a hazai tanítóképző főiskolák tartalmi szabályozásában – az 1976. és az 1980. évi központi tanterv. In: Koós Ildikó és Molnár Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene III*. Nyugat-Magyarországi Egyetemi Kiadó, Sopron. 136-163.
54. Gyarmati György (2002): Magyarország a II. világháborútól napjainkig (1944/45-2000). In: Tóth István György (szerk.): *Millenniumi Magyar Történet. Magyarország története a honfoglalástól napjainkig*. Osiris Kiadó, Budapest.
55. Györgyiné Koncz Judit (2005): *Pályaismeret, pályaaorientáció*. Károli Egyetemi Kiadó, Budapest.
56. Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). *Magyar Pedagógia*, **105**, 2. sz. 153-184.
57. Hollway, W. és Jefferson, T. (2000) *Doing Qualitative Research Differently*. London, Sage Publications.
58. Horváth Dóra és Mitev Ariel (2015): *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Aliena Kiadó, Budapest.
59. Hunyady Györgyné (2012): *Rendszerváltás a tanítóképzésben. Kísérleti négyéves képzés a budai tanítóképzőben (1986–1994)*. *Iskolakultúra*, **12**, 1. sz. 36-49.
60. Iuga-Gombos Márta (2019): A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata. *Magiszter*, **17**, 1. sz. 3-15.
61. Jávorné Kolozsváry Judit (2015): Korunk gyermekeinek érzelmi élete- az iskolában folyó érzelmi nevelés. *Gyermeknevelés*, **3**, 1. sz. 118-136.
62. Jenks, Ch. (1996): *Childhood*. London-New York, Routledge.

63. Josselson, R. (1992): *The Space between Us: Exploring the Dimensions of Human Relationships*. Jossey Bass, San Francisco.
64. Kardos József és Kornidesz Mihály (1990): *Dokumentumok az oktatáspolitikai történetéből*. 2. kötet. 1950–1972. Tankönyvkiadó, Budapest.
65. Kelchtermans, G. és Ballet, K. (2002): The micropolitics of teacher induction. A narrativebiographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1) 105-120.
66. Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Iskolakultúra-könyvek, 32. Molnár Nyomda és Kiadó KFT, Pécs.
67. Kelemen Elemér (2019): *A Budai Tanítóképző 150 éve*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest.
68. Key, E. (1997): A gyermek évszázada. In: Celler Zsuzsanna (szerk): *Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai irodalmából*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
69. Klenke, K. (2008): *Qualitative Research in the Study of Leadership*. Emerald Group, Bingley.
70. Krippendorff, K. (2012): *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
71. Kovács Éva (é.n.): Interjú módszerek és technikák. In: Feischmidt Margit: *Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom és kultúrakutatásban*. Szabadbölcészlet. URL: http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index72c4.html?option=com_tanelem&id_tanelem=835&tip=0 Utolsó letöltés: 2023.02.10.
72. Kucsera Csaba (2008): Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, 3. sz. 92-108.
73. Mitev Ariel Zoltán (2006): Végtelen történet: A narratív elemzés alkalmazhatósága a marketingkutatásban. *Vezetéstudomány*, 37. 10. sz. 33-41.
74. Mitev Ariel Zoltán (2012): Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 43. 1. sz. 17-30.
75. Mitev Ariel (2015a): A kvalitatív kutatás filozófiája és a kvalitatív kutatási terv. In: Horváth Dóra és Mitev Ariel (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest. 25-81.
76. Mitev Ariel (2015b): Grounded Theory. In: Horváth Dóra és Mitev Ariel (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest. 85-126.

77. Molnár Réka (2016): „Siettetett gyerekek”. *A gyermekkép változása pedagógus szemmel*. Szakdolgozat. ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar. Budapest.
78. Montgomery, H. (2009): *An Introduction to Childhood: Anthropological Perspectives on Children's Lives*. Wiley-Blackwell, West Sussex, UK.
79. Nádas Mária (1996): A kikérdezés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó Kft, Budapest. 140-175.
80. Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története: (1775-1975)*. (Főiskolai Füzetek 11.). Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék.
81. Németh András (2004): A pedagógusszerep történeti változásai. In: Németh András és Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest. 457-503.
82. Németh András és Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
83. Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945 – nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
84. Németh Edit (2008): A fizikai környezet kialakításának ergonómiai szempontjai. In: *21. század iskolája*. 28-40. URL: <http://mek.oszk.hu/20400/20407/20407.pdf> Utolsó letöltés: 2021.12.06.
85. OECD (2021): *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1665388654&id=id&accname=guest&checksum=2C7B534F1922C46148F1D478F82C1F0C> Utolsó letöltés: 2022.11.10.
86. Olláry-Knoll Ildikó (2016): Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia innovatív törekvései és értékállósága. *Iskolakultúra*, **26**. 7-8. sz. 87-99.
87. Payne, J. K. (2013): *Egyszerűbb gyermekkor*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
88. Podráczky Judit (2012): A budai képző mint a tanító- és óvóképzés országos szakmai egyeztető fórumának központja (A Tantervfejlesztő Bizottság tevékenysége). In: Donáth Péter (szerk.): *Sorsfordító mozzanatok a magyarországi kisgyermekkorai nevelőképzés, a Budapesti Tanítóképző Főiskola, az ELTE TÓK és épülete történetéből*. Trezor Kiadó, Budapest. 39-68.
89. Polkinghorne (1988): *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press, New York.

90. Polónyi István és Tímár János (2006): A pedagógusprobléma. *Új Pedagógiai Szemle*, **56.** 4. sz. 15-31.
91. Polónyi István (2015): Pedagógusbérek-mindig lent? *Educatio*, **24.** 1. sz. 30-46.
92. Polónyi István (2019): Az életpályamodellel bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, **69.** 5-6. sz. 115-129.
93. Prout, A. (2005): *The Future of Childhood. Toward the interdisciplinary study of children*. London and New York: Routledge Falmer. Taylor & Francis Group.
94. Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
95. Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra-könyvek 28, Pécs.
96. Pukánszky Béla (2014): A magyar iskolaügy alakulása 1945 és 1995 között. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom.
97. Rácz József (2006): *Kvalitatív droggutatások*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
98. Rajnai Judit (2013): Közoktatás-politikai irányváltások és tendenciák a rendszerváltás utáni Magyarországon. In: Karlovitz János Tibor, Torgyik Judit (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia*, International Research Institute, Komárno, Szlovákia. 100-108.
99. Ranschburg Jenő (2009): *Áldás vagy átok? - Gyerekek a képernyő előtt*, Sziget Könyvkiadó.
100. Romsics Ignác (2010): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
101. Sallay Viola és Martos Tamás (2018): A grounded theory (GT) módszertana. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73. 1/2. sz. 11-28.
102. Sarbin, R. T. (2001): Az elbeszélés, mint a lélektan tő-metáforája. In: László János és Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest. 59-76.
103. Savin-Baden, M. és Van Niekerk, L. (2007): *Narrative Inquiry: Theory and Practice*. *Journal of Geography in Higher Education*, Volume 31 Issue 3, 459-472.
104. Sági Matild (2015): Pedagógus karrierminták. *Educatio*, **24.** 1.sz. 83-97.
105. Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban-Kutatás-módszertani kiskönyvtár*. Gondolat Kiadó, Budapest.
106. Sántha Kálmán (2007): A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, **17.** 6-7. sz. 168-177.

- 107.Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- 108.Sántha Kálmán (2013): *A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban*. *Iskolakultúra*, **23**. 2. sz. 82-90.
- 109.Sántha Kálmán (2017): A trianguláció-típológiák és a Maxqda kapcsolata a kvalitatív vizsgálatban. *Vezetéstudomány*, **48**. 12. sz. 33-40.
- 110.Sántha Kálmán (2020): Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. *Neveléstudomány*, 2. sz. 26-36.
- 111.Seidman, I. (2002). *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- 112.Somogyvári Lajos (2014): Az iskolán belüli és kívüli nevelés szinterei az 1960-as évek Magyarországon- beavatás azúttörőmozgalmi életbe. *Iskolakultúra*, **24**. 3. sz. 51-59.
- 113.Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- 114.Szabolcs Éva (2009): Bevezető: a gyermek- és ifjúkor pedagógiai szempontú kutatásáról. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok I*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 7-10.
- 115.Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek, 1868-1906*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- 116.Szabolcs Éva (2014): Narratív szemléletű pedagóguskutatások. *Pedagógusképzés: pedagógusképzők és -továbbképzők folyóirata*, 2012-2013, 109-115.
- 117.Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- 118.Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. A pedagógusképzés megújítása: alapozó tanulmányok, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- 119.Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- 120.Tapscott, D. (2001): *Digitális gyermekkor*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- 121.Tókos Katalin (2006): Énbemutató, önjellemzés és identitáspróbák (az interneten) narratív- kommunikatív szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 9. sz. 48-61.
- 122.Udvarnok Virág (2007): Szóbeszéd vagy történelem? Az oral history értelmezési lehetőségei. *Replika*, 58. sz. 28–29.
- 123.Ujhelyi Adrienn (2003): Információs társadalomlélektan. Internet és szociálpszichológia. *Világosság Bölcsészeti-akadémiai folyóirat*. 3-4 sz. 133-195.

- URL: <http://epa.oszk.hu/01200/01273/00005/pdf/20030618150557.pdf> Utolsó letöltés: 2021.05.07.
- 124.Ujhelyi Adrienn (2013). Digitális nemzedék-szociálpszichológiai szempontból. In: Lévai Dóra (szerk.): *Digitális nemzedék konferencia*, Budapest. 9-15.
- 125.Ungárné Komoly Judit (1988): A korszerű tanítói pályakép és ennek kihatásai a négyéves tanítóképzésre. In: Magyarfalvy Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetfeltáró előtanulmányok*. Budapest. 139–147.
- 126.Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez
URL:https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf Utolsó letöltés: 2022.11.03.
- 127.Vajda Zsuzsanna (2009): Siettetett gyerekek. *Iskolakultúra*, **19**. 9. sz. 3-15.
- 128.Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- 129.Valuch Tibor (2001-2002): A „gulyáskommunizmus” valósága. *Rubicon*, 69–76.
URL:http://www.rev.hu/ords/f?p=600:2:::::P2_PAGE_URI:tanulmanyok/kadarrendszer/gulyas Utolsó letöltés: 2022. 07.05.
- 130.Valuch Tibor (2015): *A jelenkori magyar társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest.
- 131.Varga Júlia (2005): A pedagógus szakokra jelentkezők és a pedagóguspályán elhelyezkedő pályakezdők jellemzői. In: *Hatékonyági problémák a közoktatásban*. OKI, Budapest.
- 132.Varga Júlia (2011): A tanárok foglalkoztatás és bérezése: hazai és nemzetközi kitekintés. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők: a pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest. 11-46.
- 133.Vágó Irén (2003): Tartalmi-tanterviváltozások és intézményi reagálások. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája-Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*, Országos Közoktatási Intézet. URL: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/intezmenyi-szintu/mindenki-kozepiskolaja> Utolsó letöltés: 2022.03.09.
- 134.Vértési Lázár (2004): Oral history. A szemtanúként elbeszélte történelem lehetőségei. *Aetas*, **19**. 1. sz. 158-173.
- 135.Webster, L., és Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge/Taylor & Francis Group.

136. Wells, K. (2011): *Narrative Inquiry. Pocket Guide to Social Work Research Methods*. Oxford University Press, New York.
137. Wengraf, T. (2001): *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. Sage Publications, London.
138. What is Atlas.ti? URL: <https://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/> Utolsó letöltés: 2021.04.06.
139. Winn, M. (1990): *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Gondolat Kiadó, Budapest.
140. Zsolnai József (1995): *Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. Holnap Kiadó, Budapest.

7. Ábrák és táblázatok jegyzéke

Ábrák:

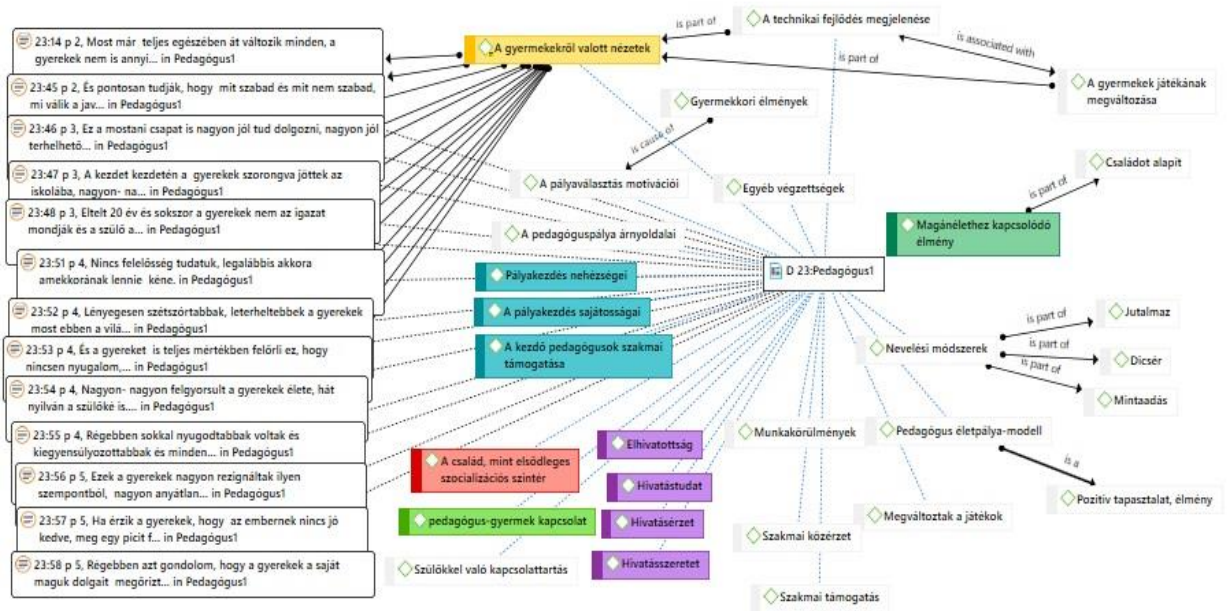
- 1. ábra: A gyermekkép és a gyermekfelfogás fogalmi kerete..... 32
- 2. ábra: A kvalitatív kutatási terv lépései..... 45
- 3. ábra: A megalapozott elmélet (Glaser és Strauss, 1967) kutatómódszertani lépései 60
- 4. ábra: Az interjúelemzés négy fő kategóriái 65
- 5. ábra: Az interjúelemzés négy fő- és alkategóriái 66
- 6. ábra: A társadalom főkategória alkategóriái 68
- 7. ábra: Az általános iskolában oktató tanárok fizetése a felsőfokú végzettségű munkavállalók keresetéhez viszonyítva (forrás: OECD (2021), Education at a Glance)..... 82
- 8. ábra: A gyermek fő kategória alkategóriái..... 90

Táblázatok:

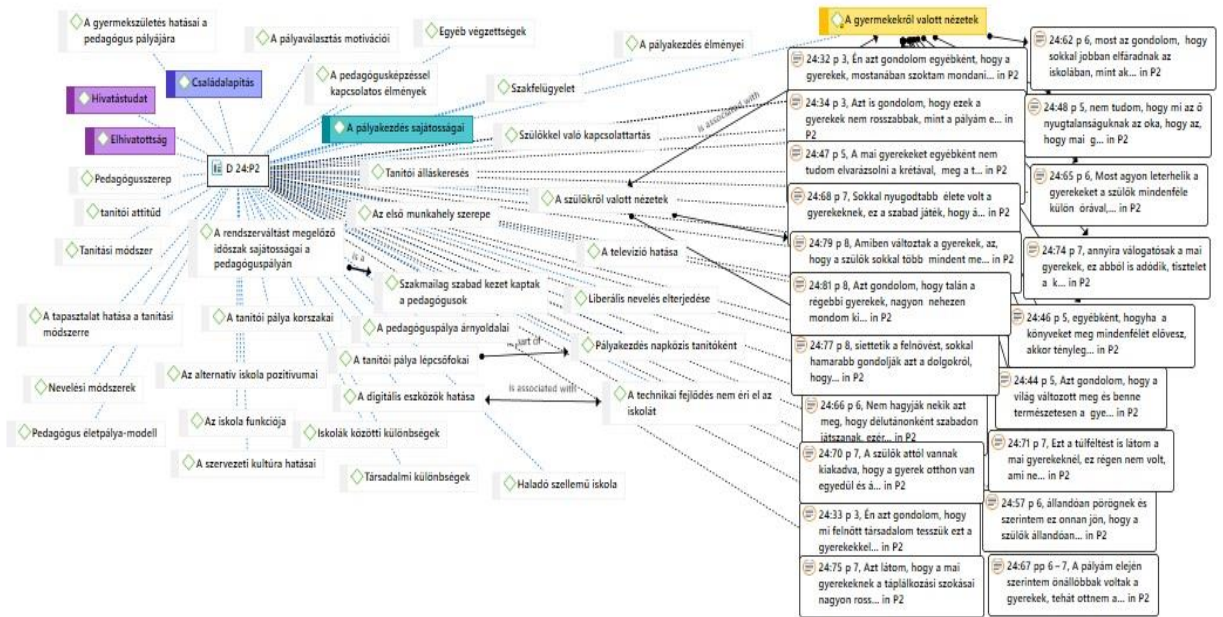
- 1. táblázat: A megkérdezett tanítónők pályakezdési időszakának jellemzői 17
- 2. táblázat: Az interjút vállaló alanyok létszáma település szerint 49
- 3. táblázat: Az interjúszöveg átirataiban megjelenő saját kidolgozott jelölésrendszer..... 52

8. Mellékletek

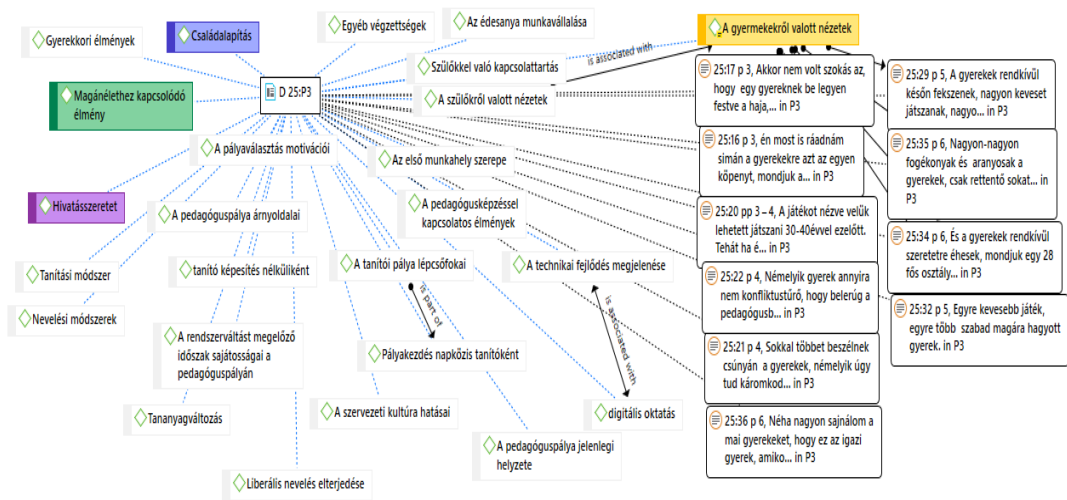
1. sz. melléklet: 1. interjú szubsztantív kódolása



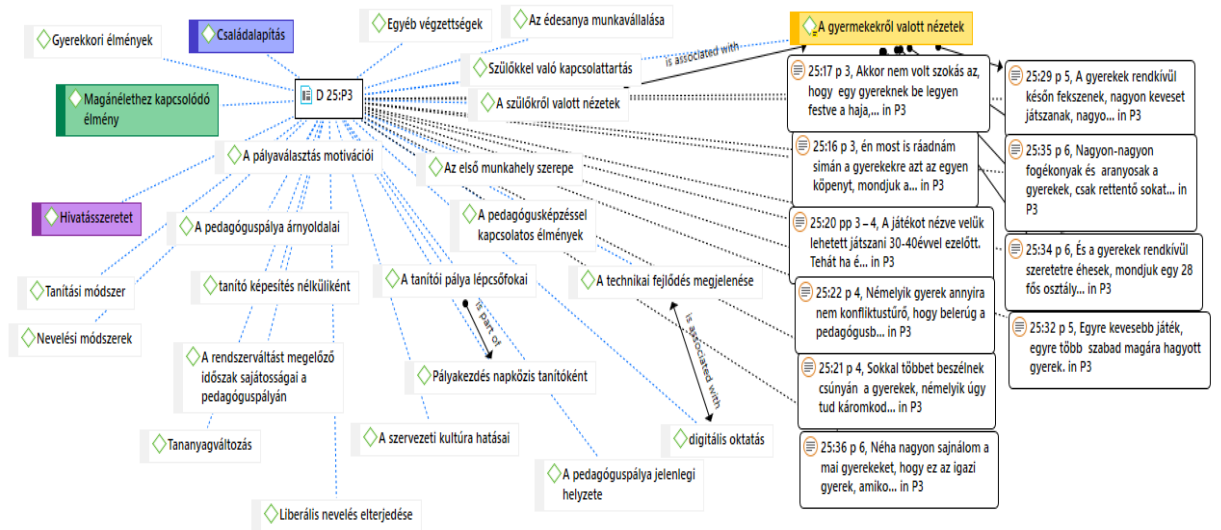
2. sz. melléklet: 2. interjú szubsztantív kódolása



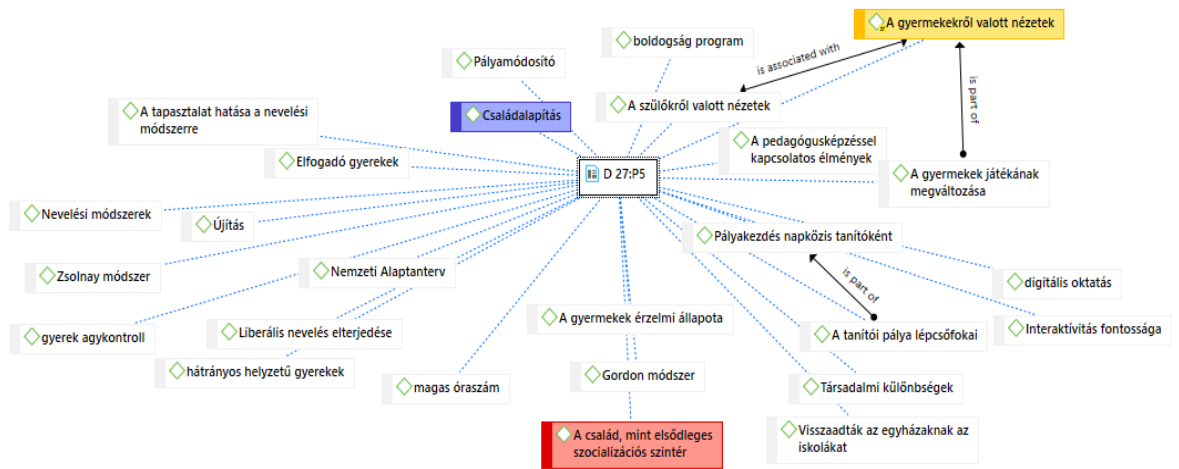
3. sz. melléklet: 3. interjú szubsztantív kódolása



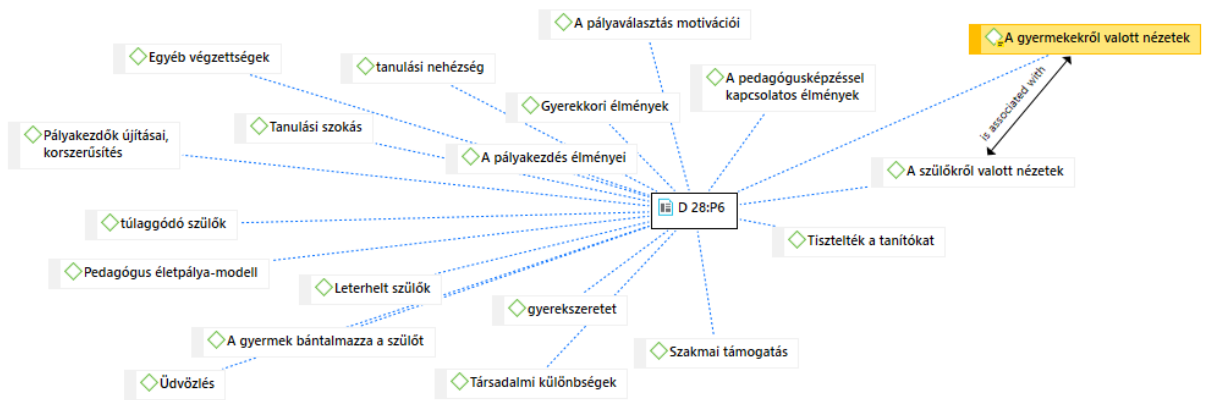
4. sz. melléklet: 4. interjú szubsztantív kódolása



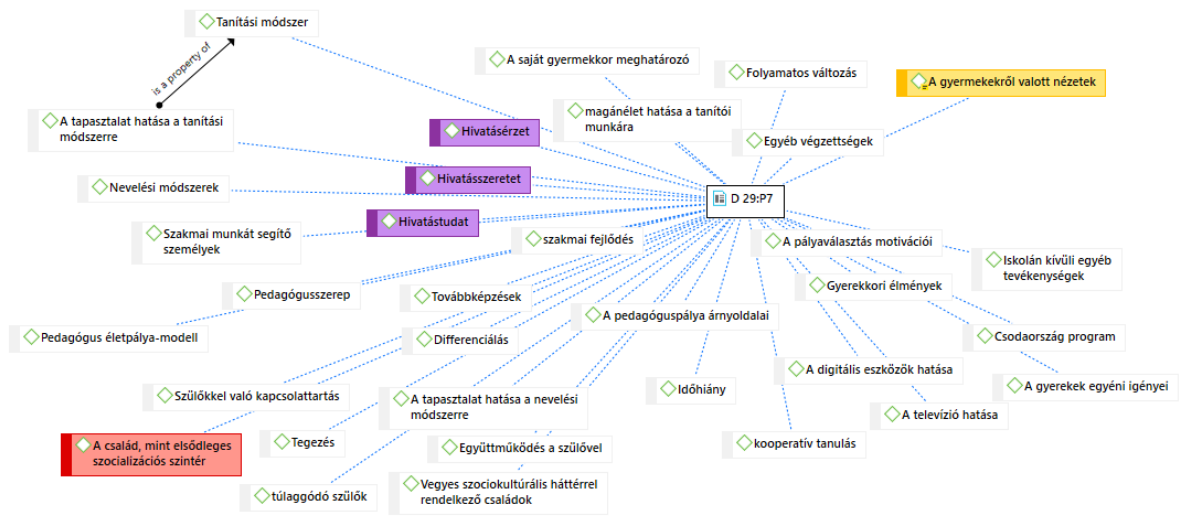
5. sz. melléklet: 5. interjú szubsztantív kódolása



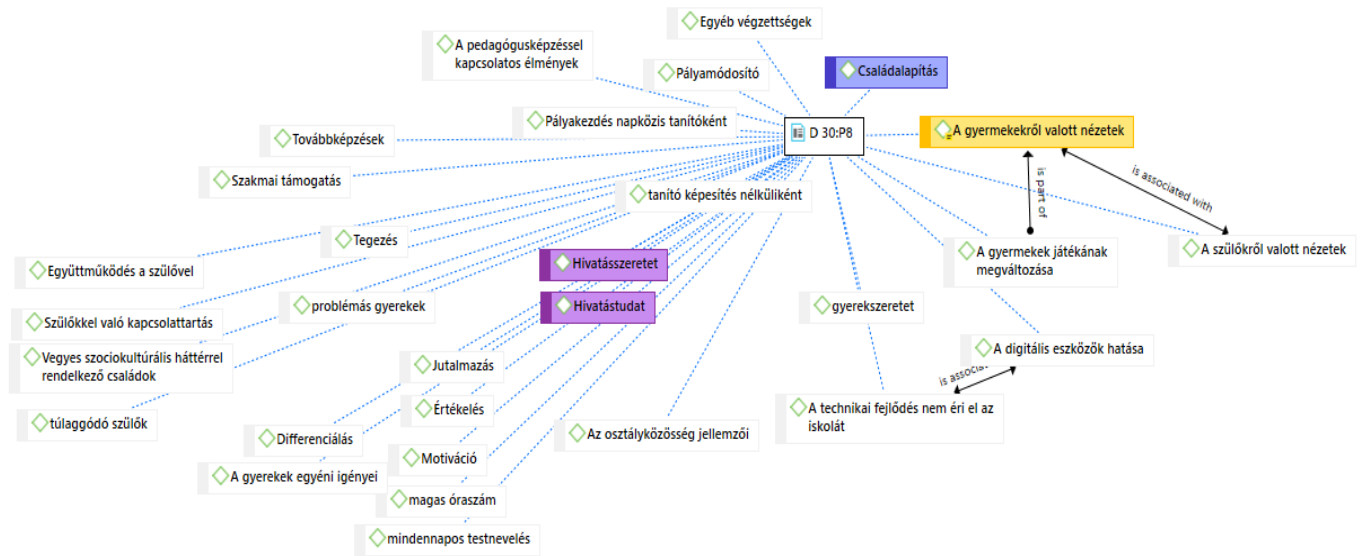
6. sz. melléklet: 6. interjú szubsztantív kódolása



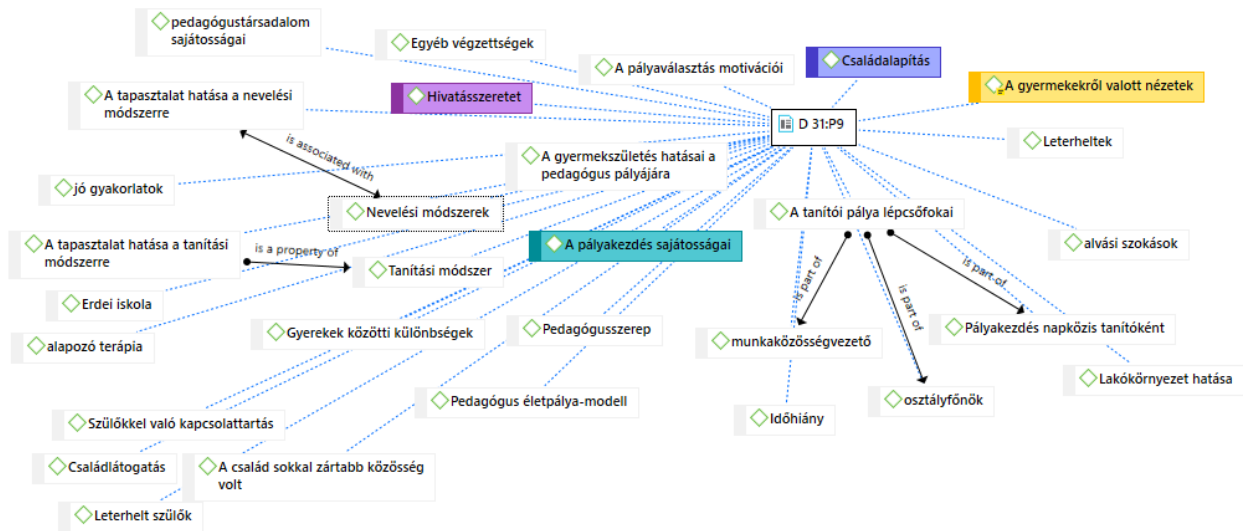
7. sz. melléklet: 7. interjú szubsztantív kódolása



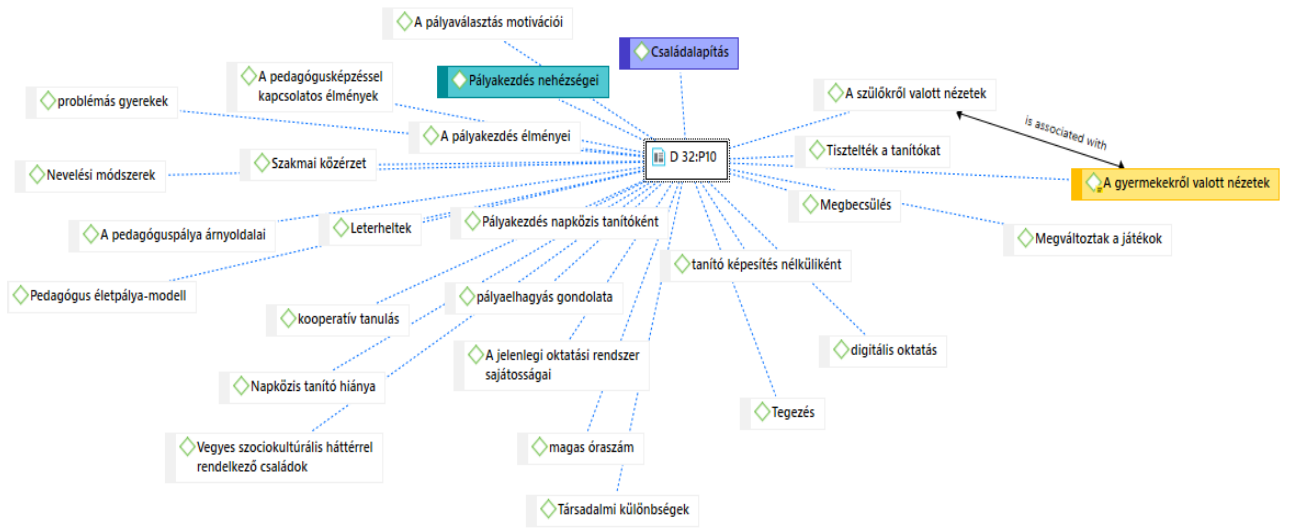
8. sz. melléklet: 8. interjú szubsztantív kódolása



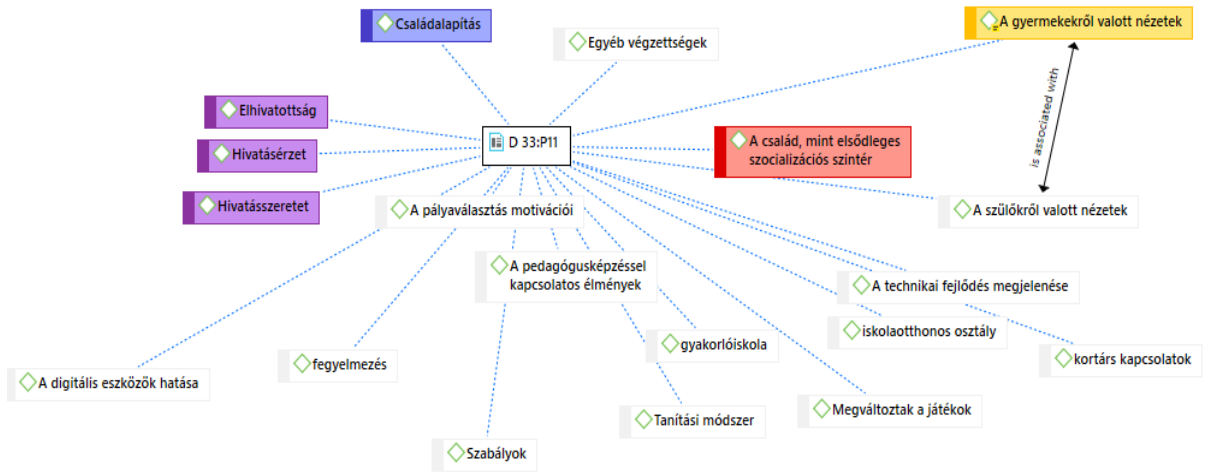
9. sz. melléklet: 9. interjú szubsztantív kódolása



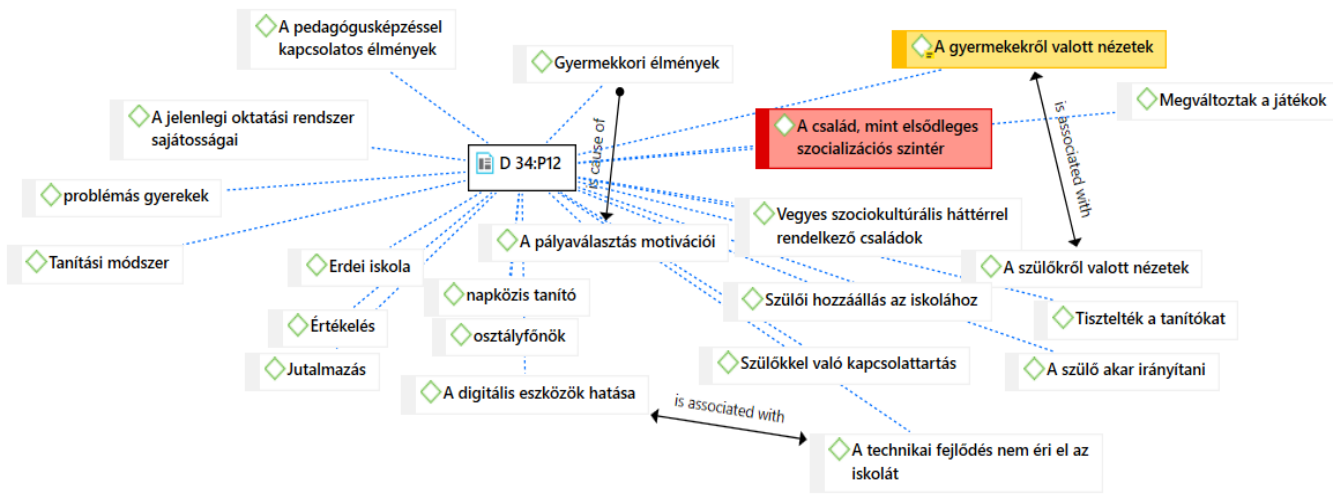
10. sz. melléklet: 10. interjú szubsztantív kódolása



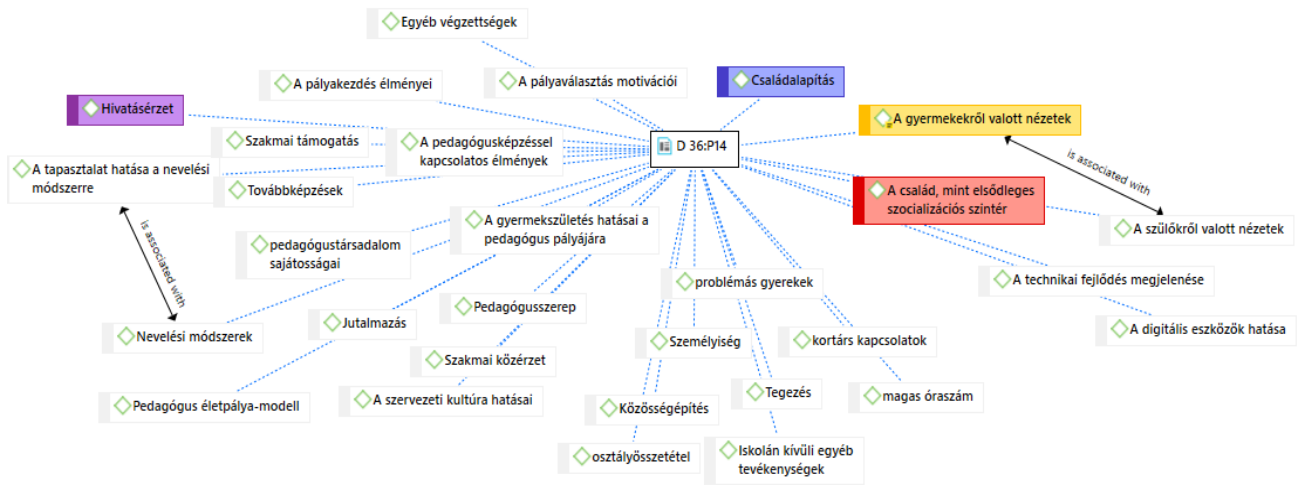
11. sz. melléklet: 11. interjú szubsztantív kódolása



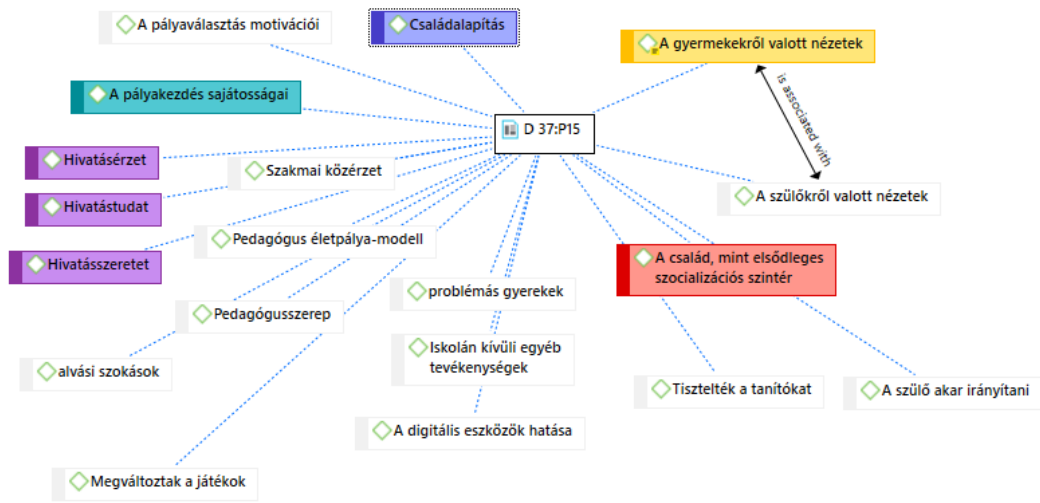
12. sz. melléklet: 12. interjú szubsztantív kódolása



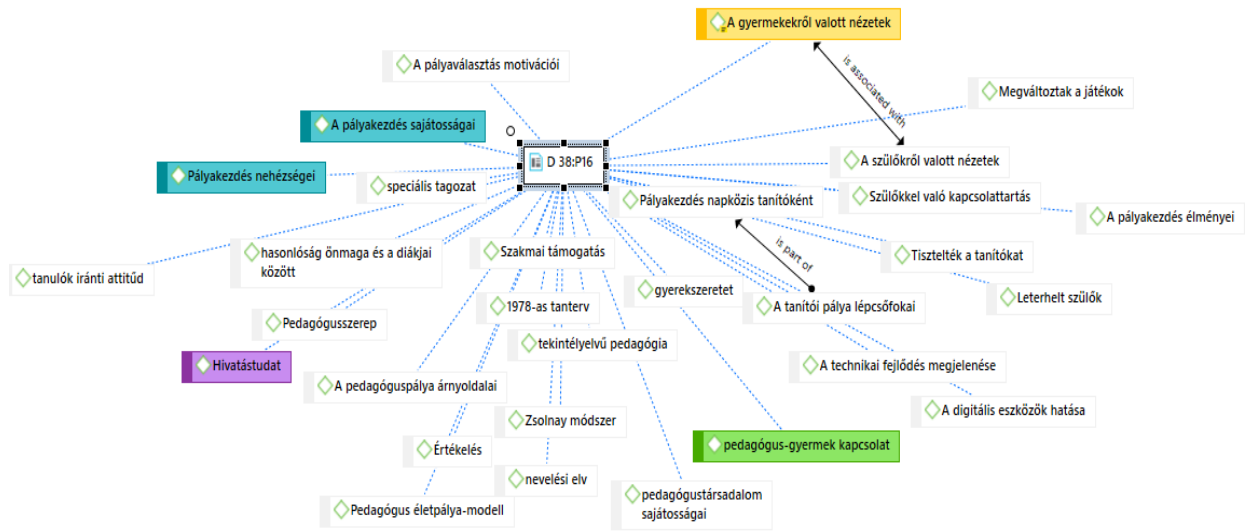
14. sz. melléklet: 14. interjú szubsztantív kódolása



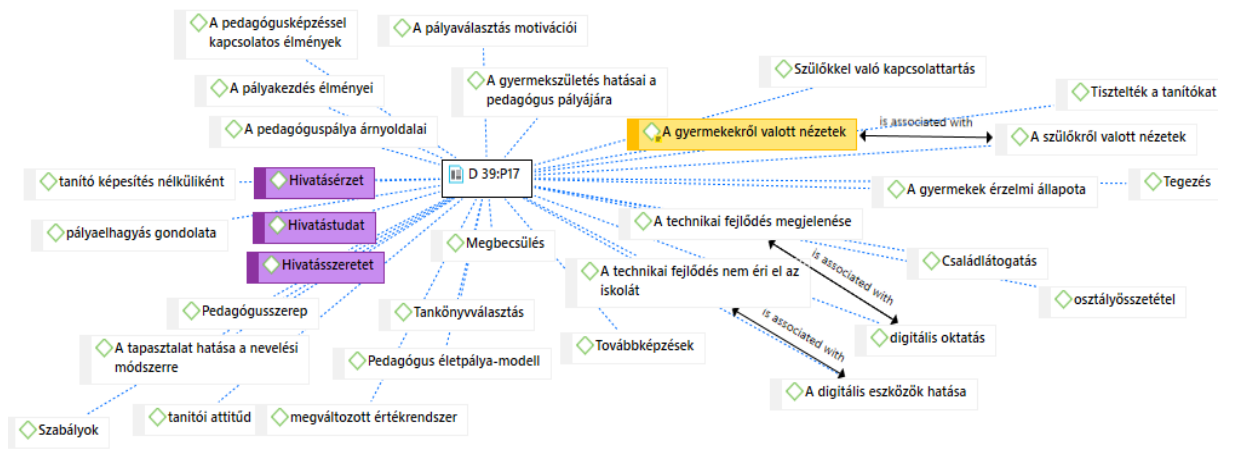
15. sz. melléklet: 15. interjú szubsztantív kódolása



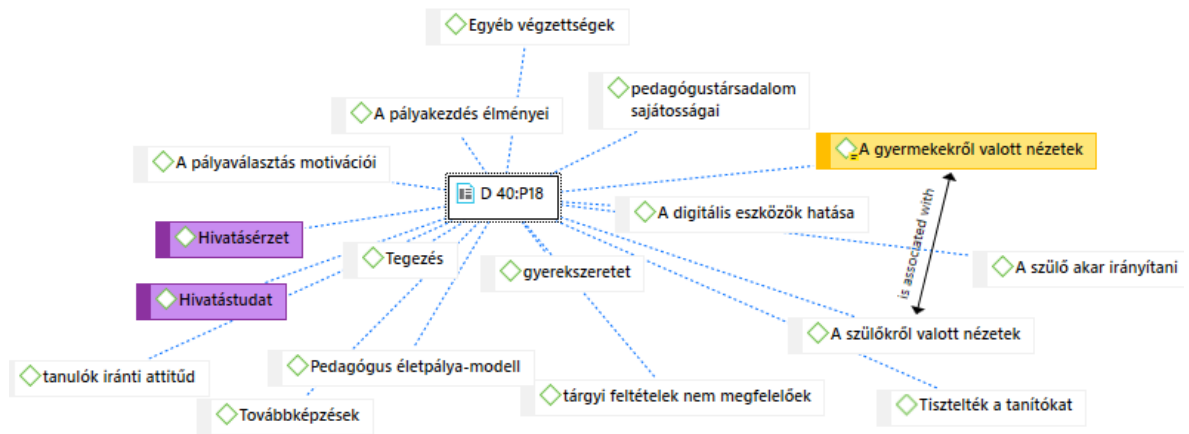
16. sz. melléklet: 16. interjú szubsztantív kódolása



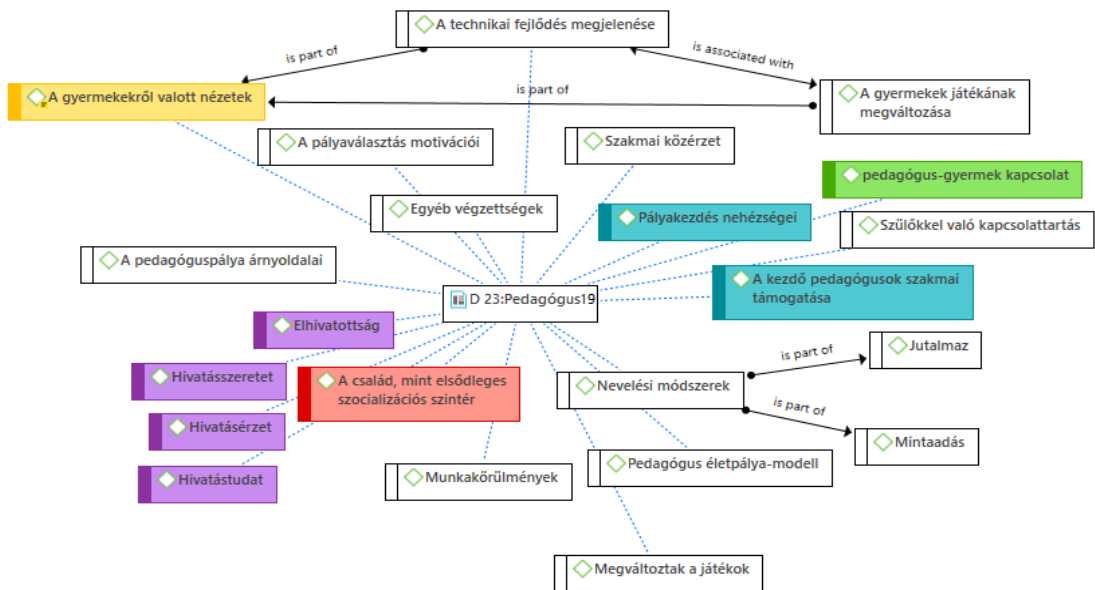
17. sz. melléklet: 17. interjú szubsztantív kódolása



18. sz. melléklet: 18. interjú szubsztantív kódolása



19. sz. melléklet: 19. interjú szubsztantív kódolása



20. sz. melléklet: 20. interjú szubsztantív kódolása

