

**MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK A
GYÓGYPEDAGÓGUS-KÉPZÉSEL KAPCSOLATBAN**

SZALAI KATALIN

**MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK A
GYÓGYPEDAGÓGUS-KÉPZÉSEL KAPCSOLATBAN**

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar • Kaposvár, 2015

Szerző:
Szalai Katalin
adjunktus, KE Pedagógiai Kar

Szakmai lektor:
Dr. habil Révész György
egyetemi docens, PTE BTK

Anyanyelvi lektor:
G. Szabó Sára

A kiadvány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 azonosító jelű,
a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a
Dél-Dunántúl régióban” elnevezésű projekt keretében készült.

ISBN 978-615-5599-03-3

Felelős kiadó:
Podráczky Judit

Nyomda:
Dombóvári Szecsox Nyomda Kft.

© Szalai Katalin, 2015

TARTALOM

1. „ERRE A SZAKMÁRA SZÜKSÉG VAN!” – BEVEZETÉS	7
2. A PÁLYAIDENTIFIKÁCIÓ ELMÉLETEI.....	15
2.1. A pályaidentitás meghatározása	15
2.2. „Én ebben a segítő szakmában akarok tevékenykedni” – A pályaválasztás és pályavitel	17
2.3. Beválás, sikeresség, hivatás	23
2.4. Készülődő felnőtttség	24
3. A SZEMÉLYES IDENTITÁS ELMÉLETEI	29
3.1. „Mindegyikünknek más és más története van” – A személyes történetekben konstituálódó identitás.....	29
3.2. „Bízom benne, hogy jó irányba haladok” – Az ágencia élményének lehorgonyzása a pszichológiai elméletekben.....	33
3.3. Az ágencia és az identitás összefüggései.....	36
4. A PILOTKUTATÁS	45
4.1. Kérdésfelvetés	45
4.2. Az eljárás menete.....	46
4.2.1. Kérdőívek.....	46
4.2.2. A tudományos narratív pszichológia módszere	46
4.3. A vizsgálati személyek	48
4.4. A vizsgálat eredményei.....	50
4.4.1. A hallgatók gyógypedagógus pályáról alkotott elképzelései	50
4.4.2. Az identitásállapotok sajátos mintázatai a képzési idő alatt	51
4.4.3. A narratívumok és a tesztek összefüggései.....	55
4.5. Megfontolások a kutatás folytatásának szempontjából	59
5. A KÖZPONTI KUTATÁS VIZSGÁLATI PROTOKOLLJA.....	61
6. A KÖZPONTI KUTATÁS	62
6.1. A központi kutatás első hallgatói csoportjának eredményei.....	63
6.1.1. Az első csoport hallgatóinak bemutatása	63
6.1.2. A képzésbe lépő hallgatók eredményei.....	64
6.1.3. Az ismételt felvételen részt vevő hallgatók eredményeinek bemutatása.....	66
6.1.3.1. Az elsőévesek gyógypedagógus pályáról alkotott elképzelései.....	67
6.1.3.2. Az identitásállapotok sajátos mintázatai a két felvétel során	68

6.1.3.3. A narratívumok és a tesztek összefüggései az első hallgatói csoport esetében	70
6.1.4. Az első csoport eredményeinek összefoglalása	72
6.2. A központi kutatás második hallgatói csoportjának eredményei	72
6.2.1. A második csoport hallgatóinak bemutatása.....	72
6.2.2. A második csoport, képzésbe lépő hallgatók eredményei	73
6.2.2.1. A nappali és levelező tagozatos hallgatók eredményei közti különbségek a második csoport esetében.....	73
6.2.2.2. A narratívumok és a tesztek összefüggései a második csoport esetében	76
6.2.3. A második csoport eredményeinek összefoglalása	77
6.3. A központi kutatás pályakezdő csoportjának eredményei.....	78
6.3.1. A vizsgálati személyek bemutatása.....	78
6.3.2. A pályakezdői kérdőívek eredményei	79
6.3.3. A pályakezdők vizsgálatának további kérdései.....	82

7. MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK A FELSŐOKTATÁSBAN A HALLGATÓK PÁLYAIDENTIFIKÁCIÓS FOLYAMATÁNAK SZEMSZÖGÉBŐL	83
7.1. A hallgatói önkéntes programok és az ezek mentén megélt élmények	84
7.2. Tehetség gondozás	91
7.3. Szemléletformálás	92

8. AMIRE MÉG SZÜKSÉG VAN – A SEGÍTŐK SEGÍTÉSE.....	96
-----------------------------------------------------------	-----------

MELLÉKLET: PÁLYAKEZDŐK BESZÁMOLÓI SAJÁT GYÓGYPEDAGÓGUSSÁGUK MEGÉLÉSÉRŐL	101
1. „El se tudnám képzelni, hogy mást csináljak”	101
2. „Alázattal kísérem az embert a saját életében”	102
3. „Megtaláltam a saját utamat”	104
4. „Utam. Eddig”	106

1. BEVEZETÉS

„Erre a szakmára szükség van!”

Magyarországon 1900-tól van gyógypedagógus-képzés, s az azóta eltelt több mint száz év alatt a gyógypedagógus-feladatkörök, elvárt kompetenciák s ennek megfelelően a képzési struktúrák jelentősen átalakultak (Gordosné 2010). A 19. században születtek meg világszerte az első fogyatékos gyermekek képzését vállaló intézmények, majd az azt követő évszázadban szélesedett ki a képzések köre mind számban, mind pedig az ellátandó fogyatékosági csoportok tekintetében (először az érzékszervi fogyatékos, majd súlyos fogyatékos, utána pedig az enyhébb fogyatékos tanulók). Az első intézmények elkülönítetten képzelték el a fogyatékos gyermekek nevelését, oktatását, míg a jelenlegi tendencia – a társadalmi integráció elősegítése érdekében – az együttnevelés. Ezt a folyamatot, illetve ennek megvalósulását, sikerességét rendkívül sok tényező befolyásolja.

A speciális igényekkel rendelkező gyermekek köre egyre tágabb lett, hiszen a fogyatékoság mellett ide tartozhatnak a pszichés állapot, a szociális körülmények vagy akár a kulturális különbségek miatt speciális oktatási eszközökre szorulóak is. Bár az országok közti összehasonlítást nehezíti az egységes definíciók hiánya, annyi elmondható, hogy az országok legtöbbszörében a valódi fogyatékos gyermekek nagy arányban tanulnak továbbra is szegregált módon (Bánfalvy 2008).

Az integráció megvalósulása rendkívül változatos hazánkban. A „rideg integráció” elnevezése például arra a kevésbé szerencsés helyzetre utal, mely során az együttnevelés megvalósul (statisztikában esetleg megjelenik, az iskola finanszírozásához hozzájárul), de az egyéni igényeket nem figyelembe véve, személyi és tárgyi feltételek megteremtése nélkül zajlik (Bánfalvy 2008).

Az integráció fokozatait Csányi (1993) az alábbi módon fogalmazza meg:

- Lokális integráció: a legegyszerűbb változat, hiszen itt a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók pusztán fizikai együttléte valósul meg oly módon, hogy egy épületben tartózkodnak, de semmilyen kapcsolat nem épül ki köztük.
- A szociális integráció során már a szabadidős tevékenységek együtt zajlanak (pl. tanórák közti szünetek, étkezések, sportolási lehetőségek alkalmával).
- Funkcionális integráció az a megvalósulási forma, amely során a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együtt vesznek részt a nevelési-oktatási folyamatokban. Részleges formája, ha csak a tanórák egy részét töltik együtt a gyermekek, míg a teljes integráció, ha az idő egészét együtt töltik az intézményben az ép és sérült gyermekek.

A valódi vagy teljes integráció szükséges feltételei például az alábbiak:

- megfelelő pedagógiai eszközök,
- az akadálymentesítést szolgáló intézkedések sora,
- új pedagógiai módszerek,
- elfogadó attitűd a pedagógus részéről, a többségi gyermekek részéről, a szülők részéről,
- gyógypedagógiai asszisztencia,
- gyógypedagógus.

Ha mindez megvalósul, azt inklúzióknak, befogadásnak hívjuk, s szükség szerint az egész befogadó intézmény megváltozását vonja maga után.

Bánfalvy (2008) az „integrációs cunami” fogalmát használva hívja fel a figyelmet a –például – demográfiai okokból bekövetkező integráció és szeparáció ciklikus váltakozására, melyet – mindkettőt! – a fogyatékos emberek sikeres integrációjának eszméje kísér. Azon időszakokban, amikor sok tanuló jelentkezik a többségi iskolákba, a szegregáció irányába tolódik el a speciális szükségletű gyermekek iskoláztatása. Ugyanakkor tanulóihiány idejében – mint jelenleg is –, a befogadó iskoláknak fennmaradásuk miatt érdekében áll megtartani ezen tanulókat, akik finanszírozási szempontból több gyermekként jelentkeznek a létszámban.

A gyermekek `vándorlása` a szeparált és az integrált intézmények között nem véletlenszerű, Bánfalvy (2008, 35) szerint: a „szeparációs hullám idején a fogyatékos és a gyenge tanulmányi teljesítményű, de nem értelmi fogyatékos, nagyrészt cigány és/vagy szegény gyerekeket (a „zűrőseket”) áttelepítették a „kiszegítő” (gyógypedagógiai) iskolákba a fogyatékosok mellé, és feltalálták a SNI kategóriáját”. A jelenlegi helyzetben egy részük, főként a „jó” családi háttérű, „rendes fogyatékosok” visszakérülnek a többségi iskolákba; míg a „rossz” családi háttérű, szegény és/vagy cigány családból származó „zűrősek”, nem fogyatékosok (szaknyelven tanulásban akadályozottak, sajátos nevelési igényű gyerekek stb. kategóriájába tartozók) továbbra is szeparált intézményekben maradnak a „zűrős fogyatékosok” mellett.

A gyermekek integrált vagy szegregált oktatásában tehát szerepet játszanak:

- az intézményi érdekek (pl. fennmaradásáért küzdő, elbocsátásokat elkerülni kívánó iskolák),
- valamint egyéni érdekek (jó érdekérvényesítő szülők – pl. az az értelmiségi szülő, aki mindenképpen többségi iskolában akarja tudni a gyermekét vagy éppen az a hátrányos helyzetű szülő, akinek megfelel az a speciális intézmény, ahová ő is járt, hiszen ott tudja, hogy ingyenes a tananyagcsomag a számukra) (ld. lektori vélemény: Bánfalvy 2008, 27).

Ezen érdekek pedig nem feltétlenül egyeznek a sajátos nevelési igényű gyermek érdekeivel.

Az integráció inklúzióvá válásáig még hosszú az út hazánkban. A *Jelentés a magyar közoktatásról* kiadványa – amellett, hogy beszámol a pozitívumairól, előrelépéseiről is – az integrációhoz szükséges feltételek hiányait rögzíti:

„Az integrált nevelésnek gyakran hiányoznak a tárgyi és személyi feltételei” (Cs. Czachesz–Radó 2003, 367).

„A hazai közoktatási rendszer több szempontból sem biztosítja a különböző típusú fogyatékossgal élők képesség- és készségfejlesztési, oktatási méltányosságát” (Keller–Mártonfi 2006, 399).

„Maga az inklúzió a kulcsszereplők ellenérdekeltségével jellemezhető társadalmi környezetben történik, hiszen a speciális és a befogadó intézmény egyaránt külső kényszernek éli meg az integrációt” (Györgyi–Kőpatakiné 2010, 380).

Az „integrációs csunami” korában a többségi pedagógusok nagyszámú fogyatékos gyermekkel találhatják magukat szemközt, akiknek a nevelésére/oktatására esetleg nincsenek felkészítve/felkészülve. (Hiszen az óvodapedagógusok, tanítók alacsony óraszámában tanultak/tanulnak a sajátos nevelési igényű gyermekekről az elméleti képzésük során, míg célzott gyakorlati ismereteket, érzékenyítő programokat többnyire egyáltalán nem kapnak.) Kőpataki és Mayer tanulmányukban többségi iskola pedagógusainak véleményét gyűjtötték csokorba arról, „mi változott meg az iskolában attól, hogy sajátos nevelési igényű tanulók érkeztek oda” (Kőpataki–Mayer 2010, 56).

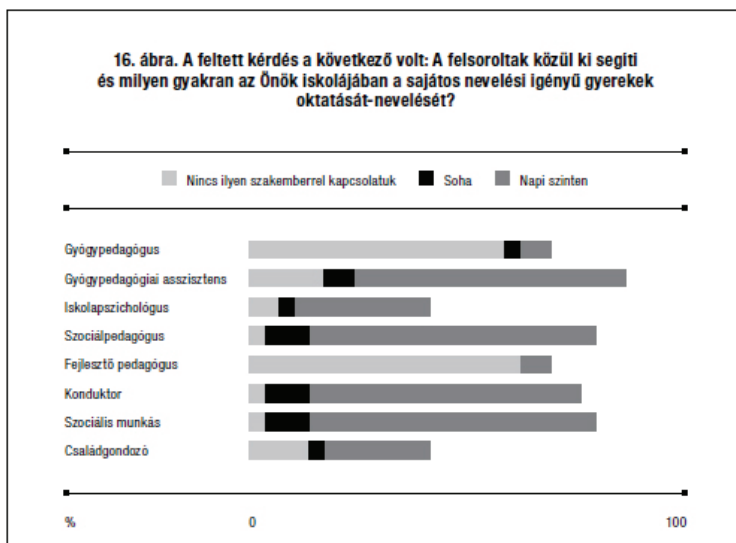
Eredményeik alapján a megnevezett pozitívumok az alábbiak:

- módszertani bővülés,
- a differenciálás gyakorlata szélesedett,
- több, illetve más jellegű készülést igényel a pedagógusok részéről,
- a teammunka meghonosodása,
- több konfliktus a konfliktuskezelési kompetencia javulását eredményezheti,
- a többségi tanulók toleránsabbakká és empátikusabbakká válhatnak.

Negatívumokként pedig ezeket sorolták fel a pedagógusok:

- a sajátos nevelési igényű tanuló zavarja a tanórát,
- magatartásával negatív példát szolgáltat a többiek számára,
- leterheltség, ami minőségi romláshoz vezet.

Az alábbi (1. számú) ábra bemutatja, hogy a fenti 2010-es vizsgálatban milyen szakemberek rendelkezésre állásáról számolnak be a pedagógusok. Látható, hogy a gyógypedagógus milyen kis mértékben jelenik meg a napi szintű integrációs gyakorlatban.



1. ábra. „A felsoroltak közül ki segíti és milyen gyakran az Önök iskolájában a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatását-nevelését?”
(Kőpataki–Mayer 2010, 58)

Az előbb tárgyaltakat nézzük meg kifejezetten a gyógypedagógus szemszögéből. Egyrészt előnyére válhatna a szakmának, hogy egyre nagyobb szükség van a képviselőire, egyre több színtéren tudnak megjelenni. Másrészt viszont ez egy ambivalens, sokszor indulatoktól kísért társadalmi jelenlét. (Már ha egyáltalán jelen vannak a gyógypedagógusok, hiszen az előbbi ábra is mutatja, milyen sok esetben csak a hiányukkal számolhatnak az integráció egyéb résztvevői.)

A gyógypedagógia gyógyító pedagógiaként való értelmezéséhez hűen az alábbi szakmához kapcsolható tevékenységeköröket sorolhatjuk fel (Mesterházi 2001):

- oktatás, nevelés,
- fejlesztés,
- terápia,
- diagnosztika,
- rehabilitáció.

Az új szerepkörökről – melynek szükségszerűen kompetenciabővüléssel és identitás-változással is együtt kell járnia – sokat elmond az alábbi idézet:

„Már nem elegendő az, ha mint jó tanár jelenik meg, számos új szereppel kell tisztában lenni: fejlesztő, tanácsadó, konzultáns stb. [...] Természetesen az osztályteremben végzett feladatok mellett ugyanúgy jelen van az egyéni és kiscsoportos egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs foglalkozások vezetése, valamint az ezt segítő egyéni fejlesztési terv kidolgozása és időnkénti felülvizsgálata,

korrigálása. Emellett a pedagógusoknak is fel kell vállalniuk a konzultációt akár a szülő, akár pedig a pedagógus irányába az integráltan tanuló gyermekek osztálytermi megsegítésével kapcsolatban.” (Szekeres–Perlusz–Takács 2012, 201)

Amennyiben a gyógypedagógus szerepköre megváltozik, úgy a képzésnek is változnia kell, s az új helyzetekre, újonnan előhívott kompetenciákra kell felkészítenie a hallgatókat. Hazánkban a külföldi mintákat követve a gyógypedagógus-képzésben olyan változás zajlik, amely során a hangsúly a tanító szerepről a terapeuta szerepre helyeződik át. A már diplomát szerzett gyógypedagógusok továbbképzéseket is ezen ismeretek mentén – a terápiás ismereteik bővítése céljából – választanak (Szekeres–Perlusz–Takács 2012).

A szerepek változásai az elvárt kompetenciák kibővülését is magukkal hozták: a gyógypedagógusnak konzultánsi, tanácsadói szerepben is meg kell találnia a helyét a szülővel, különböző kompetenciájú szakemberekkel, különböző korú gyermekekkel; a saját szakmai kompetenciahatárait megőrizve kell megszerveznie munkatevékenységeit, helyt kell állnia a legkülönbözőbb konfliktushelyzetekben. Ez pedig folyamatos szakmai és személyes önreflexiót igényel a szakembertől.

A feladatkörök és a kompetenciahatárok színesedése, bővülése sokszor a gyógypedagógusok túlterheltségével jár együtt, illetve a feléjük érkező ellentmondó vagy nem jól körülhatárolt elvárásokkal (vö. szereptúlterheltség, szerepambiguitás fogalma: László 1998).

A gyógypedagógussá válás folyamatának és a gyógypedagógus szerepkör vizsgálatának fontosságát aláhúzza a jelentős mértékű pályaelhagyás is. Balázs és Bass vizsgálatában (2005) országosan 534 gyógypedagógust kerestek meg a képzéssel, valamint a pályájuk alakulásával kapcsolatos kérdésekkel. A szakemberek 1979 és 1981, 1987 és 1989, 1999 és 2001 közti időszakokban szereztek diplomát. A vizsgálat során szerzett számtalan hasznos információból kettőt emelnénk ki: az alábbi két táblázat (1. és 2. számú) összefoglalja, hogy a vizsgálat zárt kérdései nyomán milyen hatásokat tulajdonítottak a megkérdezettek a főiskolai tanulmányaiknak, valamint mennyire érezték magukat kompetensnek a szakmájukban a diploma megkezdésekor.

Gyógypedagógussá nevelte	41,1%
Megszerette a szakmát	37,3%
Megfelelt előzetes elvárásainak, igazolódtak az elképzelései a szakmáról	32,9%
Megijedt a megismert szakmai nehézségektől	3,4%
Nem tett semmilyen hatást	1,3%
Csalódottnak érezte magát, elment a kedve	1,0%
Egyéb	8,2%

1. táblázat. „Hogyan hatottak Önre a főiskolán eltöltött tanulmányi évek?”
kérdésre adott többszörös választások, százalékban kifejezve (Balázs–Bass 2005)

Szinte semmit nem tudtam a szakmáról	0,6%
Néhány kérdésben járatos voltam, de keveset tudtam	5,3%
Bizonyos szakterületekre nem mertem volna jelentkezni	23,3%
Jó általános rálátásom volt, de a részletkérdésekben bizonytalanabb voltam	61,2%
Teljes mértékben járatosnak éreztem magam a szakmában	9,7%

2. táblázat. „A diploma megszerzésekor mennyire érezte magát kompetensnek a szakmájában?” kérdésre adott válaszok, a válaszadók százalékos eloszlásával (Balázs–Bass 2005)

Jelen kutatás középpontjában a pályaidentitás, valamint a szakmával összefüggő ágenciaélmény (hatékonyság/kompetencia élménye) áll. A pályaidentifikáció folyamatában fontos szerepe van a felsőoktatási intézményeknek, fontos, hogy a hallgatók milyen szakmai hozzáállást, eszmeiséget, elméleti és gyakorlati tudást tapasztalnak meg és sajátítanak el az intézményben töltött évek alatt, s mindennek birtokában milyen mértékben érzik magukat felkészültnek a pálya gyakorlására a képzés ideje alatt, majd a pályakezdést követően.

A Kaposvári Egyetem 2012-ben megkezdett vizsgálata során arra törekszünk, hogy végigkövessük a gyógypedagógus-hallgatók pályaidentifikációs folyamatát a teljes képzési idejük alatt, valamint – lehetőség szerint – azon is túl; a munkába állás első éveiben. Összetett vizsgálóeljárásunk igyekszik körvonalazni azokat az intézményi feltételeket, amelyek pozitív összefüggésben állnak a hallgatóink sikeres teljesítésével, a stabil pályaidentitás kialakulásával, valamint a szakmához való pozitív viszonyulással.

Jelen eredmények közreadása e folyamatban lévő kutatásról az érdekelt felek közötti együttgondolkodásra hív, a gyógypedagógus-hallgatók, pályakezdők, valamint a munkájukat segítő mentorok, oktatók, a társszakmák képviselői közti szakmai párbeszéd ugyanis hitünk szerint az inklúzió megvalósulásának feltétele.

Kérdések, feladatok

Mutassa be az integráció fogalmát és feltételeit!

Felhasznált irodalmak

- Balázs J. – Bass L. (2005): Gyógypedagógus pályatükör – Gyógypedagógusok pályautja és társadalmi helyzete. *Szociális Munka*, 17(3), 3–17.
- Bánfalvy Cs. (2008): A mai integrációs folyamatok és azok előzményei. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. pp. 11–44. Bp.: ELTE Eötvös Kiadó
- Cs. Czachesz E. – Radó P. (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász G., Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Bp.: Országos Közoktatási Intézet
- Csányi Y. (1993): *Együttnevelés. Speciális igényű tanuló az iskolában*. Bp.: OKI Iskolafejlesztési Alapítvány
- Gordosné Szabó A. (2010): 110 éves a gyógypedagógus-képzés Magyarországon. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38(4), 317–332.
- Györgyi Z. – Kőpatakiné Mészáros M. (2010): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs É. – Kocsis M. – Vágó I. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. pp. 363–396. Bp.: Országos Közoktatási Intézet
- Keller J. – Mártonfi Gy. (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász G. – Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. pp. 377–412. Bp.: Országos Közoktatási Intézet
- Kőpataki M. – Mayer J. (2010): *A szavak és a tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon*. [Kézirat.] Bp.: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- László J. (1998): *Szerep, forgatókönyv, narratívum*. Bp.: Scientia Humana
- Mesterházi Zsuzsa (2001): A gyógypedagógiai nevelés mint terápia. *Iskolakultúra*, 11(2), 29–33.
- Szekeres Á. – Perlusz A. – Takács I. (2012): „...egy ideális világban csak így szabadna tanítani...”. Gyógypedagógusok véleménye az integrációval kapcsolatban. In: Zászkaliczky P. (szerk.): *A társadalmi és iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. pp. 201–226. Bp.: Eötvös Loránd Tudományegyetem



2. A PÁLYAIDENTIFIKÁCIÓ ELMÉLETEI

2.1. A pályaidentitás meghatározása

A személyes identitás Erikson (1968) koncepciójában az életút megannyi változása ellenére megőrzött önazonosság, folytonosság letéteményese, amely az egyéni tapasztalatok megszerkesztésén és újraszerkesztésén keresztül érhető el. A személyes élettörténet, tudatos énlmény integráns részei a fejlődési krízisek, melyek egy-egy életszakasz lezárásnak tekinthetők. Az élet ezen fordulópontjaihoz (ld. 3. táblázat) kapcsolódó nehézségekkel megküzdve a személyiség a fejlődés egy magasabb szintjén integrálódhat. A fejlődési kríziseken túl a személy természetesen találkozhat egyéb, külső események által provokált krízishelyzetekkel is (pl. munkahely megszűnése, kapcsolati válság, gyász), melyet akcidentális krízisnek nevezünk.

Szakaszok	Pszichoszociális krízis	Jelentős kapcsolatok	A krízis pozitív kimenetele mentén kialakuló alapvető énerő	Központi patológia, alapvető ellenutak
1. Csecsemőkor	Ősbizalom vs. bizalmatlanság	Anyai személy	Remény	Elutasítás
2. Kisgyermekkor	Autonómia vs. szégyen, kétely	Apai személyek	Akarat	Kényszer
3. Óvodáskor	Kezdeményezés vs. bűntudat	Család	Célelés	Gátlás, gátoltság
4. Iskoláskor	Teljesítmény vs. csökkentértékűség	„Szomszédság”, iskola	Hatékonyaság	Visszahúzóds
5. Serdülőkor	Identitás vs. identitásdiffúzió	Kortársi csoport, a „mások” csoportja, csoport > pár	Hűség	Elidegenedés
6. Fiatal felnőttkor	Intimitás vs. izoláció	Barátságok, szerelmi kapcsolatok, együttműködés és versengés	Szeretet, szerelem	Kizárólagosság
7. Felnőttkor	Alkotóképesség vs. stagnálás	Közös háztartás, munkamegosztás	Gondoskodás	Visszautasítás
8. Időskor	Integritás vs. kétségbeesés	„Emberiség”, „nem-beliség”	Bölcsesség	Gőg

3. táblázat. Erikson pszichoszociális fejlődéslméletének szakaszai Révész (2007, 13) alapján

A fejlődési krízisek közül talán a legtöbbet emlegetett a serdülőkor, mely során a fiatal választ ad megannyi, az identitásával összefüggő kérdésre, többek között a szakmáját illetően is. Az identitáselméletek méltatlanul elhanyagolják a pályával való azonosulás témakörét, holott ez a terület jó katalizátora a személyes identitás egyéb területein elért stabilitásnak (Melgosa 1987).

Az alábbiakban áttekintjük azon elméletalkotókat, akik az identifikáció folyamatának részeként a szakmai identitás kialakulását is hangsúlyozzák. Xantus László például a szakmai szerep tanulás részét hangsúlyozza: *„Ha a szakmai szocializáció fogalmán belül kíséreljük meg értelmezni a pálya és foglalkozási (szakmai) identifikáció jelenségét: az egyenlő a szakmában pozitív attitűdökkel rendelkezők modellként választásával és attitűdjük cselekvés általi átvételével. Ez a speciális munkatevékenységen kívüli a speciális személyközi viszonyulási mintákat is jelenti”* (Xantus, idézi: Szilágyi 2005, 25–26).

A hazai pályaválasztási tanácsadással foglalkozó irodalmak áttekintéséből lehetetlen kihagyni Ritoók Pálné műveit. Az ő megfogalmazásában (Ritoók 2008, 16) a pályaidentifikáció viszonyfogalomként jelenik meg, *„amely a pálya követelményrendszere és a munkát végző ember domináló személyiségjegyei közötti megfelelés minőségének a mutatója, az életpálya és a személyiség fejlődési folyamatának a dinamikus tükrözője, amelyben megmutatkozik az egyén pályával kapcsolatos elégedettség, eredményessége és aktivitása, s amely sajátos megközelítésben jelzi az egyénnek a munkájában való önmegvalósítást is”*.

Ritoók dinamikus folyamatként jelöli meg a pályaidentifikációt, melynek keresztmetszetében a pályaidentitás aktuális tartalma és mértéke vizsgálható.

A pályaidentifikáció összetevői Szilágyi (2005) összefoglalásában és felfogásában az alábbiak:

- a személy elégedettsége (szubjektív összetevő),
- eredményessége (objektív összetevő),
- aktivitás (a személy pályájához kapcsolódó tevékenységeiben rejlő társadalmi cselekvőkészség).

Az itt bemutatott fogalom nemcsak a beválást jeleníti meg, hanem a személy szubjektív hozzáállását, lelki egyensúlyát, aktivitását is fontosnak tartja.

A pályaidentitás tehát a társadalomba való beilleszkedésnek fontos része, valamint a személyes identitás összetevője, s így állandó változásban van, az élet egészére vonatkoztatható folyamatként értelmezendő. Ahogy Eriksonnál is úgy artikulálódik az identitás, mint amit újra és újra megszerkesztünk, az érettség újabb és újabb szintjeire jutva, úgy a pályaidentitás is folyamatosan újraértelmeződik a személyiség és a környezet aktuális kihívásainak tükrében.

2.2. „Én ebben a segítő szakmában akarok tevékenykedni” – A pályaválasztás és pályavitel

A 20. század a maga társadalmi változásaival igényt teremtett a pályaválasztási tanácsadói tevékenységekre, és az ezzel foglalkozó elméletek sorát hívta életre. Szilágyi (2005) csoportosítja a pályaválasztási tanácsadás elméleteit. Statikus elméletként jegyzi azon megközelítéseket, melyek mindegyike a pályaválasztó személy és a pálya statikus egymásra hatásaként, megfeleléseként értelmezi a folyamatot. Ide sorolja többek között a pszichodinamikus felfogásokat, ahol például a szükségletek (Roe) állnak a középpontban vagy a teljesítménymotiváció (McClelland, Atkinson), továbbá a szociológiai, szocioökonómiai és szociálpszichológia elméleteit. Ezen utóbbi elméletek – pl. Rosenberg, Fürstenberg, Daheim képviselével – a pályaválasztást szociális folyamatként értékelték az életút vonatkozásában.

A szocializáció során sajátítjuk el azokat a társadalmi-kulturális szabályokat, szerepeket, amelyek a beilleszkedést, alkalmazkodást lehetővé teszik számunkra. A pályaszocializációban is nagy szerepe van az úgynevezett elsődleges szocializációs közegnek, azaz a családnak, majd a másodlagos szocializációs közegnek, az intézményeknek. Az egyszerűbb majd egyre komplexebb viselkedésformákat, amelyek a foglalkozási szerep alapját is képezik, a szociális tanulás alapfolyamatainak (utánzás, modellkövetés, identifikáció, internalizáció) segítségével sajátítjuk el.

Szilágyi a statikusnak nevezett megközelítések hiányát abban jelöli meg, hogy kevésbé fókuszálnak a pályaválasztó személyiségére. Ezt az úgynevezett „komplexitásra törekvő pályaválasztási elméletek” (Szilágyi 2005, 23) megteszik. Ezek közé sorolja a fejlődéselvet fókuszban tartó fejlődés-lélektani irányultságú elméleteket. Komplexitásukat tehát az hordozza, hogy nemcsak a fejlődési elvet hangsúlyozzák, hanem a személyiségelvet (mely szerint a pályaválasztásban a személyiség jellegzetességei is szerepet játszanak), valamint a tevékenységelvet is (azaz értelmezésük szerint a személyiség a tevékenység szabályozásában és így a pályavitelben nyilvánul meg).

A fejlődéselvet hangsúlyozó elméletek közül Super gondolatmenetét mutatjuk be. A szerző a pályaválasztás folyamatát az „életútfejlődés” szakaszain keresztül tárgyalja, és a pálya során való viselkedés változását, fejlődését a személyiségfejlődéssel fonja össze, amennyiben a pályaválasztás, az abban való fejlődés a személyiségfejlődés részeként értelmeződik (Szilágyi 2005). Super elgondolása szerint „*az életpálya nem más, mint egy olyan folyamat, amelyben a személy számos fejlődési feladattal találja magát szembe, amelyeket úgy próbál megoldani, hogy ezenközben azzá váljék, amivé szeretne*” (Super 1990, 225–226, idézi: Ritoók 2008, 17).

Az életpálya a személy életében betöltött szerepeinek együttese (pl. gyermek, tanuló, házastárs, állampolgár, dolgozó), melyek más és más fontossággal hangsúlyozódnak egy-egy személy életspektrumán.

Super és munkatársai életpálya-mintázatként azonosítják „*az elért foglalkozási szintet, a kísérleti és stabil munkák sorrendjét, gyakoriságát és időtartamát*” (Ritoók 2008, 12), melyre az alábbi tényezők hatnak: a szülők szocioökonómiai szintje, az értelmi képességek, iskoláztatás, készségek, személyiségjellemzők, úgymint

személyes szükségletek és érdeklődési területek, személyes értékek, személyiségvonások, énkép, pályaegettség, valamint a környezet adta lehetőségek.

Super alaptézisei Szilágyi (2007) összefoglalója alapján:

- Az emberek különböznek személyiségük, egyéni képességeik és érdeklődésük tekintetében,
- így mindenki alkalmas több pályára is,
- ugyanakkor minden pálya bizonyos mennyiségű ember számára elérhető, az általa megkövetelt személyiségjegyek, képességek és érdeklődések következtében.
- A pályaválasztás, valamint a szakmába való beilleszkedés folyamatnak tekintendő, hiszen mind a környezeti mind a személyi feltételek változnak idővel,
- továbbá ez a folyamat életszakaszokra, stádiumokra osztható.
- Ezt az egyéni fejlődést, pályautat meghatározza az a szocializációs közeg, ahonnan az egyén származik, a kognitív képességek, személyiségjegyek, a környezet által kínált szakmai lehetőségek.
- A fejlődés irányítható, amennyiben megtámogatható a képességek, érdeklődések, az önmegfogalmazás, valamint a valóság megismerésének támogatása.
- A szakmai fejlődés lényegét tekintve önmegfogalmazás, öndefiníció.
- A folyamat során az egyéni és társadalmi tényezők, illetve az egyéni elképzelések és valós lehetőségek közti kompromisszumra jutás zajlik,
- továbbá a munkával és az élettel való elégedettség annak függvénye, mennyire tudja kifejezésre juttatni, hasznosítani az egyén személyes képességeit, érdeklődéseit, személyiségjegyeit, értékítéleteit, a különböző szerepek kipróbálása során mennyire találja meg a neki megfelelőket.

Az elmélet szerint a szakmai fejlődés állapotai a következők (Szilágyi 1991, 2004):

1. Növekedés stádiuma (14 éves korig): az önmegfogalmazás fejlesztése azonosulás által (elsődleges, másodlagos szocializációs közeg figuráival), a fejlődés a fantáziától a realitás irányába tart.

Alfázisok aszerint, hogy a pályáról alkotott elképzeléseknek mi áll a fókuszában:

- fantázia alfázisa (4–10 év),
 - érdeklődés (11–12 év),
 - képességek (13–14 év).
2. Felfedezés stádiuma (15–24 év): szerepek kipróbálásának időszaka, a lehetséges szakmákkal való megismerkedés időszaka, a fejlődés továbbra is a realitás irányába tart.
- Alfázisai:*
- puhatolózás (15–17 év): fantáziabeli vagy valós próbálkozások, tanfolyamok, szakkörök, alkalmi munkák segítségével;

- átállási vagy átmeneti fázis (18–21 év): már körvonalazódnak a preferált szerepek;
 - kipróbálás fázisa (22–24 év) az öndefiníció és a szakmai szerep összeállításának ellenőrzése.
3. A megállapodás stádiuma (25–44 év): a kiválasztott területen tartós állás vállalása, konszolidáció.
- Alfázisok:*
- kísérleti, kipróbálási fázis (25–30 év),
 - stabilizáció (31–44) biztos hely keresése, kreatív szakasz – a szakmai törekvések megvalósítása.
4. Fenntartás (45–64 év): új feladatok az eddigi szakmai életpályával összefüggésben érkeznek, törekvés az uralkodóvá vált irány megtartására.
5. A hanyatlás stádiuma (65 évtől): a fizikai és szellemi erő csökken, s ezzel együtt a pályával kapcsolatos aktivitás is, új szerepek: először szelektív résztvevő, majd pedig megfigyelő.
- Alfázisok:*
- lelassulás (65–70 év): a csökkenő teherbíráshoz kell illeszteni a munkavállalást;
 - visszavonulás (71-től): a személyiségtől függ a szakmától való visszavonulás módja.

A hazai elméletalkotók közül fejlődéselvű modellként Völgyesy (1976) munkásságát emeljük ki, mely szerint az alábbi – mérhető – tényezők csoportosíthatók a pályaválasztási döntés előkészítésének folyamatában:

a) A magatartás általános összetevői:

- aktivitás-passzivitás (a környezeti hatásokra adott reakciók, a magatartás dinamikussága, pl. problémák megoldására irányuló aktivitás),
- befelé fordulás – kifelé fordulás (pl. társas kapcsolatok igénye, készségei),
- szabályozottság-szabályozatlanság.

b) A társadalomhoz, csoporthoz, fűződő viszony által meghatározott magatartás összetevői:

- szociális-antiszociális (az egyéni magatartás és a környezeti, társadalmi normák közti megfelelés),
- adekvát-inadekvát (azaz mennyire adekvát a személy cselekvése kitűzött céljainak megvalósítása szempontjából),
- igényszint (a sikerorientáltság és a kudarckerülési vágy függvényében alakul, a személy önmagával szembeni elvárásainak szintje, az igényszint és az észlelt teljesítményszint közti különbség a teljesítménymotiváció mértékét jelzi).

c) Az *énkifejtés realitásszintjét meghatározó tényezők*:

- intellektuális szint,
- önismeret (a személy saját magáról alkotott képének realitása – fontos összefüggésben áll a pályaválasztási döntés realitásával),
- társas hatékonyság (a személy csoportban való elfogadottságának mértéke, kapcsolatainak erőssége, a személy befolyásolóereje).

Ugyanakkor a pályaválasztással kapcsolatban speciális tényezőket – ún. pályaválasztási jellemzőket – is megnevezett, melyek az alábbiak:

- a) pályaeérdeklődés,
- b) pályaismeret realitásának mértéke,
- c) a választott pálya vagy pályák és az egyéni jellemzők közötti megfelelés mértéke,
- d) a pályamegvalósítási igény fejlettsége.

A pályaválasztási döntés a személyiség egy új, minőségbeli átstrukturálódásával függ össze. Amennyiben a pályaválasztás nehézségekbe ütközik, annak hátterében akár a felnőtté válás elutasítása is állhat. A fiatal felnőtt szerepre, s ennek folyamatában a pályaválasztásra való felkészültség fontos tényező, melyet a 20. századtól már a pályaválasztási tanácsadás is támogat. A felkészülésnek pedig része a fantázia és a szerepgyakorlás is (Szilágyi 2005; 2010).

Ritoók (2008) vizsgálati eredményei szerint növeli a sikeres pályaidentifikációs folyamat valószínűségét a pályaválasztás idejében a pályaalakmasság megléte, valamint összefüggést talált a nem túl korán, hanem 14 éves kort követően meghozott pályaválasztási döntés és a sikeres identifikáció között.

A pályaválasztási döntést segítheti továbbá azon személyiségjegyek fejlesztése, melyek segítségével egy *„érzelmileg megalapozott, a személyiség megfelelő önértékelésére épülő szerepelképzelés alakítható ki”* (Szilágyi 2005, 52). Ez a sikeres társadalmi beilleszkedést, pályaidentifikációt, valamint a pályán való beválást is elősegítheti.

Szilágyi – Csirszka munkásságára alapozva – az alábbi szakaszokat jelölte meg az életpálya során, mely a személyiségfejlődéssel összefonódva zajlik (ld. 4. táblázat): a pályaadaptáció szakasza az általános, valamint a szakmai képzést foglalja magába, majd ezt követi a pályatevékenység, mely a szakmai beilleszkedés és a hasznos szakmai tevékenység szakaszára osztható. A személyiségfejlődés és a pályára való alkalmasság különböző érettségeket feltételeznek e folyamat során: azaz a pályaválasztási érettség, a pályaeérettség és az önmegvalósítási érettség jelenségeit és a képzésre való alkalmasság, a pályaalakmasság, valamint a beválás szakaszait kapcsolta össze. Az önmegvalósítási érettséget olyan állapotként definiálja, amely során *„az egyén integrálódásának irányítója a szakmai munka”* (Szilágyi 2005, 54), amely a szociális szakmákban a megelégedettség élményével függ össze.

		Életpálya			
		Pályaadaptáció		Pályatevékenység	
		Általános képzés	Szakmai képzés	Szakmai beilleszkedés	Hasznos szakmai tevékenység
Pszichológiai összetevők	Személyiség- fejlődési folyamat	= Pályaválasztási érettség	Pályaérettség	Önmegvalósítási érettség	
	Alkalmasság kialakulásának folyamata	= A képzésre való alkalmasság	Pályaalkalmasság	Beválás	

4. táblázat. Pályaszocializációs modell (Szilágyi 1986, 134)

Helembai (1989, idézi: Bagdy-Túri-Vetési 1996) szociális pályára készülő fiatalokat vizsgált személyiség, interperszonális kapcsolatok és szakmai szerep-ismeret szempontjából, és munkája során az alábbi pályaidentifikációs szakaszokat nevezte meg:

1. *Anticipált pályaidentifikáció szakasza*
 - szub-identifikáció alfázis
 - pre-identifikációs alfázis
2. *Tényleges azonosulás szakasza*
 - primer identifikáció alfázisa
 - szekunder identifikációs fázis

Az anticipált pályaidentifikáció szakaszában elsőként a szub-identifikációs történések során a szerephez tartozó elvárások, összetevők mentén egy idealizált pályaképet állít össze a személy, annak minden vágyvezérelt szélesőségével. Majd a pre-identifikációs szakaszban – a szakmai szereprébájközások során – ezeket az idealizált, naiv elképzeléseket felelteti meg a valósággal. Ez a megfeleltetés vagy ütközés egyben válság is, valamint az elképzelések korrekciója, mely mentén a személy elkezd a hitelesebb, realisztikus pályakép megrajzolását. Ekkor kezdődik a tényleges azonosulás szakasza.

A pályaidentifikáció is kríziseken keresztül zajló folyamat – érvelnek Bagdy és munkatársai (1996). Elsőéves tanárszakos hallgatóknál vizsgálták a pre-identifikációs

alfázis váltófordulatát, a válsággal, a pályakép korrekciójával majd a már valóságos pályaidentifikációs lépésekkel. Egyéves időintervallumban, tíz alkalmas pályaszocializációs csoportokat követtek nyomon, ahol a válságot az alábbi működésmódokban azonosították: projekció (az intézmények, képzőhelyek, tanárok átmeneti ellenséggé, bűnbakká válása a belső „önlégtelenség” kivetülése révén), devalváció (pl. a hagyományok, rítusok átmeneti leértékelődése). A lázadó állapotot az apátia követi, majd pedig az önépítés lépései. Ezt a konstruktív folyamatot tudja megsegíteni pl. a pályaszocializációs csoportmunka.

A primer identifikációs alfázisban már a szakma gyakorlási lehetőségei közben zajlik az elképzelt képességek és a szerep fantáziabeli összetevőinek valóságpróbája, az összegyűjtött tapasztalatok integrálása nélkül. Ez utóbbi majd csak a szekunder identifikációs fázisban történik meg: ekkor lesz „*a mozaikokból, a foglalkozás előírásos rítuselemeiből, a tapasztalatszigetektől egységes kognitív és emocionális térkép*”, a „*görcsösen szerepszerűből saját, egyéni*” (Bagdy-Túri-Vetési 1996, 203). Mindez legfeljebb a képzés utolsó évében veszi kezdetét, és a pályakezdést követően érik be.

Ahogy a szerzők felhívják a figyelmet, Helembai vizsgálatának legfőbb eredménye, hogy „*a szakmai szerepviselkedés individuálissá éérésében van a képzőintézmény pótolhatatlan feladata. Minél korábban és minél folyamatosabban találkozik a jövődő szakember a pálya gyakorlati valóságával, annál zavartalanabb és eredményesebb a pályaidentifikáció. S ha volna inkongruencia, ez idejében felderíthető, a fiatal pedig más irányba válthat*” (Bagdy-Túri-Vetési 1996, 203).

Az előbb említett modellek kapcsán érdemes pár 21. századi sajátosságot megemlíteni: Az Európai Ifjúság Kutató (EIKKA) 2009-es országos felmérése során azt találták (Árendás-Nagy 2010), hogy a bolognai folyamat következtében a középiskolák – azaz a középiskolai tanárok, valamint a továbbtanulás előtt álló tanulók – számára átláthatatlanabbá vált a felsőoktatási rendszer. Továbbá a felsőoktatás átalakulásával megjelentek azon végzettségek, melyek egyértelműen nem feleltethetők meg egy meghatározott foglalkoztatási körnek, ami pedig – a pályaválasztás szempontjából – azt jelenti, hogy csökken a hagyományos szakok száma, melyek jól körülírható elhelyezkedési lehetőségeket, pályautakat kínálnak (Fábri 2009).

A középiskolások a továbbtanulással kapcsolatos információikat főként az internetről szerzik (bár ott kevés a számukra átlátható tartalom), továbbá a különböző médiumokból és a kortársaktól. Az említett felmérés (Árendás-Nagy 2010) a továbbtanulás motivációira is kiterjedt, ez alapján pedig elmondható, hogy annak egyik fő motivációja a munkanélküliség elkerülése. Más eredmények (Fábri 2009) pedig arra mutatnak rá, hogy a képzésbe bekerülve, hallgatóként egyre inkább úgy gondolkodnak a megszerzendő diplomáról, mint ami biztos elhelyezkedést nem tesz lehetővé, ennek érdekében újabb továbbképzésre lesz szükségük a későbbiekben. Ezen jelenkori sajátosságok befolyásolják a pályaidentifikációs folyamatokat, s azok vizsgálatát indokolják.

2.3. Beválás, sikeresség, hivatás

Az alábbi idézet egy gyógypedagógus-hallgatótól származik a későbbiekben bemutatott vizsgálatunkból.¹ Jól mutatja, mennyire fontosak a pályaidentifikáció szempontjából a sikerélmények.

„Önkéntes munkát végzek fogyatékos gyerekek mellett, és pozitív megerősítésként élem meg, amikor testbeszédemmel, egy-egy mozdulattal, pillantással a tudomra adták, hogy jól érzik magukat velem, bíznak bennem, elfogadnak, szeretnek. Azt gondolom, hogy ez a későbbi munkám során is elengedhetetlen lesz, és bízom benne, hogy jó irányba haladok. Sikernek életem meg azt is, amikor sikerült lecsitítanom egy kislányt, ami másnak nem sikerült, és ekkor fogalmazódott meg bennem az az érzés, hogy valamit tudok, valamit igazán jól csinállok [...] Ezek az események cirógatják a lelkemet és egyre csak ráerősítenek a már régen meghozott döntésemmre.”

Ritoók megfogalmazásában a pályával való azonosulás a pálya élménytartalmának és a személy élményigényének megfelelésében gyökerezik, s ennek jobb bejósói a személyiségjegyek, a pályához kapcsolódó speciális képességek, semmint a részképességek. Ez az élményigény és élménytartalom-megfelelés a kulcsa – Ritoók (2008, 17) megfogalmazásában – a „*valamit jól meg tudok csinálni, ha kell*” és az „*ezt bármi áron elvégzem a magam örömeire és a saját felelősségérzetem alapján akkori is, ha hivatalosan nem kérik tőlem számon*” hozzáállás különbségének, valamint ez a megfelelés a munkában való önmegvalósítás kulcsa.

A személyiségjegyek tehát fontos bejósói a pályaidentifikáció sikerességének, s így a személyiség fejlesztése is fontos a pályaválasztás előkészítése során. Ez pedig az elsődleges szocializáció színterein (pl. a személyiség regulációs szintje, szociabilitás, érzelmi harmónia, a személyiségfejlődés energiaháttere vonatkozásában), valamint a másodlagos szocializációs színtereken is zajlik, azaz a pályaválasztást megelőző intézményes nevelés során (Ritoók 2008).

Csíkszentmihályi flow-élménye, illetve Oláh optimálisélmény-fogalma azon személyekre lehet jellemző, akik „*pályájukkal nagyon magas identitásfokon azonosultak*” (Ritoók 2008, 17).

Csíkszentmihályi (1991) a flow-élmény bemutatásakor olyan közös tapasztalatokra hívja fel a figyelmet, melyek nemtől, életkortól, kultúrától, de akár a tevékenység természetétől függetlenül is megfogalmazzák a „*tökéletes élményt*”. Ezek az alábbiak:

- a feladattal való azonosulás,
- a feladat elvégezhetőként,
- ugyanakkor kihívásként való azonosítása,
- a feladat vagy tevékenység célja világos,

¹ A saját vizsgálatunkból itt és a későbbiekben közölt hallgatói narratívumok, személyes élmények olyan módosításokkal kerülnek publikálásra, melyek a lényegi jegyeiket nem befolyásolják, ugyanakkor – a személyiségi jogok védelme érdekében – a hallgatók beazonosítását lehetetlenné teszik.

- azonnali visszajelzéssel jár az eredménye,
- a tevékenységre való maximális összpontosítás,
- valamint a tevékenység feletti uralom érzése (inkább a kontroll lehetősége azzal a paradoxonnal együtt, hogy el is engedhető a kontroll),
- továbbá megváltozott énélmény és időélmény járhat vele.

Illusztrációként álljon itt egy idézet egy egyéni tanítási gyakorlatról, szintén a további fejezetekben olvasható vizsgálatunkból:

„Nagyon izgultam, hiszen még semmilyen tapasztalatom nem volt arról, milyen kisgyerekeket vagy akárkit is tanítani valamire. Az összeadást tanítottam nekik, és tényleg nagyon izgultam. De ahogy felkészültem, és ahogy kiálltam, minden feszültségem elszállt, és már csak a dolgomra koncentráltam. Észre sem vettem, milyen gyorsan telt az idő. [...] Akkoriban jöttem rá, hogy lehet abban valami, hogy a tanítás a »véremlenben« van.”

A pozitív pszichológia szerint a boldogság három komponense, avagy lehetősége lenne:

- az elmélyült cselekvés, vagyis a flow-élmény,
- a pozitív érzelmek, mint szeretet, tisztelet átélése,
- valamint a tartalmas élet élménye (vagyis az az érzés, hogy képességeink, cselekvéseink egy magasabb cél szolgálatába állítva működnek) (Mérő 2010).

A pozitív pszichológia emberképe egy aktív, céljait maga választó és azt követni tudó, autonóm embert fest elénk. Ezzel összhangban a flow-élmény is arról szól, hogy a képességeinknek megfelelő tevékenységeket választva tudunk optimális élményben részesülni, mellyel pedig a saját boldogságunkhoz járunk hozzá (Oláh 2004). Ez igaz a pályaválasztásra is – hiszen nem a tartalma lesz fontos, hanem a hozzánk illeszkedő tevékenység kivitelezésének a módja.

Szilágyi (2005) is felhívja a figyelmet arra, hogy munkatevékenységre vonatkoztatva akkor érhet el a személy sikert, amikor a számára fontos cselekvési helyzetben tapasztal pozitív eredményt, amikor a tevékenysége céljával azonosulni tud. A munka során érzett siker egyrészt a személy szubjektív megelégedettségét is jelenti, ugyanakkor a szakmai bevaláshoz is nélkülözhetetlen. A megelégedettség viszont a kompetencia érzésével kapcsolódik, hiszen egy kompetens személy a szakmájában kitűzött célok megvalósítása során elégedettséget tapasztal.

2.4. Készülődő felnőttiség

Ahogy már több elmélet (ld. Erikson vagy a fejlődéselvet hangsúlyozó pályaválasztással kapcsolatos elméletek) kapcsán megállapítottuk, a személyiség fejlődése egy szakadatlan folyamat, hiszen a társas-társadalmi közeg mind újabb és újabb

kihívásaira kell válaszolnia az egyénnek. A serdülőkor pedig egy köztudottan intenzív szakasza ennek a folyamatnak, ahol a szülőkről való leválás, önállósodás, önmeghatározás feladatával kell megküzdeni.

A felnőtté válás útjának három fontos feladatában kell előrelépést tenni a serdülőkor szakaszában Vikár (1980) megfogalmazásában: a szülőkről való érzelmi leválásban, a nemi szereppel való azonosulásban, azaz a nemi identitás terén, illetve az adott társadalomban a felnőtt szerep vállalása terén. Ez utóbbi hordozza a pályával való azonosulás terhét is. A felnőtt magatartás pedig ezen szituációs során a döntési helyzetek állandó vállalásában nyilvánul meg.

Az eriksoni elméletben a serdülőkori krízis pozitív kifutása az elért identitás, amelynek része, hogy a személy képes az elköteleződés érzésére bizonyos értékek, eszmék, emberek irányába, valamint egy pálya irányába (Marcia 1994). Ennek ellenkezője az identitásdiffúzió; azaz az elköteleződés és a jövőre vonatkozó határozott elképzelések nélküli állapot. Marcia kibővítette a krízis kifutási lehetőségeit az alábbiakkal: moratóriumról akkor beszélünk, ha a krízis sokáig elhúzódik annak megoldása nélkül. Ha pedig a serdülő – át sem élve a krízist – választ egy mások (pl. szülők) által kínált életutat, azt korai zárásként definiáljuk.

Az eriksoni elméletben a serdülőkort a fiatal felnőttkor krízise (intimitás vs. izoláció) követi, amely során a kölcsönös elfogadáson és szereteten alapuló érett kapcsolat kialakításának megtapasztalása lesz a személy feladata.

Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a 21. században e két szakasz közti átmenet, illetve a serdülőkor identitásstabilizáló kérdései elhúzódnak. Míg az iparosodás kezdeti fázisában lévő társadalmakban kevesebb választási lehetősége volt a felnövekvő nemzedéknek a pályáját illetően, és közvetlen tapasztalatokkal rendelkezett azokról, úgy a gazdasági és társadalmi változások következtében ma esetlegesebb a pályaeérdeklődés fejlődése – emeli ki Kiss (2009). A szerző szerint a pályaeérdeklődést például a szülők vágyai, a tanárok javaslatai, a médiumok (olykor torzító) hatása, a baráti választások vagy a véletlenszerűen megismert foglalkozások befolyásolják.

Tehát több választási lehetőség áll a fiatalok előtt jelenleg, ez több döntési helyzetet jelent, de kiszámíthatatlanabbak is ezek a lehetőségek, s ez pedig a bizonytalanság, a tervezhetetlenség érzetét okozza. Nincsenek egyértelmű életutak vagy döntéshelyzetek a huszonevesek előtt. A média sokszor „segít” abban, hogy irreális elvárások álljanak a huszonevesek előtt (gyorsan befutni, karriert és pénzt szerezni), ugyanakkor instabilabb munkalehetőségek, gyorsan változó feltételek között találják magukat (Szvetelszky 2003). Ezen társadalmi feltételek késleltetik az önállóság, a felelősségvállalás, az anyagi függetlenség kialakulását a személyes életút során – mondja Arnett (2000), és a serdülő illetve fiatal felnőttkori életszakasz határán egy újabbat jelöl meg: az 'emerging adulthood', vagyis a készülődő felnőtté válás szakaszát (Lisznyai megfogalmazásában, 2010). De ezt a jelenséget igyekszik megragadni Robbins és Wilner (2001) 'quarterlife crisis' fogalma is (kapunyitási pánik, a hazai szakirodalmak közül pl. Szvetelszky 2003; Vida 2011).

A kapunyitási pánik jelenségét az amerikai irodalmak egyrészt azon fiatalokra vonatkoztatva írják le, akik huszonevesen a diploma átvételét követően rögtön,

rendezett körülmények között, jó állásba kerülnek (kívülről nézve tipikus sikersztori), másrészt azokra, akik nem tudnak lehorgonyozni (akikről azt mondják, nem tudnak mit kezdeni magukkal). Közös bennük a krízisállapot, az elégedetlenség élménye, a passzivitás mint inadekvát problémamegoldási stratégia, nyugtalanság, félelem és bizonytalanság érzése (Szvetelszky 2003).

Ezt a lelkiállapotot rögzítik az alábbi – pályakezdekről szóló – szövegrészletek a hallgatóktól:

„Szenvedés és küzdelem.”

„Félek attól, hogy a diploma megszerzését követően belecsöppenek a rohanó életbe, ahol majd meg kell állnom a saját lábamon, és nekem kell megkeresnem a megfelelő utat, amin majd el kell indulnom, amin majd sikeres és megbecsült leszek a szakmámban. [...] Mindent egybevetve kicsit tartok a jövőtől, és attól, hogy mit sodor az utamba az élet.”

Arnett (2007; 2010) kiemeli, hogy gyakoriak a mítoszok és pontatlanságok a készülő felnőtté válás szakaszával kapcsolatban; ugyanis ezen időszakban a fiatalok énközpontúak ugyan, de nem önzőek, illetve vegyes érzéseik vannak a felnőtté válással kapcsolatban, de nem azért, mert gyerekek akarnának maradni, hanem mert felismerték, hogy a felnőtté válás mellett – komoly ára is van.

Vida (2011) felhívja a figyelmet a jelenség definíciós nehézségeire is (például arra a kérdésre, hogy vajon mennyire tekinthető krízisnek a „készülő felnőtté válás” időszaka), továbbá összefoglalja a téma nemzetközi és hazai empirikus kutatásait, melyek szintén tartalmaznak ellentmondásokat. A depresszió, valamint a szorongás tüneteinek koncentrált megjelenését ezen időszakban nem egyöntetűen támasztják alá a különböző kutatási eredmények.

A 21. században nemcsak a pályakezdelem nehéz, hiszen a gyors változások szükségessé tették a „rendszeres áttanulást” (Zrinszky 2002, 135), átképzést a munkában való maradás érdekében. A továbbképzés pedig egyre gyakrabban jelenti a nemcsak az adott pályáról való ismeretek bővítését, hanem a pálya változtatását is. Ebből kifolyólag nemcsak a nappali tagozatos hallgatók, de a képzésben lévő levelezős hallgatók identitásvizsgálata is időszerű kérdéseket vet fel.

Kérdések, feladatok

1. Mutassa be a fejlődési kríziseket Erikson kapcsán!
2. Határozza meg a pályaidentitás fogalmát!
3. Mutassa be a pályaidentifikáció folyamatát!
4. Fogalmazza meg a szakmai bevételek feltételeit!
5. Beszéljen a „készülő felnőtté válás” állapotáról!

Felhasznált irodalmak

- Árendás É. – Nagy Zs. (2010): *Milyen tényezők befolyásolják a továbbtanulókat? Kutatást végzett az EIKKA az információs csatornákról*. Letöltés éve: 2015, forrás: Európai Ifjúsági Kutató-, Szervezetfejlesztő és Kommunikációs Központ honlapja (2010. március 31.) < URL: <http://www.eikka.hu/eikka.php?page=sajtoszoba>
- Arnett, J. J. (2000): Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Arnett, J. J. (2010): Oh, Grow Up! Generational Grumbling and the New Life Stage of Emerging Adulthood – Commentary on Trzesniewski & Donnellan (2010). *Perspectives on Psychological Science*, 5(1), 89–92. DOI: 10.1177/1745691609357016
- Arnett, J. J. (2007): Suffering, Selfish, Slackers? Myths and Reality About Emerging Adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 23–29. DOI 10.1007/s10964-006-9157-z
- Bagdy E. – Túri Z. – Vetési G. (1996): A pedagógus-identitás formálódásának nyomon követése. In.: Bagdy E. (szerk.) *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, 195-206.
- Csikszentmihályi M. (1991): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Bp.: Akadémiai Kiadó
- Erikson, E. H. (1968): *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton
- Fábrí I. (2009): A magyarországi központi diplomás pályakövetés empirikus kutatási programja. *Felsőoktatási Műhely*, 2009(3), 13–26.
- Kiss I. (2009): Életvezetési kompetencia. Észlelt életvezetési én-hatékonyság mintázat elemzése tanácsadás szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók mintáján. [PhD-értekezés.] Budapest: ELTE PPK
- Lisznyai S. (2010): Készülődő felnőttég. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében. In: Puskás-Vajda Zs. – Lisznyai S. (szerk.): *Életszakaszok határán. Közösségi és egyéni tanulási feladatok*. pp. 9–24. Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA Könyvek 5.)
- Marcia J. E. (1994): Az én-identitás állapotainak fejlődése és érvényessége. In: Ritoók P.-né – G. Tóth M. (szerk.): *Pályalélektan. Szöveggyűjtemény*. Bp.: Tankönyvkiadó
- Melgosa, J. (1987): Development and Validation of the Occupational Identity Scale. *Journal of Adolescence*, 10(4), 385–397.
- Mérő L. (2010): *Az érzelmek logikája*. Bp.: Tercium Kiadó Kft.
- Oláh A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 14(11), 39–47.

- Révész Gy. (2007): Személyiség, társadalom, kultúra – a pszichoszociális fejlődés erikson-i koncepciója. In: Gyöngyösiné Kiss E. – Oláh A. (szerk.): *Vázlatok a személyiségről. A személyiség-lélektan alapvető irányzatainak tükrében*. pp. 224–243. Bp.: Új Mandátum
- Ritoók M. (2008): *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás. Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai*. Bp.: ELTE Eötvös Kiadó
- Robbins, A. – Wilner, A. (2001): *Quarterlife crisis: The unique challenges of life in your twenties*. New York: NY: Jeremy P. Tarcher/Putnam
- Szilágyi K. (1986): A pályaszocializáció folyamatának elemzése a felsőoktatásban végzett pszichológiai vizsgálatok eredményei alapján. In.: Völgyesy Pál (szerk.) *Felsőoktatás-kutatások 1981-1985*. Bp.: Oktatókutató Intézet, 125-156.
- Szilágyi K. (1991): Értékválasztás, értékközvetítés a pedagóguspályán. Bp.: Oktatókutató Intézet
- Szilágyi K. (2004): *Pszichológia személyügyi szakos hallgatók számára*. (Második, átdolgozott kiadás.) [Jegyzet kézírata.]
- Szilágyi K. (2005): *A fiatalok és felnőttek pályaaorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei. Kutatási zárótanulmány*. Bp.: Nemzeti Felnőttképzési Intézet, (Felnőttképzési Kutatási Füzetek) < URL: <http://mek.oszk.hu/06500/06515/06515.pdf>
- Szilágyi K. (2007): *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Bp.: Kollégium Tanácsadó Szolgáltató Kft.
- Szvetelszky Zs. (2005): *A kapunyitási pániktól a nagymama-elméletig*. Bp.: Pont Kiadó
- Vida K. (2011): A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik. In: Puskás-Vajda Zs. – Lisznyai S. (szerk.): *Ifjúágkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai*. pp. 9–29. Bp.: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA Könyvek 6.)
- Vikár Gy. (1980): *Az ifjúkor válságai*. Bp.: Gondolat Kiadó
- Völgyesy P. (1976): *A pályaválasztási döntés előkészítése*. Bp.: Tankönyvkiadó
- Zrinszky L. (2002): A tudás mint andragógiai probléma. *Magyar Pedagógia*, 102(2), 131–144.

3. A SZEMÉLYES IDENTITÁS ELMÉLETEI

3.1. „Mindegyikünknek más és más története van” – A személyes történetekben konstituálódó identitás

Az identitás vizsgálatára kínálkozik egy újszerű megközelítés: a tudományos narratív pszichológia nézőpontja². Az identitás ugyanis – főként az 1980-as évektől – bizonyos elméletekben (pl. McAdams 1985; Gergen–Gergen, 1984) társas közegben csiszoló-
dó, folyamatosan újra- és újraserkesztett élettörténetként fogalmazódik meg, ahogy arra az előző fejezetben Erikson nyomán már utaltunk. A narratív pszichológia az emberi tapasztalat elbeszélte természete mellett érvel; azaz az emberek történetek formájában beszélnek önmagukról, történetek mentén értik meg magukat, egymást, s a körülöttük lévő világot. A narratív pszichológia metaelméletként kezelendő – definiálja László (2005) –, hiszen az elbeszélés metaforája mentén értelmezett különböző pszichológiai jelenségek megközelítési módját értjük alatta. A narratív pszichológia kifejezést először Sarbin használta 1986-ban (idézi: László 2005), aki a narratívumot „gyökérmetaforaként” kezeli, felhívja a figyelmet az emberek mentális folyamatainak (gondolkodásnak, észlelésnek, emlékezetnek stb.) narratívumstruktúrájára, valamint arra a humán jellemzőre, hogy az emberek az eseményeket, cselekvéseket történetekbe szervezik, történetekként osztják meg egymással. A narratív pszichológiai vizsgálatok pedig ezeket a történeteket elemzik különböző szempontok mentén (pl. McAdams–Josselson–Lieblich 2006; László 2005).

Saját működésünk megértésének igénye egyidős az emberiséggel. A pszichológia története során így számtalan különböző koncepció született a személyiség értelmezésére, vizsgálatára. McAdams (2001; 2006) megkísérelte integrálni a narratív identitás koncepcióját az egymással versengő vagy egymást kiegészítő személyiségről szóló elméletek közé (mint vonáselméletek, dinamikus megközelítések stb.), hangsúlyozva a személyiség társadalmi-kulturális beágyazottságát.

McAdams a személyiségről szóló diskurzusokat három részre osztja, melyek mindegyike különböző aspektusból közelíti meg a tárgyat, valamint önálló módszertannal, mérőeszközökkel rendelkezik. Ezek az alábbiak: a diszpozicionális vonások, a karakterisztikus adaptációk, illetve az integratív élettörténetek aspektusa.

A személyiség megközelítésének egyik szintjét a diszpozicionális vonások képviselik. Az ehhez kötődő pszichológiai gyakorlatban a személyiségvonásokat – melyek a felfogás szerint a viselkedési stílus állandó és stabil alapját képezik – a kérdőívekkel mérik (pl. Big Five). A karakterisztikus adaptációk szintjét McAdams meghatározásában a személy vágyai, szükségletei, céljai, félelmei, konfliktusai, érdeklődései, értékei képviselik, illetve az a mód, ahogy a személy a különböző szociális szerepeit betöltve mindezeket megvalósítja, esetleg éppen, hogy elkerüli. Nagy kulturális különbségek lehetnek abban, hogy mik az elfogadott megvalósulási módjai

² A 3.1. és 3.2. alfejezet az alábbi, a tudományos narratív pszichológia témájában készült munka rövid kivonatát tartalmazza, annak újraserkesztett változata: Szalai K. (2011): *Az ágencia nyelvi jegyei. Az aktív és passzív igék szerepe a narratívumokban.* [PhD-értekezés.] Pécs: PTE

ezeknek a törekvéseknek (például az individualizmus és a kollektívizmus más-más karakterisztikus adaptációs mintákat támogat). Az adaptációk egy része állandó, más részük változást mutat az életút során.

Az elméletek e két szintjén nem fejthető meg – írja McAdams (2001) –, milyen jelentések mentén szervezi a személy a pszichoszociális világát, hogyan integrálja ezeket a jelentéseket egy egységes világképbe. Ezek a kérdések a narratívumok vizsgálatával válaszolhatók meg, így McAdams rendszerében a harmadik szintet az élettörténet képviseli. Az élettörténet rekonstruálja a múlt történéseit, vázolhatja az elképzelt jövőt, bemutatja az adott időben és kultúrában megélt személyes jelentéseket, ezáltal megteremt a személy identitását. A személyes életút, illetve annak narratívumai tehát a társas, kulturális közegbe ágyazódnak. Ahogy arra többen felhívták a figyelmet (McAdams 2006; Gergen–Gergen, 1984) az adott kultúrában jelentéssel bíró, elfogadott élettörténeti narratívumok a kultúra által kommunikálódnak az egyénnek és fordítva – a személyes élettörténeti narratívumot az adott kultúrában érthető és elfogadható módon kell megszerkeszteni, előadni, kommunikálni.

Az ezredforduló időszakában megváltozott társas-társadalmi feltételek (például a bevezető részben leírt változások a gyógypedagógus szakmában, az integrációs törekvések kibontakozása vagy a 2. fejezetben a pályaidentifikációs folyamat kapcsán tárgyalt bizonytalanság, tervezhetőség hiánya) megnehezíti a stabil identitás kialakítását. A választott szakmával kapcsolatos történetek így egyrészt a személy identitásképző folyamatairól, pályához való viszonyáról árulkodhatnak a számunkra, másrészt pedig nem függetlenek a társas környezettől, amelyben születtek, illetve e kettő kölcsönhatásától, s így ennek információit is tartalmazzák.

A különböző tematikájú élettörténeti elbeszélések vizsgálatára a tudományos narratív pszichológia kvantitatív elemzést is lehetővé tévő módszert ajánl: a személyes narratívumokból struktúrájuk mentén felfejthetők az elbeszélő identitásának, külvilághoz való viszonyának különböző aspektusai, tehát a narratívumok megszerkesztése olyan kategóriák mentén történik (mint szereplők funkciói, idő, perspektíva), melyek pszichológiai jelentésekkel függnek össze (például a különböző perspektívák utalhatnak az elbeszélő események érzelmi feldolgozottságára [Pólya 2004]). Ezen kategóriák nyelvi alakzatainak felfedésével pedig az identításra vonatkozatható pszichológiai jelentésekhez juthatunk el.

Maguknak a nyelvi alakzatoknak a különböző narratív struktúrák, kategóriák mentén való kigyűjtését és értelmezését több „nemzedék” végezte a Narratív Kutatócsoport munkássága során (összefoglalóan ld. László és mtsai. 2013; Ehmann és mtsai. 2014). Jelen téma szempontjából az ágencia mint szövegváltozó kerül előtérbe. A Narratív Kutatócsoport a munkája során különböző nyelvtechnológiai eszközöket (pl. Lin-Tag, Atlas.ti, NooJ) használt arra, hogy a szövegben felfedett és kigyűjtött nyelvi alakzatokat statisztikai kutatás tárgyává tehesse. Jelenleg a morfo-szintaktikai elemzésre is képes NooJ nyelvi fejlesztő környezetben (Silberstein 2008) történik a különböző pszichológiai relevanciával bíró modulok fejlesztése, melyek használatával „számosítani”, azaz mérni lehet a szövegben található, (pl.) ágenciára utaló nyelvi jegyeket.

Az ágensia alatt a tudatos cselekvés képességét, a környezetünkre való hatás igényét értjük, mely egy velünk született humán jellegzetesség, alapvető emberi vonásunk. Az egyedfejlődés során korán megjelenik, és a szándékolt cselekvés a pszichológiai okság megtapasztalásával jár együtt. Az egyén tehát a környezetére hatással bír, intencionális lényként definiálja magát, ezt nevezzük a továbbiakban az ágensia élményének. Az ágensia megjelenése a szöveg szintjén az aktív és passzív igék, kifejezések szintjén érhető tetten (a NooJ nyelvi fejlesztő környezetben az Ágensia modul Aktivitás almodulja, [Szalai 2011]), valamint az intencionalitást vagy éppen, hogy annak hiányát, a kényszerített kifejező nyelvi jegyekben (az Ágensia modul Intencionalitás almodulja [Ferenczhalmay 2006]).

Egy korábbi, személypercepció vizsgálat során igazoltuk, hogy az ágensia fent jelzett nyelvi jegyeinek manipulációja befolyásolja a személyszelést (Ferenczhalmay, László, Szalai és Szabó vizsgálata, ld. Szalai 2011). A kutatás során 58 vizsgálati személy (egyetemi, főiskolai hallgató) olvasott E/1 személyű élettörténeti beszámolókat egy-egy problémáról (alkohol, munkanélküliség, hajléktalanság), melyek egyik változata az ágensia növelését, a másik pedig az ágensia csökkentését célzó nyelvi jegyeket tartalmazta (ld. 5. táblázat).

	Aktív és intencionális kifejezésekkel	Passzív kifejezésekkel, az aktív és intencionális kifejezések kihagyásával
Szövegek	Egész évben állást kerestem ,	Az egész év álláskereséssel telt ,
	de nem találtam .	de nem lett munkám.
	Mindenhogy próbálkoztam ez idő alatt:	Pedig sok minden összegyűlt ez idő alatt:
	eljárom a munkaügyi központba és keresem a hirdetéseket az újságokban és az interneten.	az újságban és az interneten is akadnak hirdetések,
	Igyekezem érdeklődni ismerősöktől is.	hallok az ismerősöktől is híreket,
	Elhatároztam , hogy mindenhová elmegyek interjúra,	a munkaügyi központba is behívnak, ha adódik valami.
	akár tapasztalatszerzés céljából is.	Mindenhol ott vagyok, lesz tapasztalatom, és hátha összejön valami.
	Továbbá úgy tervezem , hogy igénybe veszem több állás kereső iroda szolgáltatását, és információt kérek .	Újabban több állás kereső iroda is feltűnt ,
Ezért jöttem ide is	így kerültem ide.	
Szószám	55	55

5. táblázat. A vizsgálatban használt szövegek egy változata, manipulált nyelvi jegyekkel (Szalai 2011)

Ezt követően többféle kérdéscsoportra kellett választ adniuk a szövegekkel kapcsolatban az elbeszélő felelősségére, jövőbeni sorsára, személyes hatékonyságának mértékére, különböző tulajdonságok valószínűségére vonatkozóan. Az eredmények azt mutatják a három szöveg összesített eredményeinek tekintetében, hogy a vizsgálati személyek szignifikánsan nagyobb esélyt látnak arra, hogy az elbeszélő megoldja a jelenlegi problémájukat, illetve más jövőbeni problémájukat, valamint nagyobb mértékben érzik az elbeszélőről, hogy megjeleníti saját felelősségét a vele történő események felett, ha a szövegekben aktív és intencionális – azaz az ágencia növelését szolgáló – kifejezések szerepelnek. Továbbá szignifikánsan nagyobb mértékben asszociálják az ágens elbeszélőnek az alábbi tulajdonságokat, mint a kevésbé ágensnek: energikus, célratörő, tudatos, önálló, kitartó, rugalmas, érett, kiegyensúlyozott, kreatív, megbízható, sikeres.

Ugyanakkor érdemes elmondani, hogy a három különböző témájú (alkoholizmus, munkanélküliség, hajléktalanság) szövegeket külön vizsgálva található pár eltérés, amelyeknek a megemlítése jelen témánk szempontjából szükséges.

A fenti táblázatban bemutatott álláskereséssel kapcsolatos szöveg egyéni statisztikája az alábbi ítéletekben mutatott szignifikáns eltérést: a résztvevők valószínűbbnek tartották, hogy más jövőbeli problémáját jobban oldja meg az ágens elbeszélő, magasabb szelfhatékonyságot ítélték meg a számára, és az ágenciával összekapcsolódó tulajdonságokat is szignifikánsan inkább rájuk jellemzőnek tartották, mint az alacsony ágenciával ábrázolt szövegváltozat elbeszélője. Ugyanakkor nem mutatott szignifikáns különbséget az a kérdés, hogy mekkora valószínűsége látja az olvasó annak, hogy munkát kap a történet szereplője, valamint hogy mennyire tartja valószínűnek, hogy felelősnek érzi magát a helyzetéért. (Ezen két kérdés ugyanis a három szöveg összesített eredményei alapján szignifikáns volt.) Ezen eltérés magyarázatára utóvizsgálatot terveztünk.

Egy egyetemi és főiskolai hallgatókból álló fókuszcsoporthoz hoztunk létre, hogy felfedjük e három élethelyzettel kapcsolatos elgondolásaikat. A vélemények alapján úgy tűnik, hogy az álláskeresést általános jelenségnek tartják ma Magyarországon, és a résztvevők számára nagyobb személyes érintettségű téma, továbbá kevésbé „rossz döntések” következményeként értelmeződik, mint az alkoholizmus vagy a hajléktalanság. Ezzel összefügg az a korábbi eredményünk, hogy a munkanélküliség esetében – összevetve a másik két témával – szignifikánsan kisebb felelősséget tulajdonítanak a helyzet kialakulásáért mind az ágencia növelését mind a csökkentését célzó szövegrészletek elbeszélőjének. Ez az erőteljes séma befolyásolhatta a felelősséget érintő kérdéseket a manipulált szövegek esetében, és így lehet, hogy nem – vagy nem csak – a szövegtényezők hatása érezhető az eredményeken.

Összességében viszont elmondható, hogy az aktív igék, illetve az intencionális igék megjelenése nyelvi szinten aktívabbnak, felelősségteljesebbnek, hatékonyabbnak tünteti fel a szereplőt, befolyásolva a percepciót. Ugyanakkor ezek ítéletbeli következménye függ a helyzet megítélésétől, sémájától.

3.2. „Bízom benne, hogy jó irányba haladok” – Az ágencia élményének lehorgonyzása a pszichológiai elméletekben

Több pszichológiai konstruktum is köthető az ágencia élményéhez, ezek rövid bemutatására hivatott az alábbi fejezet.³ E jelenségek az egészségpszichológiának – azaz a pszichológia 20. század végére kikristályosodó, az egészség megőrzésével, betegségek megelőzésével foglalkozó ágának – vonzáskörzetébe tartoznak.

A stresszel való megküzdéssel kapcsolatos kutatások kezdetét Lazarus és munkatársai 1970-es években végzett munkájához köthetjük. Lazarus és munkatársai (Lazarus–Folkman 1984) szerint az egyén tudatos reakciójának tekintjük a megküzdést, mely magában foglalja az érzelmi szabályozásra és a probléma megoldására irányuló törekvéseket. Ennek megfelelően két típusát különböztetik meg, a problémafókuszú coping a problémára magára, az érzelemfókuszú coping pedig az érzelmi reakció redukálására vonatkozik.

A stresszel jól megküzdő személynél – többek között – az alábbi, egymással összefüggő, kisebb-nagyobb részben egymást átfedő személyiségdimenziókat, protektív személyiségfaktorokat nevezték meg az egészségpszichológia témakörében gondolkodó kutatók (összegyűjti: Oláh 2006): koherenciaérzék (Antonovsky 1987), énhatékonyosság (Bandura 1977), énerő (Barron 1953), kompetencia (White 1959). A továbbiakban ezeket a koncepciókat tekintjük át, s tárgyaljuk egymáshoz való viszonyukat.

White (1959; 1988) munkássága során a kompetencia fogalmát a szervezet azon képességében jelöli meg, amely során a környezetével hatékony interakciót folytat. Belső motivációként azonosítja (erre javasolja az effektancia elnevezést). Csak azon cselekvéseket tekinti az effektanciamotiváció eredményének, amelyek instrumentálisak, és önmagáért a cselekvésért végzi őket a személy. A tevékenységek célja tehát a kompetencia elérése, és az általuk létrejött tapasztalat a hatékonyság érzése. Az exploratív, felfedező-kísérleti jellegű, az ingermező módosulását eredményező viselkedés elégedettséget nyújthat az aktív cselekvő számára.

White (1988) amellet is érvel, hogy az élet kezdetén az effektancia gyűjtőnéven jelzett differenciálatlan motivációban gyökerezik minden későbbi, a környezet uralására törekvő motiváció, mint például autonómia- vagy teljesítménymotiváció. Az autonómiámotívum humán törekvése a személy azon igényét jelöli, hogy legyen választási lehetősége cselekedeteinek kivitelezése során, legyenek saját döntései (Oláh 2006). A teljesítmény motívuma kapcsán pedig fontos utalni Atkinson által megkülönböztetett sikerorientált és kudarcikerülő személyiségre. Megállapításai szerint ugyanis elkülöníthetők azok a személyek, akiket a teljesítményhelyzetekben a siker reménye hajt azoktól, akiket a kudarc elkerülésének igénye befolyásol (Oláh 2006).

A következő, jelen fejezetben bemutatott ágenciával összefüggő koncepció a terápiais irodalmak gyakori szereplője: az énerő (*ego-strength*: Barron 1953) jelensége, ami általánosságban véve a személy azon képessége, amelynek segítségével ellenáll a külső és belső stressznek. E folyamat részeként kezeljük a feszültséget okozó

³ Az ágencia konstruktumának bővebb áttekintése ld.: Szalai K. (2011): *Az ágencia nyelvi jegyei. Az aktív és passzív igék szerepe a narratívumokban.* [PhD-értekezés.] Pécs: PTE

körülmény azonosítását, valamint az azzal járó negatív hatások és érzések azonosítását. A terápiás szakirodalmak szerint az énerő jó prognózist jelent. A terapeuta az interjú során felbecsülheti kliense éneréjét, figyelve az aktuális krízis vagy kellemetlen érzések kezeléséről szóló beszámolóira: az énerő jelenlétéről árulkodik a felmerülő problémákkal szemben tanúsított felelősség, az autonómia magas foka, az emocionális érettség és az élet kihívásai során tanúsított relatív sikerek (Lambert–Anderson 1996). Az énerő mérésében kérdőív is segítségünkre lehet (Barron 1953: énerőskála [*Ego Strength Scale*]).

A pszichológia több gyakorlati megközelítése is aktív kliensképet tár elénk. A pszichológus a terápia során a kliens változásra való képességét, hatékonyságát támogatja meg (Jenkins 2008; Bohart–Tallman 1999; Rogers 1957). Jenkins (2008) kifejti, hogy a pszichoterápia sokaknál az ágencia fokozásaként jelenik meg. A legtöbb pszichoterápiás felfogás támogatja a kliens szabadságának növelését, ami által saját életét teljesebbé tudja tenni. A szabadság, illetve az ágencia ez esetben azt jelenti (nem összekeverendő az individualizmussal), hogy a személy egyre inkább képessé válik a saját kultúrájában ismert és jelentésteremtési módokon részt venni, felismerve azt, hogy az önmagáról szóló jelentések konstruálásának is részese.

A stresszel való megküzdés témájában, valamint az ágenciával összefüggő konstrukciók bemutatásában nem megkerülhető a külső és belső kontroll témája. Ezen attitűd vagy dimenzió ugyanis széles körben alkalmazott a személyiség-lélektanban, s számtalan további koncepció kapcsolható hozzá. Első megfogalmazása Rottertől származik (1954; 1966; 1975). Leírja a külső és belső vezéreltség dimenziójának két végpontját. A belső kontrollal személy életének történéseit saját tettei következményeként éli meg, úgy érzi, hatással lehet azok alakulására. Ezzel szemben egy külső kontrollal személyiség – a dimenzió másik végpontján – a történéseket nem saját magának, hanem a véletlennek, a sorsnak, esetleg másoknak tulajdonítja, azaz mint hatókörén kívül eső dolgokat írja le őket. Bár összességében elmondható, hogy az egészségvédő magatartás, a betegséggel való megküzdés sikeressége főként az aktív hozzáállással, a belső kontrollal áll összefüggésben, nem kezelhetjük a dimenzió két végpontját a pozitív és a negatív viselkedési mód két pólusának.

Az itt tárgyalt témakörhöz kapcsolódik továbbá a Bandura (1977; 1994/1998; 2001) nevéhez fűződő személyes hatékonyság (*self-efficacy*) definíció. E koncepció a személy szubjektív döntéseire, ítélőképességére vonatkozó hiedelmét jelöli, melyek segítségével egy általa kijelölt cél elérése érdekében szervezett meg és hajt végre cselekvési folyamatokat. Voltaképpen a személy önmagába vetett hite. Bandura modelljében a személyes hatékonyságot az alábbi tényezők határozzák: saját korábbi tapasztalatok (siker-, illetve kudarcélmények); a modellszemélyek által tapasztaltak (az ő sikerei, kudarcuk); a szociális facilitálás; végül pedig a tevékenység közbeni fiziológiai visszajelzés.

Az énhatékonyságról szóló hit négy fő pszichológiai folyamaton keresztül hat a humán működésre, mégpedig a kognitív, motivációs, affektív és szelekciós folyamatokon keresztül. A kognitív folyamatok – főként a gondolkodás – képessé teszik az események bejósolására, illetve arra, hogy kifejléssük a minket érő hatások

kontrollálásának különböző módjait, például ahogy a körülöttünk lévő bizonytalanságot és ellentmondásokat hordozó információkat megtanuljuk kezelni, megszünteni, értelmezni (kognitív folyamat). Az énhatékonyságról – azaz saját teljesítményünkről, képességeinkről szóló – hiedelmeink motiválnak minket, amennyiben ezen elképzeléseinknek megfelelően anticipáljuk a cselekedeteink lehetséges kimenetelét (pl. sikereinket), s alakítjuk ki céljaikat (motivációs folyamat). Azon személy, aki saját hatékonyságát magasnak érzékeli, az események feletti kontrollélménye is magas, így kisebb stresszt él át problémahelyzetekben (affektív folyamat). Mivel igyekszünk kellemes környezetet kialakítani magunknak, és igyekszünk kontrollt gyakorolni a velünk történő események felett, ezért kiválasztjuk, melyik helyzetek kezelésére érezzük magunkat alkalmasnak, s inkább választjuk azt (ez pedig a szelekciós folyamat Bandura megfogalmazásában).

A szelfhatékonysági hiedelmek összefüggésben állnak tehát az erőfeszítés betervezésével, a kitartással, a problémákkal szemben tanúsított rugalmassággal. Minél magasabb a személy hatékonyságélménye, annál nagyobb az erőfeszítése, a kitartása és a rugalmassága, annál nagyobb az elköteleződése a tevékenységével kapcsolatban. A magas hatékonysággal rendelkező személyek egy nehéz feladatot inkább kihívásként értelmeznek, nem pedig elkerülendő veszélyforrásnak, továbbá a kudarcok, hibák kevésbé ingatják meg saját képességeikbe vetett hitüket. Egy – az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos – vizsgálat során azt találták, hogy azon tanulók, akik úgy gondolták, el tudják végezni az adott feladatot, elkötelezettebbek voltak a cselekvésre, magasabb szintű erőfeszítésre voltak hajlandók, még akadály esetén is. A személyes hatékonyság tehát pozitív összefüggésben állt a tanulók aktivitásával, a mentális erőfeszítéssel és a teljesítménnyel, a kitartás szintjével, az adott helyzetben tanúsított magabiztossággal (Bandura–Schunk 1981; Zimmerman–Bandura–Martinez-Pons 1992).

Ezzel szemben az alacsony szelfhatékonyságú személy a környezetét erősebbként észleli, mely a szorongás, a stressz, a depresszió, vagy a problémákkal szembeni tanácstalanság forrása lehet (Pajares 2002). A személy elvárása saját hatékonyságáról épp ezért áll kapcsolatban a megküzdéssel: hiszen ha a személy saját hatékonyságába vetett hite nagyobb, akkor ez nagyobb erőfeszítésre ösztönzi a céljai elérésében, és stresszhelyzetekben is kevesebb szorongást él át (Yamaguchi 2003).

Több hasonló, de nem azonos jelentésű pszichológiai konstruktumot mutattunk be ebben az alfejezetben (hatékonyság, kontroll, ágencia), melyek egymáshoz való viszonya Zimmerman és Cleary (2006) által írt összefoglaló segítségével tisztázható: A személyes hatékonyság fogalma az aktivitás kivitelezésének észlelt képességét jelenti, nem pedig személyiségvonásként értelmezendő; azaz azt mondja meg, hogyan tudok valamit megtenni, nem pedig azt, hogy milyen vagyok. Kontextus- és feladatspecifikus, hiszen érezheti magát hatékonnak valaki az olvasás területén, a matematikában pedig kevésbé.

Az énkép az önmagunk tulajdonított személyiségvonások, tulajdonságok összessége, s ennek része lehet a személyes hatékonyság, a kompetencia vagy az önértékelés. A személyes hatékonyság önmagunkra vonatkozó hiedelmei tehát az

énképnél kevésbé átfogóbbak, inkább kontextusspecifikusak, pusztán a célok elérése érdekében végzett cselekvésfolyamatok szervezésének és megvalósításának személyes képessége vonatkoznak. Az önértékelés viszont a hiedelmeink azon típusát jelenti, melyek a saját szelfre, értékeinkre vonatkozó érzelmi ítéleteket foglalják magukban, szemben a személyes hatékonyságra vonatkozó kognitív ítéletekkel. Az észlelt kontrolltól is feladat- és kontextusspecifikussága különbözteti meg a személyes hatékonyságot.

Ugyanakkor az ágencia és a személyes hatékonyság konstruktuma is összefüggésben áll egymással. A személyes ágencia – a hatékonysággal foglalkozó irodalmak megfogalmazásában – a személy azon képességére vonatkozik, hogy létrehozson és irányítson cselekvéseket, akciókat egy adott cél elérése érdekében. Erre a képességre hatással vannak az adott specifikus feladat elvégzéséhez kapcsolódó személyes hatékonysághiedelmek, illetve az egyén aktuális készségei.

A kontroll, a személyes hatékonyság és az autonómia pszichológiai konstrukciója közötti kapcsolat a következőképpen alakul: a sikeres közvetlen személyes kontroll magasabb személyes hatékonysághoz vezet, ami pedig az autonómia érzését alapozza meg (Yamaguchi 2003). Több vizsgálatban (Fast–Gruenfeld–Sivanathan–Galinsky 2009) azt találták, hogy az észlelt kontroll hiánya depresszióhoz, pesszimizmushoz és az események menetéből való visszavonuláshoz vezet. Ezzel ellentétben a kontroll érzete az önbecsülés, az optimizmus és az ágencia növekedését hozza magával.

Az itt bemutatott egymással versengő vagy épp egymást kiegészítő koncepciók az egészségpszichológiához kapcsolhatók. E pszichológiai megközelítés emberképe egy aktív ágenst, egy cselekvésekre, problémamegoldásra, stresszel való megküzdésre, fizikai és érzelmi állapotában egyensúlyra törekvő egyént vázol fel élénk. Összességében elmondható, hogy az ágencia a célvezérelt cselekvések kivitelezésére való képességeként jelenik meg, melyet befolyásolnak a tényleges képességek és az egyes feladatokban megélt személyes hatékonyságról alkotott hiedelmek. A személy magasabb személyes kontrollélménye befolyásolja az önbecsülés, a hatékonyság, s részben ezen keresztül az ágencia szintjét is. Aki pedig az ágencia vagy ezen belül a hatékonyság képességét magasabb szinten észleli, az jobban tudja magát motiválni cselekvések elvégzésére, kitartóbb lesz benne, a problémahelyzetekben pedig kisebb stresszt fog átélni, a környezetére nagyobb befolyással bíró személyként élve meg magát, a depresszió kevésbé fogja jellemezni. Ily módon a magasabb ágenciaérzés az egészséges, kiegyensúlyozott életvitelhez is hozzájárul.

3.3. Az ágencia és az identitás összefüggései

Az ágencia lelki egészségben játszott szerepének hangsúlyozásán túl érdemes megfogalmazni a serdülőkori krízis megoldásaként elért identitással kapcsolatos összefüggéseit is. Ehhez vissza kell térni Erikson (1968) és Marcia elgondolásaihoz. Ahogy már korábban említettük, Erikson elméletét Marcia (1993) gondolta tovább, és a serdülőkori identitáskrízis négyféle kifizési lehetőségét vázolta fel, két dimenzió mentén. E két

dimenzió a felfedezés (exploráció) és az elköteleződés. Az exploráció (korábbi nevén krízis) azt jelenti, hogy a fiatal felteszi magának a „Ki vagyok én?“, „Mire vagyok képes?“, „Merre tartok?“ kérdéseket, és felkutatja-áttekinti a lehetséges válaszokat. Marcia elmélete szerint elért identitás akkor jön létre, ha a személy a környezet és saját lehetőségeinek felfedezésén és megküzdésén át saját útját járja, jól artikulált, reális célokhoz jut el, és képes kitartani mellettük (azaz magas az exploráció és az elköteleződés szintje). Identitásdiffúzióknak nevezzük, ha a fiatal érdektelen az identitással összefüggő kérdésekkel kapcsolatban, vagyis az elkövetkezendőkre nézve nincsenek tervei, ön maga meghatározásában és világban való elhelyezésében bizonytalan (alacsony exploráció és elköteleződés szint). Moratóriumnak nevezzük az elhúzódó explorációt, azaz az aktív keresés időszakát (magas exploráció, alacsony elköteleződés) és korai zárásnak az olyan elköteleződést, melyet nem előzött meg a krízis, a saját személyre szabott lehetőségek keresgélésének időszaka (alacsony exploráció, magas elköteleződés).

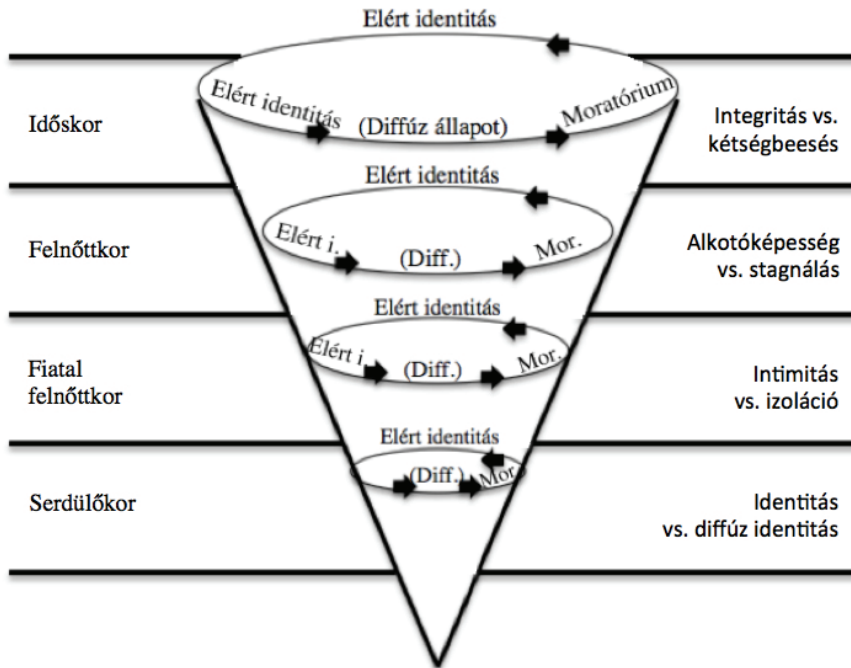
Az exploráció, azaz a környezeti lehetőségek felderítésének fontosságát példázza az alábbi szövegrészlet:

„Az érettségi után fél évet dolgoztam külföldön, miután hazajöttem, töprengtem, kérdezősködtem a lehetőségekről. Beszélgettem családtagjaimmal, barátaimmal, ismerőseimmel. Kikértem a véleményüket is. Aztán megtaláltam a gyógypedagógiát.”

A serdülőkor során megélt krízis eredményeként kialakított elért identitás nem jelenti azt, hogy soha többé nem bomlik meg annak egyensúlya, integritása. Az eriksoni elméletben a felnőttkor sem mentes az identitásformáló krízisektől (ld. fiatal felnőttkorban az intimitás vs. izoláció, felnőttkor során a generativitás vs. stagnálás, valamint időskorban az integritás vs. kétségbeesés krízise). Ugyanakkor ezeken túl is vannak a személy életében stresszkeltő, az identitás újrastrukturálását kiváltó történések (mint például válás, munkahely megszűnése, esetleg szeretett személy elvesztése). Természetesen az egyensúlyvesztés személyes élménye függ az eredeti identitásállapottól, hiszen míg a korai zárók számára feltehetően megrázó lesz, addig a diffúz identitású személyeknek nem az, hiszen előtte sem rendelkeztek szilárd személyiséggel (Kroger 2007, idézi: Marcia 2010).

Az identitás újrakonstruálására Marcia az alábbi, 2. számú ábra szerinti modellt kínálja: a személy a serdülőkor identításalakulást követően legalább háromszor (mint ahogy példaként szerepel az ábrán), de várhatóan még többször újraformálja identitását, amikor szembetalálkozik az ezt kiváltó külső, illetve belső eseményekkel. Az élet ezen epizódjait „moratórium – elért identitás – moratórium – elért identitás ciklusoknak” (MAMA Stephen és mtsai. 1992, idézi: Marcia 2010) nevezhetjük.

Az elért egyensúlyi állapot megbomlását kiváltó esemény többféle lehet: az Erikson által leírt normatív kríziseken túl külső provokáló tényezők (ún. akcidentális krízisek) is vezethetnek az identitás újrakonstruálásának ciklusához. Ez utóbbira lehetnek példák az élettörténet olyan negatív és pozitív eseményei, mint válás, haláleset, baleset esetleg előléptetés.



2. ábra. Az identitás újralakításának „MAMA-ciklusai” Marcia ábrázolásában (Marcia 2010, 29)

Marcia elgondolása szerint az identitásstruktúra egyensúlya szükségszerűen bomlik meg, hogy egy új kialakulhasson. A ciklusok során pedig előfordulhatnak átmeneti diffúz időszakok (zavartsággal, szétszórtsággal, impulzív viselkedéssel, melyet a külvilág megbízhatatlanságként vagy kiszámíthatatlanságként érzékel), de a személyiség a korai zárás állapotába is regrediálhat.

A MAMA aktívan kereső, valamint identitást elérő ciklusainak időtartama nagy változásokat mutathat a személyiség és az őt körülvevő szociális kontextus függvényében; éppúgy lehet 6 hónap, mint 10 év. Ugyanakkor Marcia elgondolása szerint az életkor előrehaladtával egyre hosszabbak lesznek ezen időszakok, hiszen egyre erőteljesebb a külső (társas kapcsolatok) és a belső nyomás (személyes elvárások) a nehezen kivívott identitás konzisztenciájának irányába. Ugyanakkor, ahogy telik az idő, úgy tud egyre több tapasztalatot integrálni a személy, és úgy lesz identitása egyre mélyebb, gazdagabb. Az idő függvényében fokozódó érettséget szimbolizálja a fenti ábra kúp alakja is.

A témával kapcsolatos kutatások leírnak egyes identitásállapotokra vonatkoztatható személyiségjellemzőket és működési módokat (összefoglalóan ld. Lukács 2012):

- Az elért identitáshoz köthető például a magas fokú internalizáltság.
- Autoritarianizmus és sztereotip gondolkodás a korai zárókra jellemző, míg a moratóriumban lévőkre kevésbé, valamint a korai zárókat legkevésbé jellemzi az új élményekre való nyitottság.
- Konformitás legkevésbé az elért identitáshoz tartozókra jellemző.
- Szorongás legkevésbé a korai zárókra jellemző, legmagasabb szintje pedig a moratórium és az identitásdiffúzió állapotaihoz kötött.
- Önbecsülés: ellentmondó eredmények, hol nem találnak különbséget, hol pedig az elért identitáshoz kötötteen magasabb (női mintán).
- A kontroll helye szerint: az elért identitáshoz inkább a belső kontroll kapcsolódik, míg a diffúz identitáshoz a külső kontroll; e kettő között található a moratórium, valamint a korai zárás identitásállapotaiba tartozó személyek értékei.
- Autonómia: férfi mintán a korai záráshoz és a diffúz identitáshoz köthetők az alacsonyabb értékek, női mintán pedig az elért identitáshoz és a korai záráshoz a magasabb értékek.
- Teljesítmény: az elért identitáshoz kapcsolódóan egyetemisták körében kedvezőbb tanulási szokásokat, magasabb átlagot, nehezebb szakválasztást tapasztaltak (míg az identitásdiffúzió állapotához tartozók választják a könnyebb szakokat).

Ide kapcsolható Kiss István által definiált életvezetési kompetencia is, mely „a társas rendszerekben való személyes létezéshez, az egyén számára optimális feltételeinek megteremtéséhez szükséges készségek, képességek, attitűdök összessége” (Kiss 2011, 9). Azaz a személy fejlődési és akcidentális krízisei során megszerzett és megtapasztalt megoldásai, „cselekedni tudása”.

Az életvezetési kompetencia tehát a személy észlelt énhatékonyság-mintázata, melynek kognitív, motivációs és viselkedéses komponensei is vannak. Sajátos készségcsoportjaként azonosítja Kiss (2011) – összekapcsolva a személyes hatékonyság jelenségét a pályával kapcsolatos elméletekkel – a karrierépítéshez szükséges készségeket. Például „*információk gyűjtése, értékelése (tanulás), a saját értékek és célok meghatározása, a tervezés (önmenedzselés) és kapcsolódó személyközi problémák (kommunikáció, szoros társas kapcsolatok kezelése, intézményi és társadalmi keretek közé történő beilleszkedés) megoldása*” (Kiss 2011, 10). Az életvezetési kompetencia mérésére egy kérdőívet is kidolgozott (Kiss 2009).

Kiss (2011) vizsgálata során összefüggést talált a Melgosa kérdőívvel mért identitásállapotok és az életvezetési kompetencia között. Az elért identitás magasabb szintjén jelentek meg azon hallgatók, akik az életvezetési kompetencia átlagos és magas szintjét érték el. Míg a moratórium és az identitásdiffúzió állapotában lévő hallgatók szignifikánsan többen voltak az életvezetési kompetencia alacsonyabb szintjét mutató csoportban.

Schwartz, Côté és Arnett (2005) amellett érvel, hogy az ágencia pozitív kapcsolatban van az exploráció és az elkötelezettség mértékével (azaz a magas explorációs

és elkötelezettségi szinttel járó identitás állapotával), még hozzá különböző etnikai csoportokban egyaránt. Ezek szintjét kérdőívvel mérték, olyan itemek segítségével, mint „*Igyekszem többféle szakmáról tájékozódni, hogy megtaláljam a legjobbat a magam számára*” (exploráció), „*Határozottan amellett a szakma mellett döntöttem, amit folytatni szeretnék*” (elköteleződés) (Balistreri–Busch–Rosnagel–Geisinger: Ego Identity Process Questionnaire [1995], idézi: Schwartz–Côté–Arnett 2005, 211).

Jelen téma szempontjából is releváns eredményeknek számít az általuk talált kapcsolat, hiszen a szerzők az ágenciát abban az értelemben mérik, melyet az előbbieken is körvonalaztunk: egyfajta étellel szembeni felelősségérzet; arra vonatkozó hit, hogy a személy maga irányítja az életét, felelős a döntéseinek eredményeiért; illetve a személy abban való hite, hogy a céljai felé haladva az akadályok legyőzhetőek számára. Mérését Côté több alskálából álló kérdőívvel (Côté [1997]: Multi-Measure Agentic Personality Scale, id.: Schwartz, Côté és Arnett, 2005) hajtották végre, melyek az alábbiak voltak: önbecsülés (pl. „*Rossz véleménnyel vagyok magamról*”), életcélok („*Célokkal teli és értelemmentes életet élek*”), belső kontroll („*Ami velem történik, az az én művem*”), énerő („*Sok akaraterőm van*”).

Côté és Schwartz 2002-es vizsgálata – szintén e kérdőív segítségével – ismét amellett érvel, hogy az ágencia szintje pozitív összefüggésben van az elért identitással, és negatív összefüggésben áll az identitásdiffúzióval. Az ágens működés tehát fontos eleme a stabil identitás elérésének, és hatékony alkalmazkodást tesz lehetővé a „*készülődő felnőttiség*” ideje alatt (Schwartz–Côté–Arnett 2005).

E fejezetben áttekintettük a tudományos narratív pszichológia megközelítésében az identitás azon koncepcióit, mely szerint a személy önnön azonosságát saját történetei hordozzák, azokat konstruálva, életútjának számtalan új helyzete és nehézsége során aktualizálva éri el az érettség újabb és újabb állapotait, alakítva és egyben megőrizve identitását. Ezen történetek egyik legfontosabb változója pedig az ágencia élménye, az az erő, mellyel a személy saját magát, életútját, valamint környezetét döntései és cselekvései által formálja. Áttekintettük, hogy a pszichológia mely egyéb konstrukcióival lehet összefüggésben, s így kirajzolódott, hogy szubjektív jóllétünk szempontjából milyen szerepet is tölthet be. A következőkben tehát a pályaidentitással kapcsolatos kutatásunk egyik sarokkövét képezi a hallgatók „*gyógypedagógussággal*” kapcsolatos ágenciaélménye.

Kérdések, feladatok

1. Mutassa be a narratív identitás koncepcióját mint a narratív pszichológia tudományos elméletét! (Ehhez ajánlott László János: A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába c. könyve)
2. Mit értünk stresszel való megküzdés alatt? (Ehhez ajánlott Oláh Attila: Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszere c. könyve)
3. Hogyan definiálható az ágencia?
4. Mutassa be a személyes hatékonyság fogalmát!
5. Mutassa be Marcia identitással kapcsolatos elgondolásait!

Felhasznált irodalmak

- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In: V. S. Ramachandran (ed.): *Encyclopedia of human behavior* 4, pp. 71–81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998)
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1–26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. – Schunk, D. H. (1981): Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598.
- Barron, F (1953): An Ego-strength scale with predicts response to psychotherapy. *Journal of Consulting Psychology*, 17(5), 327–333.
- Bohart, A. C. – Tallman, K. (1999): *How Clients Make Therapy Work: The Process of Active Self-healing*. Washington DC: American Psychological Association
- Côté, J. E. – Schwartz, S. J. (2002): Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25, 571–586. DOI:10.1006/jado.2002.0511
- Ehmann B. – Csertő I. – Ferenczhalmy R. – Fülöp É. – Hargitai R. – Kővágó P. – Pólya T. – Szalai K. – Vincze O. – László J. (2014): Narratív kategoriális tartalomelemzés: a NARRCAT. In: Tanács A. – Varga V. – Vincze V. (szerk.): X. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia: MSZNY 2014. pp. 136–147. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Informatikai Tanszékcsoport

- Erikson, E. H. (1968): *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton
- Fast, N. J. – Gruenfeld, D. H. – Sivanathan, N. – Galinsky, A. D. (2009): Illusory control: A generative force behind power's far-reaching effects. *Psychological Science*, 20(4), 502–508.
- Ferenczhalmy R. – László J. (2006): Az intencionalitás modul kidolgozása Nooj tartalomelemző programmal. In: Alexin Z. – Csendes D. (szerk.): *IV. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. pp. 285–296. Szeged: SZTE
- Gergen, K. J. – Gergen, M. M. (1984): A narratívumok és az én mint viszonyrendszer. In: László J. – Thomka B. (szerk. 2001): *Narratív pszichológia*. pp. 77–121. Bp.: Kijárat Kiadó (Narratívák, 5.)
- Jenkins, A. H. (2008): Psychological Agency: A Necessarily Human Concept. In: Frie, R. (ed.): *Psychological Agency. Theory, practice, and culture*. pp. 177–200. Cambridge, Massachusetts London: The MIT Press
- Kiss I. (2011): Felsőoktatási hallgatók életvezetési, életpálya-építési problémái. *Életpálya-tanácsadás*, 2(7–8), 6–16.
- Kiss I. (2009): *Életvezetési kompetencia. Észlelt életvezetési én-hatékonyság mintázat elemzése tanácsadási szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók mintáján*. [PhD-értekezés.] Bp.: ELTE
- Lambert, M. J. – Anderson, E. M. (1996): Assessment for the Time-Limited Psychotherapies. In: Dickstein, L.J. – Oldham, J. M. (eds.): *American Psychiatric Press Review of Psychiatry*, 15, pp. 23–43. American Psychiatric Publisher
- László J. (2005): *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*. Bp.: Új Mandátum Kiadó
- László J. – Csertő I. – Fülöp É. – Ferenczhalmy R. – Hargitai R. – Lendvai P. – Péley B. – Pólya T. – Szalai, K. – Vincze, O. – Ehmann, B. (2013): Narrative Language as an Expression of Individual and Group Identity: The Narrative Categorical Content Analysis: SAGE Open April-June, 1–12. DOI: 10.1177/2158244013492084 2013 3
- Lazarus, R. – Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company
- Lukács É. F. (2012): *A pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggései. A pályaválasztási bizonytalanság típusai az identitásállapotok tükrében*. [PhD-értekezés] Bp.: ELTE
- Marcia, J. E. (1993) The ego identity status approach to ego identity. In: J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. – Matteson, S. L. – Archer, J. L. – Orlofsky (eds.): *Ego identity. A handbook for psychosocial research*. pp. 3–21. New York: Springer-Verlag
- Marcia, J. E. (2010): Life Transitions and Stress in the Context of psychosocial Development. In: Miller, T. W. (ed.): *Handbook of Stressful Transitions Across*

- te Lifespan*. pp. 19–34. Springer Science Business Media, LLC
- McAdams, D. P. (1985): *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. New York: Guilford Press
- McAdams, D. P. (2001): *Coding Autobiographical Episodes for Themes of Agency and Communion*. Letöltés ideje: 2010. 02. < URL: http://www.sesp.northwestern.edu/docs/Agency_Communion01.pdf
- McAdams, D. P. (2006): The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry*, 16(1), 11–18.
- McAdams, D. P. – Josselson, R. – Lieblich, A. (2006): *Identity and Story. Creating Self in Narrative*. Washington, DC: American Psychological Association
- Oláh A. (2006): Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszere. Budapest: Trefort Kiadó
- Pajares, F. (2002): *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Letöltés ideje: 2010. 07. < URL: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pólya T. (2004): Miről informál az élettörténet narratív perspektívája? In: László J. – Kállai J. – Bereczkei T. (szerk.): *A reprezentáció szintjei*. pp. 341–355. Bp.: Gondolat Kiadó
- Rogers, C. R. (1957): The necessary and sufficient conditions of the therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95–103.
- Rotter, J. B. (1954): *Social learning and clinical psychology*. NY: Prentice-Hall
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Rotter, J. B. (1975): Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56–67.
- Sarbin, T. (1986): The narrative as root metaphor for psychology. In: Sarbin, T. (ed.): *Narrative psychology. The storied nature of human conduct*. pp. 3–21. New York: Praeger
- Silberstein, M. (2008): *NooJ Manual*. < URL: <http://www.nooj4nlp.net/NooJManual.pdf>
- Schwartz, S. J. – Côté, J. E. – Arnett, J. J. (2005): Identity And Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process. *Youth & Society*, 37(2), 201–229. DOI: 10.1177/0044118X05275965
- Szalai K. (2011): *Az ágencia nyelvi jegyei. Az aktív és passzív igék szerepe a narratívumokban*. [PhD-értekezés.] Pécs: PTE
- White, R. W. (1988): A motiváció fogalmának kritikai áttekintése: a kompetencia fogalma. In: Barkóczi I. – Séra L. (szerk.): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció. Szöveggyűjtemény*. pp. 51–103. Bp.: Tankönyvkiadó

- Yamaguchi, S. (2003): A kultúra és a kontrollal kapcsolatos orientációk. In: Nguyen Luu Lan Anh – Fülöp M. (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. pp. 387–408. Bp.: Osiris Kiadó
- Zimmerman, B. J. – Cleary, T. J. (2006): Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: Pajares F., Urdan, T. (eds.): *Self-efficacy beliefs of adolescents*. pp. 45–69. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Zimmerman, B. J. – Bandura, A. – Martinez-Pons, M. (1992): Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663–676.

4. A PILOTKUTATÁS

4.1. Kérdésfelvetés

Ahogy a bevezetőben említettük, a longitudinális vizsgálat során igyekszünk a pályaidentitás szempontjából végigkövetni a Kaposvári Egyetem gyógypedagógus-hallgatóit a képzés ideje alatt, valamint a pályakezdés első éveiben (mely, mint az elméleti részben láttuk, kifejezetten bizonytalan időszaknak tekinthető jelen társadalmi berendezkedésben). Fontos szempont tehát, hogy milyen sajátos mintázatokat mutatnak az egyes évfolyamok, megfigyelhetők-e a kapunyitási pánik jegyei a végzős, illetve pályakezdő hallgatóknál? Valamint milyen különbség található a nappali és a levelező tagozatos hallgatók pályaidentifikációs folyamatában?

A hallgatók pályaidentitás-vizsgálata abból a szempontból is aktuális, mivel az utóbbi években, a hallgatói létszám megnövekedésével együtt növekedett a mentálhigiénés és életvezetési problémákkal küzdő hallgatók száma – ahogy Kiss (2011) felhívja rá a figyelmet. Sőt, az étkezési zavarokkal, beilleszkedési nehézségekkel, szenvedélybetegséggel, szorongásos panaszokkal küzdők aránya magasabb is a népesség átlagához viszonyítva. Ennek oka többek között az, hogy egyre több hallgató számára szükséges saját magának előteremteni oktatásának költségeit, s egyre sokszorozódó szerepeinek (mint hallgató, munkavállaló, pár, szülő) összeegyeztetése is komoly stresszforrás lehet számukra. Így többféle szempontból is fontos, hogy meghatározzuk azokat az intézményi feltételeket, melyek pozitív összefüggésben állnak a hallgatók választott szakmájukhoz kapcsolódó kompetenciaélményeivel, azaz ágenciájával.

A kutatás több módszertani kérdést is felvet (például a pályaidentitás vizsgálatára alkalmas mérőeszköznek tekinthető jelen helyzetben a választott kérdőív, valamint az online felület alkalmas-e olyan élettörténeti elbeszélések rögzítésére, melyek a tudományos narratív pszichológia eszköztárával elemezhetők?), ezért szükséges volt egy pilotkutatás elvégzése. Az előfelmérés során tehát kis mintán ellenőriztük a választott módszerek jelen kérdésfeltevésével kapcsolatos használhatóságát, online alkalmazhatóságát.⁴ Ezen vizsgálat tapasztalatai alapján készült el a kutatás protokollja, majd történtek a követéses vizsgálat további felvételei.

4 A pilot vizsgálat első eredményeit az alábbi publikációban közöltük: Szalai Katalin – Takács István (2013): Gyógypedagógus-hallgatók pályaidentitás-vizsgálata a Kaposvári Egyetemen. In: Benedek András – Tóth Péter (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2012. A munka és a nevelés világa a tudományban. pp. 235–253. Bp.: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság; ELTE Eötvös Kiadó

4.2. Az eljárás menete

4.2.1. Kérdőívek

Az online módon elérhető komplex vizsgálóeljárás elsőként a hallgatók szociokulturális hátterére, illetve eddigi munkatapasztalatára (dolgozik-e jelenleg a képzés mellett, van-e már három hónapnál hosszabb ideig tartó munkatapasztalata) vonatkozó zárt kérdéseket tartalmaz. Továbbá a kitöltők szubjektív elégedettségük mentén ítélik meg ötfokú Likert-skálán a képzés egyes jellemzőit, úgymint az oktatói tevékenység, a tananyag mennyisége, annak hasznossága, a gyakorlat mennyisége, annak hasznossága, baráti kapcsolatok az egyetemen, tanár-diák kapcsolatok az egyetemen, hallgatói programok az egyetemen, a képzés anyagi költségei, a képzés időtartama, a képzés és a lakóhely távolsága, elért eredmények a képzés során, a teljesítményre kapott visszajelzések. A pályaidentitás alakulásának folyamatában fontos szempont a hallgató ezen tényezőkhöz való viszonyulása.

Két kérdőívet választottunk a vizsgálatba. Az Erikson valamint Marcia által leírt, korábban bővebben bemutatott identitásállapotok elkülönítésére a Melgosa-féle pályaidentitás-skálát (Melgosa 1987, ford.: Andrási Zsuzsanna 1995; ld. 1. sz. mellékelt) választottuk. A kérdőívben 28 állítást ítélt meg a kitöltő egy ötfokú Likert-skála mentén. Az egyes ítemek az elért identitás, a moratórium, a korai zárás, valamint a diffúz identitás skálájához tartoznak. E négy skála létezését vizsgálata során faktoranalízissel is megerősítette Vida Katalin (2011).

A választott pályával kapcsolatos személyes tapasztalatok, kompetenciaérzések átgondolása céljából a *Személyes hatékonyság* kérdőívet (Schwarzer–Jerusalem 1995, ford.: Kopp és mtsai. 1993) választottuk. Épp ezért az instrukciót kis változtatással mutattuk be, azaz a személyes hatékonyságra vonatkozó állításokat „kifejezetten a gyógypedagógus-képzés tapasztalatainak, illetve a ’gyógypedagógusság’ élményének szempontjából” kértük értékelni. A kérdőív 10 ítemet tartalmaz, melyeket négyfokú Likert-skálán értékelhetnek a kitöltők.

Végül pedig nyitott kérdések segítségével informálódtunk a hallgatók gyógypedagógus szakmával kapcsolatos elképzeléseiről. Arra kértük a kitöltőket, hogy a szakma három előnyét, illetve három hátrányát fogalmazzák meg. E kérdéssel a szakmáról alkotott elképzelések árnyaltságára, összetettségére, akár ambivalenciáira vonatkozóan kaphattunk információt, melyek szintén összefüggésben lehetnek az identitásalakulás folyamatával.

4.2.2. A tudományos narratív pszichológia módszere

A személyiség megismerésének – a kérdőíveken túl – egyéb módszereivel is éltünk. A korábban már bemutatott tudományos narratív pszichológia eszköztára új megközelítésmódot kínál az élettörténeti szövegek elemzése által. A instrukció során arra ösztönöztük a hallgatókat, hogy egy-egy rövid, mondatok sorából álló, személyes

élettörténetet mondjanak el megadott témában, azaz a pályaválasztásra és a pályakez-
désre vonatkozó történeteket kértünk:

„Kérem, mutassa be pár mondatban életének azt a szakaszát, amikor úgy döntött,
felvételizik a gyógypedagógia szakra!” (későbbiek során: választásnarratívum)

„Kérem, mutassa be pár mondatban, hogyan tudja elképzelni a diploma megszer-
zését követő pát évet az életében!” (kezdésnarratívum)⁵

Az így nyert személyes történetek korábban bemutatott, pályaidentitás szempontjá-
ból fontos szövegváltozóját figyeltük, azaz az elbeszélő ágenciáját. Az 6. táblázat fog-
lalja össze azokat a nyelvi jegyeket, amelyek befolyásolják a szöveg ágenciaszintjét.

Szövegrészletek	A kifejezések besorolása	
Már a diploma megszerzése előtt megkezdem az álláskeresőt. Miután lediplomáztam , több helyre is jelentkezek , és ahol megfelelek nekik, azokból kiválasztok egyet.	Aktív	Az ágencia fokozásáért felelős nyelvi jegyek
A tanáraim szerint jó pedagógus lennék, de én nem akartam általános iskolában tanítani. Tetszett még az ápolónői hivatás is, azt is meg akartam jelölni , de lebeszéltek róla. Így került második helyre a gyó- gypedagógia.	Intenció	
Már a diploma megszerzése előtt megkezdődik az álláskeresőt. Miután megkapom a diplomát, talán több helyre is sikerül jelentkezni, és ha minden jól megy , megfelelek nekik.	Passzív	Az ágencia csökkentésé- ért felelős nyelvi jegyek
Először pszichológiát szerettem volna tanulni, ezt is jelöltem meg elsőként. De muszáj volt még kettő helyet bejelölni . Az anyagi helyzetünk már akkor sem volt túl jó, ezért a közelben kellett főiskolát találnom.	Kényszer, megszorítás	

6. táblázat. A szövegben előforduló ágenciára utaló nyelvi jegyek

5 A kétszemélyes helyzettel ellentétben az online felület nem teszi lehetővé az 'interjúalany' ösztön-
zését, bátorítását, így egyedül az instrukció megfogalmazására hagyatkozhattunk, hogy ne csak pár
szóból álló, felsorolás jellegű választ kapjunk, mely nem tenné lehetővé a nyelvi jegyek hatékony
kigyűjtését, s azok elemzését.

Ahogy az elméleti részben láttuk, a történetekben rögzített ágenciaszint a mindennapok történéseihez való cselekvéses hozzáállásra, a problémamegoldásra való törekvésre utal. A személyes történetekben tehát az elbeszélő magas ágenciaszintje az egészségpszichológiai modell mentén értelmezhető egészséges személyiséggel, illetve magas szelfkomplexitással áll összefüggésben, aki a sorsáért felelősséget vállal, kontrollálja az élete eseményeit, a felmerülő problémahelyzetekben hatékonyan éli meg magát. Ugyanakkor az alacsony ágenciaszint a környezeti tényezők által sodortatott, azoknak kiszolgáltatott vagy kényszerhelyzetben lévő elbeszélőt feltételez.

A következőkben bemutatott pilotvizsgálat két felvételére 2012 márciusában és októberében került sor. Mindkét esetben online felületet (Google Dokumentumok) használtunk a Kaposvári Egyetem hallgatóinak megszólítására, így a kitöltési periódus két-két hétben bármikor felkereshették az oldalt. A vizsgálatban való részvétel anonim és önkéntes volt. Mindkét tesztfelvételen részt vevő hallgatók azonosítását egy általuk generált kód tette lehetővé.

4.3. A vizsgálati személyek

A pilotvizsgálat első felvételen 50 gyógypedagógus-hallgató vett részt, míg a másodikban 48. Mindössze 14 hallgató volt, akik mindkét felvételen részt vettek, így a kutatás ezen szakaszában összesen 84 hallgatót szólítottunk meg (ld. 7. táblázat). Mindegyik résztvevő nő volt, ami jól mutatja a gyógypedagógus-pedagógus szakma elnőiesedését.

Évfolyam		1. felvétel 2012. 03.			2. felvétel 2012. 10.			Mindkét felvételen résztvevők		
1. felvé- telkor	2. felvé- telkor	Nap.	Lev.	össz.	Nap.	Lev.	össz.	Nap.	Lev.	össz.
	I.				2	1	3			
I.	II.	10	5	15	19	5	24	5	2	7
II.	III.	7	2	9	7	5	12	2	1	3
III.	IV.	9	2	11	6	3	9	3	1	4
IV.		6	9	15						
összesítve:				50			48			14

7. táblázat. A pilotvizsgálat két felvételében részt vevő nappali és levelező tagozatos hallgatók

Az elemzések során érdemes külön kezelni a nappali és levelező tagozatos hallgatókat, hiszen – mint az adatok mutatják – eltérő élethelyzetben lévő hallgatókról van szó: átlagéletkorukat (21,5) tekintve a nappali tagozatos hallgatók (56 fő) a húszas éveik elején járnak. Három hónapnál hosszabb ideig tartó munkatapasztalata 50%-uknak van, a tesztfelvétel pillanatában 26%-uk dolgozott. Míg a tesztet kitöltő levelezős hallgatók (28 fő) átlagéletkora 32,2 év. 89%-uk rendelkezik munkatapasztalattal és dolgozott az adatfelvétel idején is a tanulás mellett. 64%-uk a pedagógiától eltérő munkakörben is dolgozott már. Válaszaik elég heterogén munkatapasztalatról árulkodnak: megtalálhatók a rokon szakmák (pl. szociális munka), és az attól teljesen különbözők is (pl. kereskedelem, vendéglátás). Ezen hallgatók tehát vagy pályát változtatnak, vagy a munkaerő-piaci esélyeiket igyekeznek növelni a gyógy-pedagógusi végzettséggel, esetleg a meglévő ismereteiket akarják elmélyíteni ezen a szakterületen.

Ahogy Kiss (2011) megfogalmazza, a hazai vizsgálatok alapján a hallgatók 50 %-a csak a „hagyományos” diák, hiszen sokan egyéb tanulmányaikat követően, és/vagy idősebb korban érkeznek a felsőoktatásba. 2010-ben a felvi.hu adatai szerint minden ötödik hallgató 27 év feletti volt. (Mint ahogy arra az elméleti részben utaltunk, ezen hallgatóknak stresszforrást jelenthet a tanulói szerepkör egyeztetése egyéb, már meglévő szerepeikkel – mint szülő, alkalmazott stb.)

	általános	szakmunkás	közép, szakközép	főiskola	egyetem
apa	6,25	36,25	37,5	12,5	8,75
anya	7,14	21,42	44	21,42	2,38

8. táblázat. A szülők (anya, apa) iskolai végzettsége százalékban kifejezve

A vizsgálatban részt vevő hallgatók szüleinek iskolai végzettségét a 8. táblázat mutatja be. 45%-uk esetében a szülők végzettsége egyenlő, 31%-nál az anya a magasabb végzettségű, 19%-nál pedig az apa.

A kitöltők közül 62 hallgató szülei házasok (73,8%), 11 résztvevő szülei elváltak (13%), 2 hallgatóé élettársi viszonyban élnek (2,34%). 5 hallgató (5,9%) jelölte az özvegy, 1 (1,1%) a nem házas kategóriát. 2 résztvevő szülei nem élnek (2,34%), és 1 fő nem adott meg erre vonatkozó adatot. A teljes családból jövők száma felülreprezentáltnak tekinthető (Andorka 1997).

Továbbá a szülők foglalkozási jellemzőjeként 1,8 % jelölte a munkanélküli, 69% a munkavállaló, 14,8% a vállalkozó, további 14,4 % pedig az egyéb kategóriákat (HTB, nyugdíjas).

A hallgatók testvéreinek száma alapján elmondható, hogy átlagosan a családban lévő gyerekek száma: 2,29. Ez lényegesen magasabb az országos átlagnál (Andorka 1997).

4.4. A vizsgálat eredményei

4.4.1. A hallgatók gyógypedagógus pályáról alkotott elképzelései

A vizsgálatban résztvevőknek a pálya három előnyét és három hátrányát kellett megfogalmazniuk mindkét felvétel során (a második felvételen *is* résztvevők számára ez nem volt kötelezően kitöltendő feladat). Az általuk felsorolt szempontok, jellemzők tartalmi vonatkozásai néhány jól körülírható téma köré csoportosíthatók (a főbb kategóriák láthatók 9. táblázatban), és párhuzamba állíthatók egymással.

Előnyök	Hátrányok
A feladat komplexitása (intellektuális kihívások, ebből fakadó sikerélmény)	A feladat nehézsége (intellektuális kihívások – mint elvárásoknak való megfelelés, kudarc lehetősége)
Segítségnyújtás lehetősége, társadalmi hasznosság (pl. esélyegyenlőség elősegítése, megbecsültség)	Társadalmi előítéletek, a szakma nem megbecsült volta
A szakma szükségessége (van álláslehetőség, jó megélhetést biztosít)	Hiányok (nincs álláslehetőség, rosszul fizetett szakma)
A pedagógus személyisége (fejlődési lehetőségek)	A pedagógus személyisége (megterhelő élmények, kiégés lehetősége)

9. táblázat. A gyógypedagógus szakma előnyei és hátrányai, a pilotvizsgálatban részt vevő hallgatói vélemények csoportosítása

A hallgatók előnyként kiemelik a gyógypedagógiai feladatok és kompetenciák komplexitását, változatosságát, a szakma intellektuális és gyakorlati kihívásait, valamint az ezek megoldásából fakadó sikerélményeket: például „*összetettebb, mint a tanítói*”, „*több a sikerélmény*”, „*váratlan helyzeteket jobban meg tudja oldani*”. Ugyanakkor hátrányként megfogalmazzák ezen kihívások nehézségeit, hátulütőit is, a kudarcélmény lehetőségét: „*túl sok mindennel foglalkozik*”, „*kevésbé lehet elérni látványos fejlődést*”, „*kevés siker*”.

Egyik leggyakoribb előny a társadalmi hasznosság, a segítségnyújtás lehetősége: „*segíthetünk az embereken*”, „*gyerekek életének megkönnyítése*”, „*esélyegyenlőség*”. De ennek a kategóriának is ott vannak az ellenpontjai: „*sokan lenézik*”, „*alábecsült*”.

A gyógypedagógus foglalkozás mint megélhetési forma is ellentmondásos a hallgatók körében. Többen kiemelik a szakma szükségességét, keresettségét, s ennek megfelelően az anyagi biztonságot is: „*nehéz lehet elhelyezkedni*”, „*nem biztos munkahely*”, „*kevés van belőlük, elég keresett szakma*”. Mások épp ennek ellenkezőjét fogalmazzák meg: „*alacsony kereset, alacsony kereslet*”. A válaszokból arra lehet

következtetni, hogy az európai trendekhez hasonlóan egyre differenciáltabb elvárásokkal élnek a hallgatók az egyetemi képzéssel szemben (Simonyi 2000).

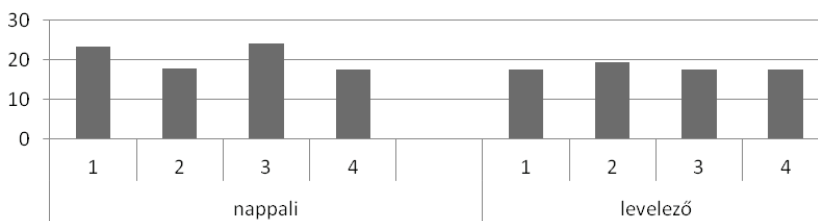
Végül pedig a pedagógus személyiségére vonatkozó állítások – elég heterogén – kategóriáját emelnénk ki, amelyben pozitív és negatív állítások is helyet kaptak: a szakma gyakorlása segít az „*empátikus attitűd kialakításában*” – de „*érzelmileg megterhelőbb*”, „*nagy a kiegészítés esélye*”, „*rengeteg kitartást és türelmet igényel, amit nehéz nap mint nap nyújtani*”.

A szakma itt megmutatókozó ambivalens megítélése feltehetően nem segíti elő a pályaidentitás stabilizálódását, annál is inkább, mert több esetben *ugyanazon* hallgató szempontjain belül is megtalálhatók ezek az ambivalenciák. Ugyanakkor pl. az elsőévesek esetében ez utalhat az idealizált szakmakép valós információkkal való konfrontálódására is (ld. Helembai pre-identifikáció fázisa).

4.4.2. Az identitásállapotok sajátos mintázata a képzési idő alatt

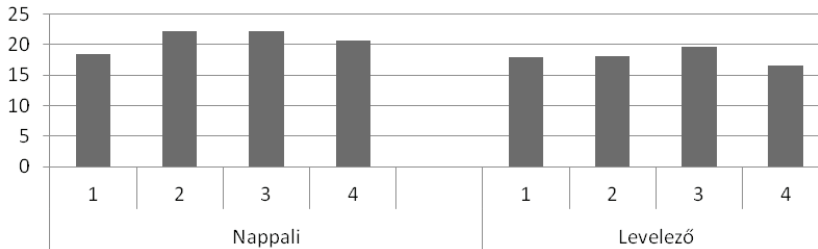
Az alábbiakban áttekintjük a pilotvizsgálat két kérdőívének eredményeit. A Melgosa-féle pályaidentitás-skála elértidentitás-alskáláján az egyes évfolyamok között nem találtunk szignifikáns különbséget, azaz a skála értékei jelen mintán *nem* mutatnak pozitív változást az utolsó évfolyamoknál, sőt, inkább csökkenés látható (ld. 3. ábra: a pilotvizsgálat első felvétele, 4. ábra: a második felvétel). Ugyanakkor a nappali tagozatos hallgatók összességében véve magasabb pontszámot értek el ezen az alskálán, mint a levelező tagozatosok ($p < 0,01$), és a képzéssel való elégedettségük is szignifikánsan magasabb ($p < 0,05$).

elért identitás



3. ábra. Eredmények a Melgosa-féle pályaidentitás-kérdőív elértidentitás-alskáláján a pilotvizsgálat első felvétele során, nappali és levelező tagozatos hallgatókra lebontva

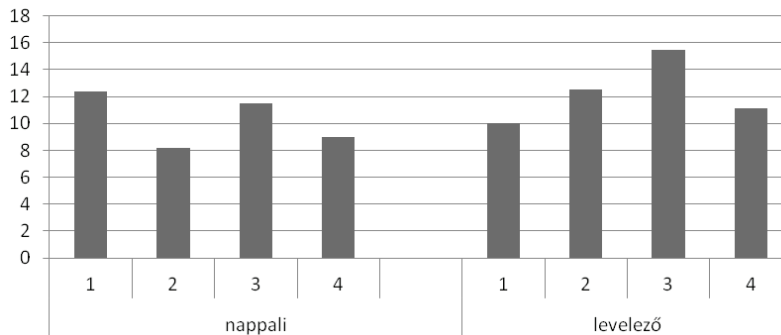
elért identitás



4. ábra. Eredmények a Melgosa-féle pályaidentitás-kérdőív elértidentitás-alskáláján a pilotvizsgálat második felvétele során, nappali és levelező tagozatos hallgatókra lebontva

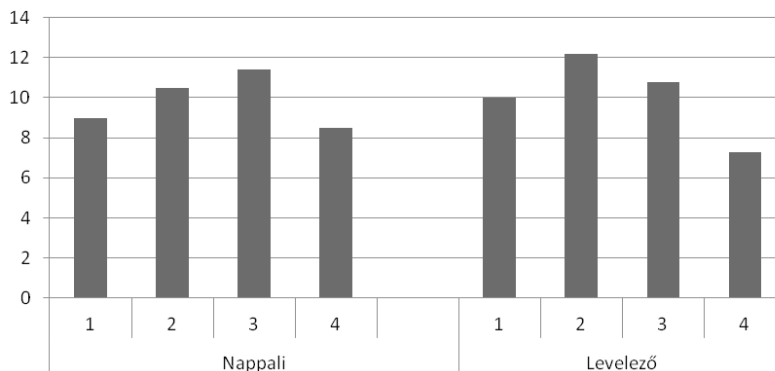
Ugyanakkor az identitásdiffúzió-alskálánál pozitív változást tapasztalunk az utolsó évfolyamok esetében, amennyiben az el nem köteleződésről, a stabil identitás hiányáról árulkodó pontszámok csökkennek (ld. 5. ábra a pilotvizsgálat első felvételéről, 6. ábra a második felvételről). Ez a csökkenés az első tesztfelvétel során a nappali tagozatos hallgatóknál a harmadik és negyedik évfolyam között szignifikáns mértékű ($p < 0,05$). A második felvétel esetében pedig csak a nappali és levelező tagozatos hallgatók együttes elemzésekor található szignifikáns különbség a harmad- és negyedévesek között ($p < 0,01$). Megjegyzendő, hogy a levelező tagozat esetében a szignifikáns eredmény elmaradása magyarázható a kis elemszámmal is.

identitásdiffúzió



5. ábra. Eredmények a Melgosa-féle pályaidentitás-kérdőív identitásdiffúzió-alskáláján a pilotvizsgálat első felvétele során, nappali és levelező tagozatos hallgatókra lebontva

identitásdiffúzió



6. ábra. Eredmények a Melgosa-féle pályaidentitás kérdőív identitásdiffúzió-alskáláján a pilotvizsgálat második felvétele során, nappali és levelező tagozatos hallgatókra lebontva

A Melgosa-kérdőív moratórium-alskálája is különbségeket mutat a harmad- és negyedévesek között ($p < 0,05$), azaz a képzés vége felé közleve csökkennek az elhúzó-dó identitáskrizisre utaló pontszámok a mintában.

Ezenkívül érdemes megemlíteni a moratórium-alskálára adott pontszámok és a hallgatói elégedettség negatív korrelációját: minél magasabb pontszámot adnak a hallgatók a moratórium-alskálán, annál kevésbé elégedettek a vizsgálatban szereplő képzési szempontokkal ($p < 0,01$). A szempontokat tovább bontva látjuk, hogy kizárólag a saját teljesítményükkel, illetve az oktatókkal kapcsolatos szempontokkal mutatható ki ez az irányú korreláció: oktatói tevékenység ($p < 0,05$); oktatói-hallgatói kapcsolatok az egyetemen ($p < 0,01$); az elért eredményei a képzés során (jegyek, értékelések stb.) ($p < 0,05$); a teljesítményére kapott visszajelzések ($p < 0,01$). Ugyanakkor egyéb szempontok nem mutattak összefüggést (úgy mint a tananyag mennyisége és minősége, a gyakorlat mennyisége és hasznossága, a baráti/csoporttársi kapcsolatok az egyetemen, a hallgatói programok az egyetemen, a képzés anyagi költségei, a képzés időtartama, a képzés és a lakóhely távolsága). Valamint egyik további alskála (elért identitásra, diffúzióra, korai zárásra vonatkozó) sem korrelál az elégedettségi értékekkel.

Ritoók és munkatársai (1998, idézi: Kézdy 2007) felsőoktatásban résztvevőkkel végzett vizsgálatuk kapcsán megfogalmaznak egy „pályaszocializációs hullámvölgyet” a harmadévesek esetében, mely a képzéssel szembeni nagyobb fokú elégedetlenséggel, kritikussággal jár együtt. Ezt a jelenséget az idealizált pályakép lebomlásával magyarázzák, melynek helyére a reális pályával való elköteleződés léphet. Jelen vizsgálatban ezen évfolyamok között szignifikáns különbséget nem kaptunk az elégedettségre vonatkozóan. Ugyanakkor adataink szerint a moratórium-alskála által jelzett elhúzó-dó krízis megnyilvánul a hallgatók saját teljesítményükkel kapcsolatos

elégedetlenségben és az oktatókkal való kevésbé kiegyensúlyozott kapcsolatban, a képzéssel szembeni kritikus hozzáállásban.

A Melgosa-kérdőív utolsó tárgyalt alskálája a korai zárásé. Ennek értékei összefüggést mutatnak a szülői végzettséggel: minél magasabb pontszámot ért el a hallgató a korai zárásra utaló alskálán, annál magasabb a szülők iskolai végzettsége (anya esetében: $p < 0,05$; apa esetében: $p < 0,01$).

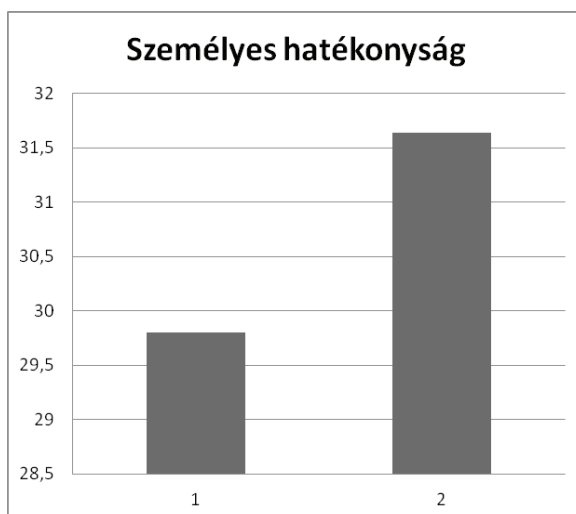
A személyes hatékonyságra vonatkozó kérdőív eredményeit is érdemes évfolyamokra lebontva megnézni (ld. 7. ábra). Mivel a levelező, illetve nappalis hallgatók között nincs számottevő különbség, így azt nem ábrázoltuk külön. A pilotkutatás mindkét felvételét (azaz mind a 84 hallgató eredményét egyszerre) nézve az első három évfolyamnál szignifikánsan magasabb a negyedévesek gyógypedagógusságra vonatkozó hatékonyságélménye ($p < 0,05$).



7. ábra. A személyes hatékonyságra vonatkozó kérdőív eredményei a pilotvizsgálat felvételei során, évfolyamokra lebontva

Továbbá érdemes azt is megemlíteni, hogy a személyeshatékonyság-kérdőív tekintetében szignifikáns különbséget kaptunk annál a 14 hallgatónál is (ld. 8. ábra), akiktől szerencsénk volt egy félév elmúltával ismét adatokat nyerni a pilotvizsgálatban: a hallgatók kérdőívvel mért személyes hatékonysága pozitív irányba változott a két felvétel között eltelt időben ($p < 0,05$). E 14 hallgatónál egyéb szignifikáns különbséget nem találtunk, bár az identitásdiffúzió-alskálán tendenciózus csökkenést kaptunk a második felvételre.

A pilotvizsgálat adatait áttekintve összességében elmondható, hogy a személyeshatékonyság-kérdőív pozitív változásokat jelez a hallgatóinknál a képzés előrehaladtával, azaz a hallgatók arra vonatkozó hite és elvárása, hogy mennyire tudják kezelni az életükben bekövetkezett nehéz helyzeteket, a gyógypedagógussággal kapcsolatos kihívásokat, erősödik a képzés során.



8. ábra. A személyes hatékonyságra vonatkozó kérdőív eredményeinek változásai a pilotvizsgálat mindkét felvételében résztvevők esetében

A három hónapnál hosszabb munkatapasztalattal rendelkező hallgatók kérdőíven mért hatékonyságélménye szignifikánsan ($p < 0,05$) magasabb az egész mintán mérve jelen vizsgálatban. Úgy gondoljuk, hogy a munka világából nyert tapasztalatok pozitív hatással lehetnek a személy érettségére, felelősségvállalására, a problémahelyzetek megoldásával kapcsolatos készségeire, valamint mindezzel kapcsolatos – saját magára vonatkozó – hiedelmeire, s ez természetesen a hatékonyságélményt mérő kérdőívben is megmutatkozhat.

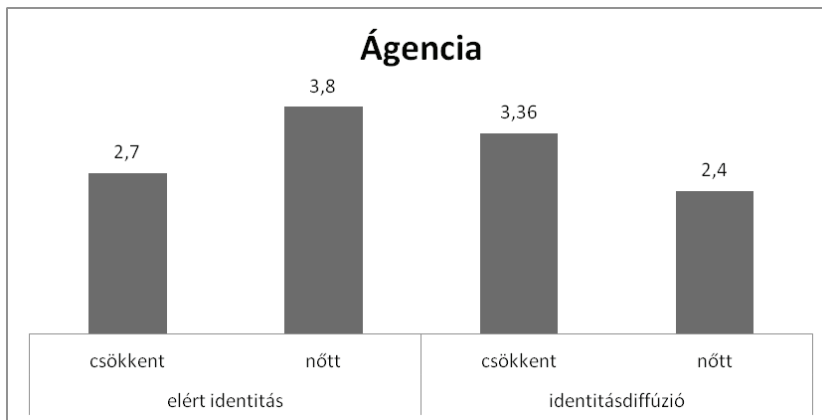
A hatékonyságélmény pozitív változásához – a hallgatói megjegyzések, valamint a narratívumok tartalmi vonatkozásai alapján feltételezhetően – hozzájárultak a gyógypedagógusi szakmai gyakorlatok (harmad- és negyedévben végzik a hallgatók), illetve a gyógypedagógus-hallgatóknak 2012 elején elindított kórházi gyakorlat, amely során a Kaposi Mór Oktató Kórház egyes osztályain végezhetnek önkéntes munkát a hallgatóink (bővebben ld. 7. fejezetben).

4.4.3. A narratívumok és a tesztek összefüggései

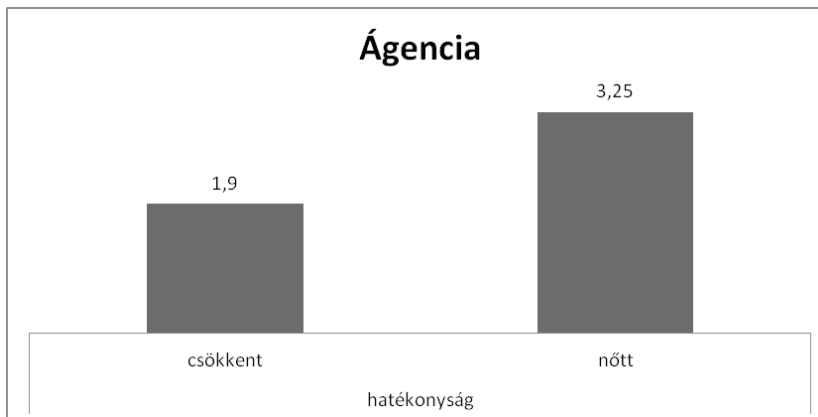
Jelen alfejezetben áttekintjük a pilotvizsgálat első felvétele során nyert narratívumok (a gyógypedagógia szakra való jelentkezés időszakának és a tanulmányok befejezését követő időszokról szóló elképzeléseknek a története) ágencia szempontú elemzését. Mivel a tudományos narratív pszichológia 3. fejezetben bemutatott megfontolásai szerint ezen élettörténeti szövegek egy identitásállapotot rögzítenek, mely utal a pályához kapcsolódó aktivitás hatékonyságélményére, az ezzel kapcsolatos

felelősségvállalás mértékére, így az általuk megjelenített ágenciaszint összefüggésben lehet a kérdőívben mért identitásállapotokkal, s azok változásaival.

Jelen vizsgálatban a narratívumok elemzésekor abba a nehézségbe ütköztünk, hogy a hallgatók nagyon rövid, olykor felsorolásjellegű („*Még több diploma, jó munkahely találása, szakmai sikerek, család*”) válaszokat adtak. A gyógypedagógia szakra való jelentkezés időszakának története átlagosan 40 szóból áll, a tanulmányai befejezését követő időszakról szóló elképzelések története pedig még kevesebb, átlagosan 21 szavas. Ez olykor lehetetlenné teszi a szöveg tudományos narratív pszichológiai szempontú elemzését, az ágenciaértékek számolását.



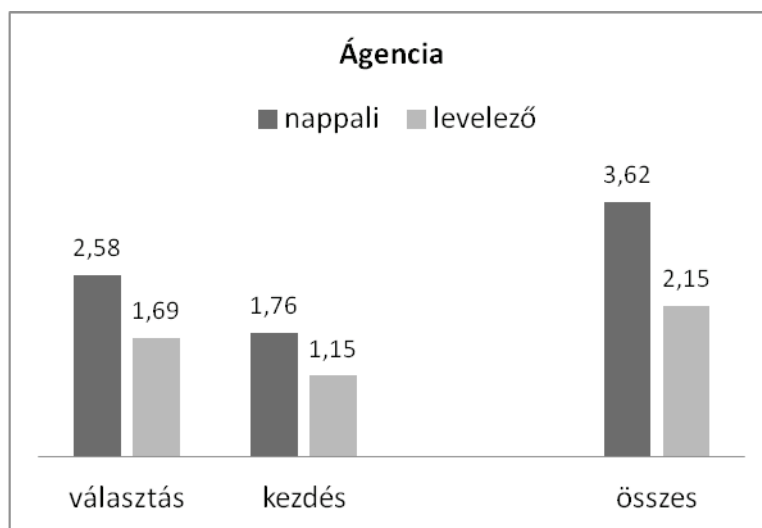
9. ábra. A pilotvizsgálat mindkét felvételében részt vevő 14 hallgató narratívumainak ágenciaszintje és Melgosa-kérdőívvel mért eredményeik összefüggései



10. ábra. A pilotvizsgálat mindkét felvételében részt vevő 14 hallgató narratívumainak ágenciaszintje és személyeshatékonyság-kérdőívvel mért eredményeik összefüggései

Ebből kifolyólag kevés a statisztikailag elemezhető adatunk. A 9. és 10. ábrán látható eredmények sem szignifikánsak, mégis érdemes bemutatni őket a későbbi vizsgálatok tervezése érdekében. Azon hallgatók, akiknek a pilotvizsgálat második felvételére nőtt az elértidentitás-skálán mutatott eredménye, magasabb ágenciával mutatták be magukat a pályáról szóló narratívumokban az első felvételen, csakúgy, mint azon hallgatók, akiknek csökkentek az identitásdiffúzióra utaló pontszámok a Melgosa-kérdőívben (ld. 9. ábra). A személyeshatékonyág-kérdőívben is kimutatható az ilyen irányú különbség: akiknek nőtt a hatékonyságpontszáma a kérdőívben az első felvételhez képest, náluk magasabb volt az ágenciaszint az első felvétel elbeszélései során (ld. 10. ábra).

Egy következő felvétel során nagyobb mintán, illetve hosszabb szövegeken is érdemes ellenőrizni, hogy vajon a pályáról szóló személyes elbeszélések ágenciaszintje stabilan előrejelző-e az identitásállapotok ilyen irányú változásainak, azaz elmondható-e, hogy az e témában önmagát magasabb ágenciával bemutató elbeszélő nagyobb eséllyel tart a magasabb hatékonyságú, érettebb identitásállapot irányába?

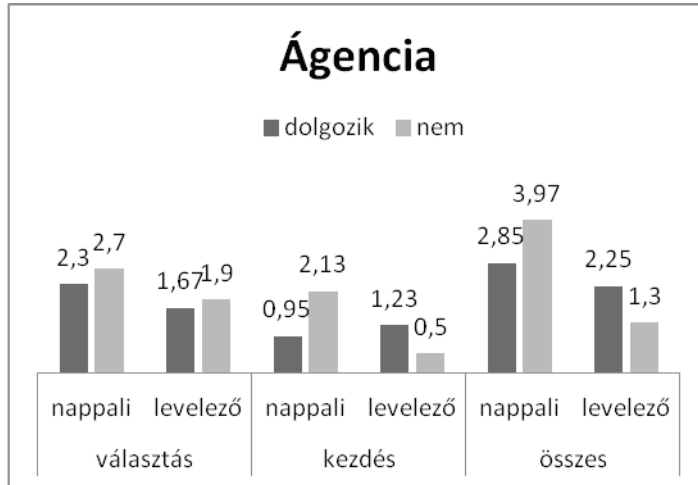


11. ábra. A narratívumok ágenciaszintje és a tagozat összefüggései a pilotvizsgálatban

Erőteljes szignifikáns különbségeket kaptunk viszont a gyógypedagógia szakra való jelentkezés időszakának (választás) története alapján mért ágenciaszint ($p < 0,01$), valamint mindkét narratívumban mért ágenciaszint ($p < 0,01$) illetve a tagozat közt (ld. 11. ábra) az első felvételen, amennyiben a levelezős hallgatók szövegbeli ágenciaszintje következetesen alacsonyabb a nappalisoknál.

Tovább árnyalja a képet, ha különböztjük a hallgatókat a mentén, hogy kitöltés pillanatában dolgoznak-e vagy sem (ld. 12. ábra). A kérdőív nem tért ki arra, hogy

jelenleg milyen munkakörben dolgoznak, tehát nem tudjuk, hogy pedagógusi, avagy bármilyen segítő szakmából származik-e ez a munkatapasztalat (ez főként a levelező tagozat esetében lenne mérvadó kérdés).



12. ábra. A narratívumok ágenciaszintje és a munkaerő-piaci aktivitás összefüggései tagozatokra lebontva

Bár a kicsi elemszám torzíthatja az eredményeket (különösen a levelező tagozaton nem dolgozók csoportja, melyhez csak 2 fő tartozik), mégis gondolatébresztő áttekinteni az ábrát. Itt is nyomon követhető a levelező tagozatosok alacsonyabb ágenciaszintje, melyet fent már említettünk. Viszont az is látható, hogy a nappali tagozatosoknál egyértelműen azon hallgatóknak a szövegbeli ágenciája az alacsonyabb, akik dolgoznak(!) – a kezdés történeteiben ez szignifikáns különbség is ($p < 0,05$). Továbbá a levelező tagozatosoknál sem jár egyértelmű ágencianövekedéssel a munkatapasztalat (pl. a választástörténetek, azaz pontosabban a gyógypedagógia szakra való jelentkezésről szóló történeteknél pont alacsonyabb ágenciaszintet mutat azon hallgatóknál, akik a kitöltés pillanatában dolgoznak).

Ez látszólag ellentmond a hatékonyságélménnyel kapcsolatos fent közölt adatoknak, de a jelenség mélyebb megértésére adhat lehetőséget. Bár egyelőre erre vonatkozóan nincsenek elegendő információink, feltételezésünk az alábbi. Ahogy korábban láttuk, a magas ágencia a szöveg szintjén az aktív igék, illetve az intencionális kifejezések hangsúlyosabb, valamint a passzivitás és a kényszer, megszorítás kifejezéseinek alacsonyabb számában mutatkozik meg. Ha az elbeszélő kevesebb aktív és intencionális kifejezéssel ábrázolja önmagát a pályaválasztás- (esetleg pályaváltóztatás-) történetében, valamint több a szövegeiben a kényszer és a passzivitás nyelvi jegye – úgy ebben az élettörténeti helyzetben jobban hangsúlyozódik a társas-társadalmi közeg, annak kevés lehetőségével, kényszerítő jellegével. Bár jelenlegi eredményeink

nem elegendőek az e mögött rejlő motivációkkal kapcsolatos következtetések levonására, később, a központi kutatás nagyobb mintáján érdemes tovább vizsgálni ezt a jelenséget.

4.5. Megfontolások a kutatás folytatásának szempontjából

A fent bemutatott eredmények a Kaposvári Egyetem hallgatói körében azt mutatják, hogy a Melgosa-féle pályaidentitás-kérdőív használható jelen kérdésfeltevésünk szempontjából. Ugyanakkor megfontolandó, hogy online felületen milyen módon lehet tartalmasabb, nagyobb szószámú személyes elbeszéléseket nyerni a résztvevőktől, amelyek nagyobb pontossággal teszik lehetővé a szöveg ágenciajegyeinek vizsgálatát.

Ahogy az eddigi eredmények áttekintése során felvetődött, fontos szempont lenne, hogy a hallgatók spontán önjellemzésük során említik-e hallgatói mivoltukat. Erre kínál lehetőséget Pataki 20 állítás-tesztje (Pataki 2001). A teszt során a személyeknek 20 „*Én ... vagyok*” önminősítő állítást kell írniuk 15 perc alatt, majd ezek szubjektív fontosságát kell megítélniük (ugyanis e fontossági ítéletet nem feltétlenül fedi a leírás sorrendje). Ezt követően meg kell jelölniük az általuk nemkívánatosnak ítélt állításokat, végül pedig meg kell fogalmazniuk további 5 állítást, melyeket eddig nem említettek, mert aktuálisan nem fedik a valóságot, de szeretnék, ha rájuk vonatkoztatva igazak lennének. Pataki az elemzés során 10 kategóriába, illetve további alkategóriákba osztotta a vizsgálati személyek válaszait (pl. *szerepek, hovatartozások* kategóriája, ezen belül is *szakma* alkategória; *kompetencia* kategória, ezen belül *általános énmeghatározások, intellektuális kompetencia, gyakorlati kompetencia* alkategóriák; *személyes jellemzők* kategória, benne *személyközi típus, pozitív és negatív személyes jellemzők* alkategóriái).

Továbbá érdemes megvizsgálni, hogy az itt talált eredmények, összefüggések általános mintázatnak tekinthetők-e nagyobb mintán.

Felhasznált irodalmak

- Andrási Zs. (1995): *Pszichológus hallgatók pályaidentitásának vizsgálata*. [Szakdolgozat.] Bp.: ELTE BTK, Pszichológia szak
- Kiss I. (2011): Felsőoktatási hallgatók életvezetési, életpálya-építési problémái. *Életpálya-tanácsadás*, 2(7–8), 6–16.
- Kopp, M. – Schwarzer, R. – Jerusalem, M. (1993): Hungarian Questionnaire in *Psychometric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research*. Berlin: Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin
- Melgosa, J. (1987): Development and Validation of the Occupational Identity Scale. *Journal of Adolescence*, 10, 385–397.
- Pataki F. (2001): *Élettörténet és identitás*. Bp.: Osiris Kiadó
- Schwarzer, R. – Jerusalem, M. (1995): Generalized Self-Efficacy scale. In: Weinman, J. Wright, S. – Johnston, M. (eds.): *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. pp. 35–37. Windsor: NFER-NELSON.
- Vida K. (2011): A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik. In: Puskás-Vajda Zs. – Lisznyai S. (szerk.): *Ifjúságkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai*. pp. 9–29. Bp.: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA Könyvek 6.)

5. A KÖZPONTI KUTATÁS VIZSGÁLATI PROTOKOLLJA

Az eddigi tapasztalatok nyomán felvázoljuk a longitudinális központi kutatás vizsgálati protokollját. A Kaposvári Egyetem gyógypedagógus-hallgatóit az alábbi időpillanatokban szólítjuk meg:

- I. évfolyam – a képzés bemenetelekor, ősszel
- I. évfolyam – 2. félévben (a félév vége felé, de nem vizsgaidőszakban)
- II. évfolyam – 2. félévben
- III. évfolyam – 2. félévben
- IV. évfolyam – 2. félévben
- Végzett hallgatók – három éven keresztül évente (a hallgatók felvételeihez illeszkedő időszakban)

A hallgatók természetesen továbbra is önként vesznek részt a vizsgálatban, így bármely évfolyamon csatlakozhatnak vagy kiléphetnek abból. Ugyanakkor a célunk az, hogy minél több hallgatót tudjunk bevonni, és az ő esetükben a pályaidentifikáció folyamatának különböző időpillanatait bizonyos szempontok mentén rögzítsük, majd összevessük.

A képzésben lévő hallgatók számára készült vizsgálóeljárások struktúrája megközelítőleg azonos az egyes felvételek során, csak apróbb változásokat tartalmaznak. A kérdőívekben az alábbi változások lesznek: a bevezető kérdésekre (személyes adatokkal, illetve szociális háttérrel kapcsolatos kérdések) csak akkor kell válaszolnia a hallgatónak az ismételt felvételek során, ha változás történt bennük. Viszont a gyógypedagógussággal kapcsolatos élményekre kielezett személyes hatékonyságra vonatkozó kérdőívvel az első évfolyamon csak a tavaszi felvételtkor találkoznak a hallgatók, majd ismétlődően minden évben.

A Melgosa-kérdőív, valamint az előző fejezet végén, a Pataki nyomán bemutatott önjellemző kategóriák listája szintén szerepel mindegyik felvételen, csakúgy, mint a gyógypedagógus szakma előnyeire és hátrányaira vonatkozó kérdések, valamint a képzés egyes feltételeivel kapcsolatos elégedettségi ítéletek.

A végzett hallgatók számára készült vizsgálóeljárás az alábbi tételket tartalmazza:

- bevezető kérdések (személyes adatok, szociális háttérrel kapcsolatos kérdések);
- munkahellyel kapcsolatos kérdések (munkakör, beosztás, munkaidő);
- személyes hatékonyságra vonatkozó kérdőív;
- a szakma előnyeinek és hátrányainak felsorolása;
- a munkahely egyes feltételeivel kapcsolatos elégedettségi ítéletek (a konkrét elvégzendő feladatok, tevékenységek, az elvégzendő munka mennyisége, szakmai fejlődési lehetőségek, kollégákkal, felettesekkel, kliensekkel való kapcsolat, munkaköri légkör, munkavégzéshez rendelkezésre álló eszközök, munka anyagi vonatkozásai);
- a pályakezdeményezésre vonatkozó kompetenciaérzés, hatékonyságélmény megítélése;
- a pályakezdeményezéssel kapcsolatos történet.

Alább összefoglalóan láthatók a résztvevőktől kért élettörténeti elbeszélések témái, illetve instrukciói az egyes felvételek során:

- I. évfolyam – a képzés bemenetelek: választás- és kezdésnarratívum („*Kérem, mutassa be életének azt a szakaszát, amikor úgy döntött, felvételizik a gyógypedagógus szakra!*”); „*Kérem, mutassa be pár mondatban, hogyan tudja elképzelni a diploma megszerzését követő pár évet az életében!*”)
- I. évfolyam – 2. félévben: siker- és kudarctörténet („*Kérem, mutassa be pár mondatban életének elmúlt egy tanévéből azt az eseményt, amikor Ön sikeresnek érezte magát!*”); „*Kérem, mutassa be pár mondatban életének elmúlt egy tanévéből azt az eseményt, amikor Önnek kudarcélménye vagy valamilyen szempontból rossz élménye volt!*”)
- II. évfolyam – 2. félévben: siker- és kudarctörténet
- III. évfolyam – 2. félévben: siker- és kudarctörténet
- IV. évfolyam – 2. félévben: kezdésnarratívum

Végzett hallgatók – a pályakezdéssel kapcsolatos történet („*Kérjük, mutassa be életének azt a szakaszát, amikor elkezdett gyógypedagógusként dolgozni!*”)

E protokoll mentén igyekszünk minél több hallgatót megszólítani, és az eredményeket a korábban vázolt szempontok mentén bemutatni, értékelni.

6. A KÖZPONTI KUTATÁS

Az előző fejezetben leírt tapasztalatok és kutatási irányok mentén további felvételeket terveztünk meg és kezdtünk meg a Kaposvári Egyetem gyógypedagógus-hallgatói között, a 2013/14-es tanév (1. csoport), valamint a 2014/15-ös tanév (2. csoport) nagyobb létszámú elsős évfolyamaival. Ebből a mostani időpillanatig az 1. csoport két felvétele (2013 októberében és 2014 májusában), valamint a 2. csoport első, őszi felvétele (2014 októberében) valósult meg az előzőekben bemutatott protokollnak megfelelően. Továbbá elindítottuk a végzett hallgatóink pályakövetését is 2014 novemberében. A következő fejezet e három csoport első eredményeit tekinti át.

6.1. A központi kutatás első hallgatói csoportjának eredményei

6.1.1. Az első csoport hallgatóinak bemutatása

Az első csoport első féléves (őszi) vizsgálatában 49 fő vett részt, ebből 46 nappali és három levelező tagozatos hallgató volt. Az ismételt felvételnél, az első év második félévében (tavasszal) viszont csak 29 fő vonódott be, ebből 26 nappali és három

levelező tagozatos. E létszámból 22 nappali tagozatos hallgató vett részt mindkét felvételen. (A második felvétel maradék hét hallgatója vagy nem vett részt az első, őszi felvételen, vagy nem adott meg az instrukciónak megfelelő kódot a kitöltés során, így nem összevethető a két listában.) Az amúgy is kis elemszámú levelező tagozatos kitöltők közül pedig egyikőjük sem szerepelt mindkét felvételen. (Összefoglalóan ld. 10. táblázat.)

1. évfolyamos hallgatók	N	L	Ö
I. felvétel: 2013. 10. hó (őszi félév)	46	3	49
II. felvétel: 2014. 05. hó (tavaszi félév)	26	3	29
Mindkét felvételen résztvevők	22	0	22
Összesítve:	56		

10. táblázat. Az első csoport: az őszi és tavaszi felvétel során megszólított elsőéves hallgatók

Nemek tekintetében ismét elsöprő az arány: mindegyik kitöltő nő volt jelen esetben is. Az életkori és a munkatapasztalatokra vonatkozó adatok tekintetében az eltérő élethelyzetek miatt ismét külön érdemes bemutatni a két tagozatot: a levelező hallgatók átlagéletkora 32,6, de nagyon nagy szórással (10) – köztük a legfiatalabb kitöltő 21, a legidősebb 47 éves. A hat fő 83%-a dolgozik a kitöltés pillanatában, és 66%-nak pedagógiától eltérő területen is van munkatapasztalata (kereskedelmi, adminisztratív munkaköröket neveznek meg). Viszont van köztük egy fő (16%), akinek nincs három hónapnál hosszabb munkatapasztalata. Ezek az adatok is jelzik, hogy nagyon heterogén az összetétele a levelezős képzésre jelentkező hallgatóknak.⁶

Az első csoport nappali tagozatos hallgatóinak átlagéletkora 20 (a szórás itt sokkal kisebb [1,2]), a legfiatalabb 19 éves, a legidősebb 26. 10%-uk rendelkezik három hónapnál régebbi munkatapasztalattal. Ezek az értékek alacsonyabbak a pilot vizsgálatban részt vevő, nappali tagozatos hallgatókétól. (Még akkor is, ha a több évfolyamot magába foglaló pilot-vizsgálatból csak az akkori elsőéveseket ragadjuk ki: 40%-uknak volt munkatapasztalata akkor, és 20 százalékuk dolgozott is a felvétel pillanatában.)

⁶ A pedagógiai területen különböző mértékű és minőségű tapasztalatokkal rendelkező, heterogén csoport elméleti oktatása, gyakorlati képzésének megszervezése nehéz és kihívást jelentő feladat. Szükségszerűvé teszi a differenciálást a felsőoktatásban is, melynek módszertana nem kidolgozott (formális módja talán egyedül a hallgató által korábban már megszerzett kreditek elfogadtatása), főként az oktató egyéni kreativitásán, lehetőségein, a csoport létszámán múlik.

	általános	szakmunkás	közép, szakközép	főiskola	egyetem
apa	7	33	29	16	13
anya	9	14	26	33	16

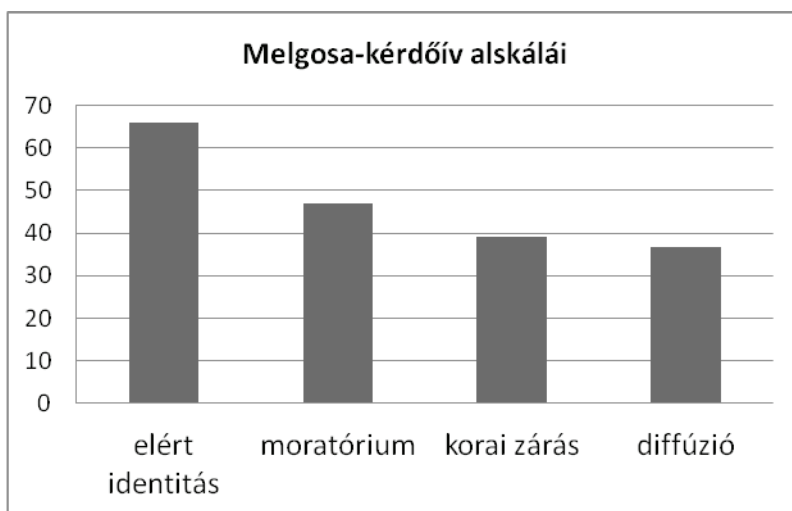
11. táblázat. A szülők iskolai végzettsége %-ban kifejezve az első csoport összes bevont hallgatója esetében

A 11. táblázat százalékos arányban kifejezve foglalja össze az első csoport összes bevont hallgatója esetében a szülők iskolai végzettségét. A hallgatók 16,6%-ánál az apa végzettsége a magasabb, 40%-ánál egyenlő, míg nagyobb részüknél, azaz 42,6%-nál pedig az anya végzettsége a magasabb.

A szülők foglalkozási jellemzője elég magas arányban munkavállaló (78,75%), ezt követi 10%-nyi vállalkozó, majd 6%-ban nyugdíjas, 3,7%-ban munkanélküli, végül alig 1% a háztartásbeli. A részt vevő hallgatók 72%-ának a szülei házások, 25,9%-ának elváltak, mely a pilot vizsgálat adatait megerősíti, azaz felülreprezentált az egész családból jövőek száma az országos átlaghoz képest. Csakúgy, mint a családon belüli gyermekszám (átlagosan 2,24), mely hasonló a pilot vizsgálat eredményeihez, és magasabb az országos átlagnál.

6.1.2. A képzésbe lépő hallgatók eredményei

A 2013/14-es tanév vizsgálatba bevont elsőéves hallgatóinak őszi, a képzés kezdetkor rögzített adatait mutatjuk be először. Mivel a levelezős hallgatók elemszáma rendkívül kevés, ezért a nappali tagozatos hallgatókra szorítkozunk. Viszont a későbbiek során, a vizsgálat további felvételeiben nagyon fontos lesz a levelezősök mozgósítása.



13. ábra. A Melgosa-féle pályaidentitás-kérdőív alskálái az első csoport első felvételében

A 13. ábrán összefoglalóan láthatók a Melgosa-féle kérdőív egyes alskáláinak eredményei százalékos adatokban kifejezve. Szemben a pilotvizsgálattal, a moratórium-skála és az egyetemmel kapcsolatos elégedettségi ítéletek között nem találtunk összefüggést, kivéve a képzés időtartamát. Ez esetben negatív irányú korrelációt kaptunk, azaz minél magasabb pontszámot ért el a kitöltő személy a moratórium-skálán, annál elégedetlenebb a képzés időtartamával ($p < 0,05$). Szintén negatívan korrelál egymással az identitásdiffúzió alskálája az elégedettségi szempontok közül a hallgatói teljesítményre adott visszajelzések ítéleteivel ($p < 0,05$), azaz minél magasabb pontszám jellemzi a kitöltőt a Melgosa-féle kérdőív ezen alskáláján, annál kevésbé elégedett a teljesítményére kapott oktatói visszajelzésekkel.

A képzésbe lépéskor, azaz az őszi felvételnélkor a gyógypedagógus szakra való jelentkezés időszakáról (választásnarratívum), valamint a tervezett pályakezdéssel (kezdésnarratívum) kapcsolatban kértünk szövegeket a hallgatóktól. A kezdésről szóló narratívumok ágenciaszintje és a Melgosa-féle pályaidentitási-kérdőív között találtunk kapcsolatot, ugyanis erősen korrelál az elért identitás alskálájával ($p < 0,01$), tehát minél elkötelezettebbnek mondható a választott szakmájával kapcsolatban a kitöltő, annál több intencióval és aktivitással ábrázolja magát a tervezett pályakezdői időszakról szóló szövegben.

A szövegek eredményeinek tárgyalásakor viszont érdemes elmondani, hogy a korábbi problémát – mely szerint alacsony szószámú élettörténeti szövegeket produkálnak a hallgatók az online felvétel során – itt is csak részben sikerült megoldani, hiszen összességében nem születtek hosszabb történetek (ld. 12. táblázat).

		Szószám
Őszi felvétel	választásnarratívum	56,6
	kezdésnarratívum	24,9
Tavaszi felvétel	Sikertörténet	22
	Kudarctörténet	32,8

12. táblázat. Átlagos szószámok az első csoport narratívumaiban

A leghosszabb történet egy 390 szavas választásnarratívum, míg a legrövidebb egy egyszavas kudarc történet („Anatómia”).

A pilotvizsgálat során tárgyalt kapcsolatot a szövegek ágenciaszintje, valamint a jelenlegi munkaerő-piaci aktivitás között itt nem tudjuk tárgyalni, mivel az őszi felvételen csak egy, a tavasziban pedig csak három hallgató dolgozott a felvétel pillanatában.

6.1.3. Az ismételt felvételen részt vevő hallgatók eredményeinek bemutatása

A továbbiakban arra a 22 főre koncentrálunk, akik mindkét felvételen részt vettek, így esetükben figyelemmel tudjuk követni az esetleges változásokat. Sajnálatos módon elég nagy volt a „lemorzsolódás” az első felvételhez képest. Statisztikai próbákkal összevetve a vizsgálatához visszatért, illetve nem visszatért hallgatók eredményeit, ezt megmagyarázó szignifikáns eredményt nem találtunk. Bár tendenciózus különbséget találtunk a Melgosa-féle kérdőív identitásdiffúzió-alskáláján; ugyanis magasabb pontszámot értek el azon hallgatók, akik nem tértek vissza a vizsgálatához. Ez utalhat arra, hogy a vizsgálatához vissza nem térő hallgatók között helyet kapnak azok, akik az identitásállapotukból kifolyólag kevésbé tartják fontosnak az életvezetésükre, pályára vonatkozó kérdésekre történő válaszadást, kevésbé következetesek vagy kitartóak a tevékenységeikben, de nyilván teljes mértékben ezzel magyarázni a „lemorzsolódást” nem lehet. A nagy létszámú évfolyamok esetében – szándékaink ellenére is – személytelenebb oktatással számolhatunk a nappali tagozatos hallgatók esetében is, míg a levelezősöknél a korlátozott mennyiségű kontaktóra miatt eddig is nehezebb volt a személyesebb oktató-hallgató kapcsolat kiépítése, ami pedig a hallgatók motiválásának, plusztevékenységekbe való bevonásának korlátozottabb lehetőségeivel jár együtt. Továbbá a megnövekedett hallgatói terhelések (párhuzamos szerepek, mint hallgatói, dolgozói, esetleg szülői szerep egyidejű ellátása) mind okai lehetnek a vizsgálatról való elmaradásnak.

6.1.3.1. Az elsőévesek gyógypedagógus pályáról alkotott elképzelései

A mindkét felvételen részt vevő, 22 elsőéves hallgató pályáról alkotott elképzeléseit megvizsgálva a felsorolt előnyök és hátrányok tekintetében megtalálhatók ugyanazon kategóriák, melyeket a pilotvizsgálatban is bemutatunk. A leggyakoribb előnyöket az alábbi, 13. táblázat foglalja össze aszerint, hogy hány főnél jelenik meg az adott kategória egy vagy több eleme az őszi és a tavaszi felvételen. Jelen válaszok nyomán a segítségnyújtás kategóriáját bontottuk tovább a konkrét segítség aktusára („segítséget nyújt másoknak”, „segítségnyújtás érzése”), az emberekkel, gyermekekkel való foglalkozás kiemelésére („emberekkel való foglalkozás”, „gyermeket fejleszthetnek”), valamint a társadalmi szempontból való hasznosság, előny megnevezésére („hasznos munka”, „hasznos a társadalom számára”, „egyenlő esélyek megadása”).

A pilotvizsgálatban bemutatott kategóriák	A jelen vizsgálatban kibővített kategóriák	Őszi felvétel	Tavaszi felvétel
Segítségnyújtás lehetősége, társadalmi hasznosság (pl. esélyegyenlőség elősegítése, megbecsültség)	Segítségnyújtás	13 fő	13 fő
	Emberekkel/gyermekkel való foglalkozás	5	9
	Társadalmi hasznosság	9	7
A szakma szükségessége (van álláslehetőség, megélhetést biztosít)	Szükségesség, hiányszakma	8	3
A feladat komplexitása (intellektuális kihívások, ebből fakadó sikerélmény)	Változatosság	3	8
A pedagógus személyisége (fejlődési lehetőségek)	Személyes fejlődés, egyéni kompetenciák fejlesztésének lehetősége	11	10

13. táblázat. Az első csoport pályával kapcsolatos előnyeinek kategóriái a két felvétel során

Az, hogy egyre nagyobb arányban emelik ki a hallgatók a szakma változatosságát, remélhetőleg azt jelenti, hogy egyre több konkrét ismeretet szereznek annak széles spektrumáról. A tapasztalataik bővülésével párhuzamosan, a későbbi felvételek során várható az előnyök-hátrányok egyre konkrétabb megfogalmazása. Jelenleg specifikus szempontokat csak egy-egy hallgatónál olvashattunk (mint például az egy esetben megjelenő teammunka lehetősége vagy a szintén egy hallgató által említett integráció).⁴

A hátrányok leggyakoribb kategóriáinak még ritkább és még érdekesebb momentumai vannak, ezt az 14. táblázat foglalja össze.

A pilotvizsgálatban bemutatott kategóriák	Őszi felvétel	Tavaszi felvétel
A feladat nehézsége (intellektuális kihívások – mint elvárásoknak való megfelelés, kudarc lehetősége)	13 fő	13 fő
Társadalmi előítéletek, a szakma nem megbecsült volta	4	6
Hiányok (nincs álláslehetőség, rosszul fizetett szakma)	2	11
A pedagógus személyisége (megterhelő élmények, kiegészítő lehetősége)	13	14

14. táblázat. Az első csoport pályával kapcsolatos hátrányainak kategóriái a két felvétel során

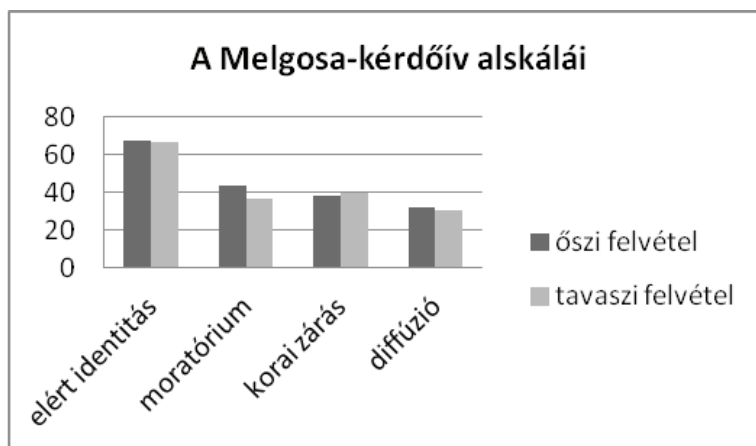
A lelkileg megterhelő élmények olyannyira erőteljes kategóriaként jelenik meg, hogy sokaknál több megfogalmazásban is helyet kapott a hátrányok között (például „sok esetben megterhelő” és „vannak helyzetek, amiket nehéz feldolgozni, nem „hazavinni”; „lelki teher” és „lelkileg nem lehet sokáig épelméjűen végezni”; „lelkileg megvisel”, és „kimerítő”).

A komplex feladat intellektuális kihívásai kifejezetten szorongásos tartalmakként jelennek meg 13 fő esetében is: „sokat kell tanulni hozzá”, „a hibázás súlyos következményekkel jár”, „nagy a felelősség”, „gyakran fennáll a kudarc lehetősége”. Érdemes lesz figyelemmel kísérni, miként változnak ezek a szorongásos tartalmak az elkövetkezendő évfolyamokon.

A „rossz fizetés” szempontja emelkedett ugrásszerűen az első félévhez képest, azal párhuzamosan, hogy a hiányszakma, illetve a szükség van rá kategóriája pedig csökkent. Egyrészt ez azt jelentheti, hogy a szakma kereteiről szerzett ismereteik is konkretizálódnak, mérlegelődnek a megélhetési szempontok is a szakma iránti érdeklődés mellett (ami feltehetően befolyásolta a pályaválasztást), másrészt pedig egyfajta egzisztenciális szorongásra is utalhat, amely nem könnyíti meg a stabil identitás irányába való elmozdulást.

6.1.3.2. Az identitásállapotok sajátos mintázatai a két felvétel során

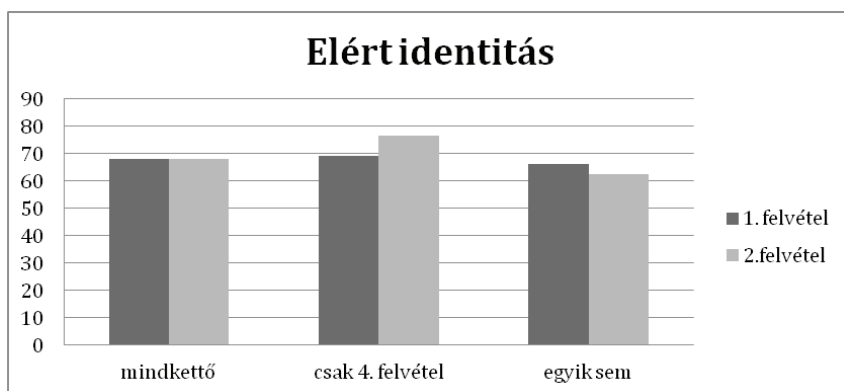
A 14. ábrán a Melgosa-féle pályaidentitás-kérdőív négy alsókálján elért eredmények láthatók százalékosan kifejezve. Az őszi majd a tavaszi felvétel csak egy esetben mutat számottevő eltérést: a moratórium-alsókálán szignifikáns csökkenés ($p < 0,05$) tapasztalható a két felvétel közt eltelt időben.



14. ábra. A Melgosa-kérdőív az első csoport esetében a két felvétel során

Érdeemes megjegyezni, hogy az elégedettségrel kapcsolatos ítéletek összesített értéke szignifikánsan csökken ($p < 0,05$) az eltelt időben. Külön-külön elemezve az egyes elégedettségi szempontokat, csupán a baráti/csoporttársi kapcsolatokkal, az elért eredményekkel, valamint a teljesítményére kapott visszajelzésekkel kapcsolatos elégedettségi ítéletek mutatnak (nem szignifikáns) emelkedést. Viszont az oktatói tevékenység, a tananyag mennyiségével, minőségével, valamint a gyakorlat mennyiségével és hasznosságával kapcsolatos szempont mind csökkenést mutat. Érdeemes tovább követni ezeket a szempontokat a képzés ideje alatt. Ez az első évfolyamon tapasztalható csökkenés ugyanis szólhat a képzésbe lépéskor meglévő elvárások realizálódásáról is.

A Pataki-féle 20 állítás-teszt azért került be a protokollba, hogy megvizsgálhassuk a hallgatók önminősítő állításait a pályaidentitás szempontjából. Jelenleg tehát azt emeljük ki belőle, hogy az önbemutató során megjelenik-e tanulói, hallgatói mivoltuk. Ennek érdekében kigyűjtöttük a megjelölt identitásattribútumokból a „gyógy-pedagógus-hallgató”, „leendő gyógypedagógus”, „hallgató”, „tanuló” válaszokat, és külön csoportba osztottuk a hallgatókat a mentén, hogy mindkét felvétel során megadta-e magáról ezt a kategóriát (4 fő), csak a második, tavaszi felvételnél (5 fő), vagy pedig egyikben sem (13 fő). (Olyan esetet nem találtunk, ahol az őszi félévben megjelenítette volna magáról az elsőéves hallgató, majd a tavasziban nem – ami csak a kategória megjelenésének jelentőségét támasztja alá.) A így kapott csoportok Melgosa-féle kérdőívén elért eredményeit összevetettük egymással.



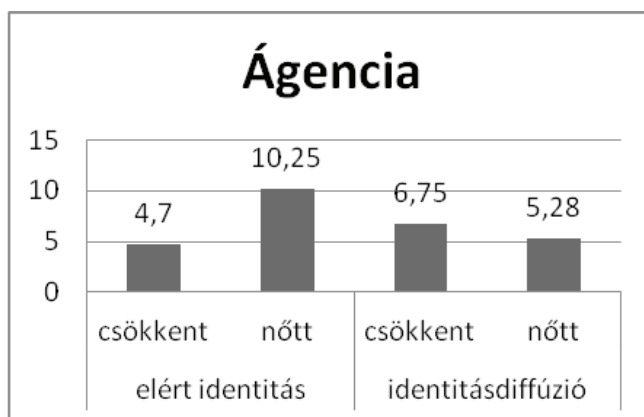
15. ábra. A Melgosa-féle pályaidentitás-kérdőív elértidentitás-alskálájának változásai a Pataki-teszt alapján képzett csoportok mentén (százalékos adatok)

Érdeemes áttekinteni, hogyan változott a két felvétel során a Melgosa-kérdőíven mért identitásállapotok a hallgatói státusz említésével összefüggésben. Bár a különbségek nem szignifikánsak, a későbbi – nagyobb – mintákon való ellenőrzése miatt fontos lesz. A 15. ábrán az elértidentitás-skála változásai láthatók, s bár statisztikailag nem kimutatható mértékben, a skála pontszámai nőnek azoknál, akik az újabb felvételben megemlítik gyógypedagógus-hallgató mivoltukat, és csökken azoknál, akik nem.

6.1.3.3. A narratívumok és a tesztek összefüggései az első hallgatói csoport esetében

A pilotvizsgálat során – ugyan nem szignifikáns – de a további kutatás menetét meghatározó összefüggést mutattak a szövegek ágenciaértékei, valamint az Melgosa-kérdőív identitásállapotainak változásai. Ugyanis azon hallgatók, akinek a következő felvételre nőtt az elértidentitás-alskálán számolt pontja, magasabb ágenciával mutatták be magukat a pályáról szóló narratívumokban, mint ahogy azon hallgatók is, akiknek csökkentek az identitásdiffúzió-alskálán látható eredményei. Ahogy az alábbi, 16. ábrán látható, az első csoport mindkét felvételében részt vevő, 22 hallgatónál ugyanígy megtalálható ez az összefüggés.

Bár a személyes hatékonyság változásait nem tudjuk megfigyelni ezen a mintán (mivel az elsőévesek első felvételének nem része ez a kérdőív), elgondolkodtató ez az ismétlődő mintázat.



16. ábra. A mindkét felvételen részt vevő, 22 hallgató pályáról szóló narratívumainak ágenciaszintje és a Melgosa-kérdőív egyes alszámainak összefüggései

Érdekes, és a további évek felvételei során beigazolható lehet az a feltevés, hogy a pályaválasztással, pályavittel kapcsolatos narratívumokban megjelenített ágenciaszint – valamilyen szinten – bejósoló erővel bírhat az pályaidentifikáció alakulására. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a felsőoktatásban szerzett tapasztalatok nincsenek hatással a személy identitásállapotára, inkább annyiban értendő, hogy egyfajta facilitáló tényezőnek tekinthető, ha a személy a saját aktivitását, intencióit kiemelve beszél életének ezen területéről, megéli a saját pályájának alakításával kapcsolatos személyes hatékonyságát és felelősségét.

A Schwarzer–Jerusalem-kérdőív eredményei tehát csak a második felvételtől állnak rendelkezésünkre (a „gyógypedagógussággal” kapcsolatos hatékonyságélmény megítélésére ugyanis csak minden évfolyamon egyszer, tavasszal kérjük a hallgatókat), így ezt az adatsort érdemes megnézni alaposabban. A személyes hatékonyság értékei mentén az alsó harmadhoz és a felső harmadhoz tartozó hallgatók (7-7 fő) identitásállapotait összevetve különbséget találtunk a korai zárás-alszája mentén. Ugyanis a kérdőívben magasabb hatékonyságot megjelenítő hallgatók szignifikánsan magasabb értéket értek el korai zárás tekintetében mindkét felvételen (első felvétel $p < 0,05$; második $p < 0,01$). Érdemes a továbbiakban is odafigyelni erre az összefüggésre, hiszen a korai zárók csoportja nem éli át a keresés, krízis állapotát, a felvett szerepével kapcsolatban pedig nagy társas támogatottságot élvezhet például családi részről.

Itt érdemes megjegyezni a Schwarzer–Jerusalem-kérdőív egy további érdekességét. A pilotkutatás során talált pozitív összefüggés a munkatapasztalat, valamint a mért személyes hatékonyságélmény (SE) között itt is fennáll, de nem szignifikáns. Három hónapnál hosszabb ideig tartó munkatapasztalata csak öt főnek volt (SE-átlag: 30,8) szemben 17 fővel (SE-átlag: 28,8), és nappali tagozatos, elsőéves hallgatóként ez a

munkatapasztalat nem pedagógiai tevékenységet fed, így a gyógypedagógusság-élményhez kötődő kompetenciához csak általánosságban járul hozzá.

6.1.4. Az első csoport eredményeinek összefoglalása

A központi kutatás első vizsgált csoportját nappali tagozatos hallgatók alkották. Az eredményeik rövid bemutatását követően a 22, ismételt felvételen részt vevő hallgatóra fókuszáltunk. Több eredmény is a szakmával kapcsolatos szorongásos tartalmakra utal ennél az elsőéves csoportnál. Továbbá az adatok arra utalnak, hogy az önbemutatóban az elért identitással kapcsolatosan fontos elem a hallgatói státusz megemlítése, ami fontos szempont lehet a további elemzések során. Ugyancsak figyelemre méltó, és az elkövetkező vizsgálatokban is kiemelendő szempont a szövegbeli ágens, valamint a Melgosa-kérdőív összefüggéseinek sajátos mintázata.

6.2. A központi kutatás második hallgatói csoportjának eredményei

6.2.1. A második csoport hallgatóinak bemutatása

E csoport – azaz az egyetemen a tanulmányaikat a 2014/15-ös tanévben megkezdő gyógypedagógus-hallgatók – eddig egy felvételen vettek részt, 2014 őszén. Létszámukat a 15. táblázat foglalja össze. Bár a nők aránya még mindig elsöprő (93,6 %), már a férfiak is képviseltetik magukat (6,3 %).

A levelező tagozatos hallgatók életkorának átlaga 33,6, nagy szórással (10,36). A legfiatalabb 18 éves (csakúgy, mint a nappali tagozaton), a legidősebb pedig 55. 91%-uknak van három hónapnál hosszabb ideig tartó munkatapasztalata és 79%-uk a képzéssel párhuzamosan, a felvételtől is munkaviszonyban állt.

A nappali tagozatos hallgatók átlagéletkora 19,68 év (szórás 0,84), legfiatalabb 18, legidősebb 22 éves. A hallgatók 28,8%-ának van már munkatapasztalata, és 8,8 %-uk (4 fő) dolgozik a tanulással párhuzamosan.

A 2. csoport hallgatói (felvétel: 2014. 10. hó)			
	Nő	Férfi	Össz.
Nappali	41	4	45
Levelező	33	1	34
Összesítve:	79		

15. táblázat. A második csoport hallgatói

A 16. táblázat százalékos arányban foglalja össze e mintában szereplő hallgatók szüleinek iskolai végzettségét. A hallgatók 21,5%-ánál az apa végzettsége a magasabb, 44%-uk esetében egyenlő, és 32,9%-nál pedig az anya a magasabb végzettségű.

	általános	szakmunkás	közép, szakközép	főiskola	egyetem
Apa	1	40	30	15	12
anya	5	19	35	31	8

16. táblázat. A szülők iskolai végzettsége %-ban kifejezve a második csoport esetében

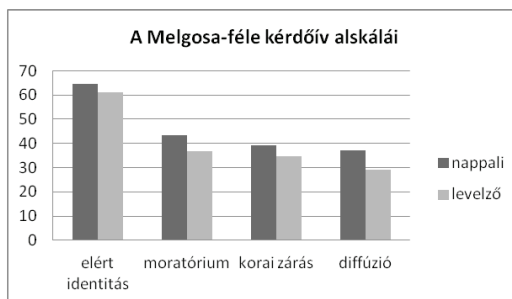
A szülők foglalkozási jellemzője ez esetben is elsősorban a munkavállaló (78%), vállalkozó 15,8%, és nyugdíjas 5,7%. Munkánélküli és egyéb foglalkozási jellemző nem szerepel a választások között ebben a mintában.

A hallgatók szüleinek – ezen mintában – csak 59%-a él házasságban, 26,5%-a elvált. 2,5%-ban élettársakként nevezik meg az együttélési formájukat, míg 3,7%-uk különélőnek írja le a szüleit. Ez az arány már nem mutatja az eddigi tendenciát (a pilot és az előző évben megszólított hallgatók adatait tekintve.) Kérdés, hogy ez a tendencia így folytatódik-e a későbbi felvételek során. A családon belüli gyermekszám viszont továbbra is magasabb az országos átlagnál: 2,36.

6.2.2. A második csoport, képzésbe lépő hallgatók eredményei

6.2.2.1. A nappali és levelező tagozatos hallgatók eredményei közti különbségek a második csoport esetében

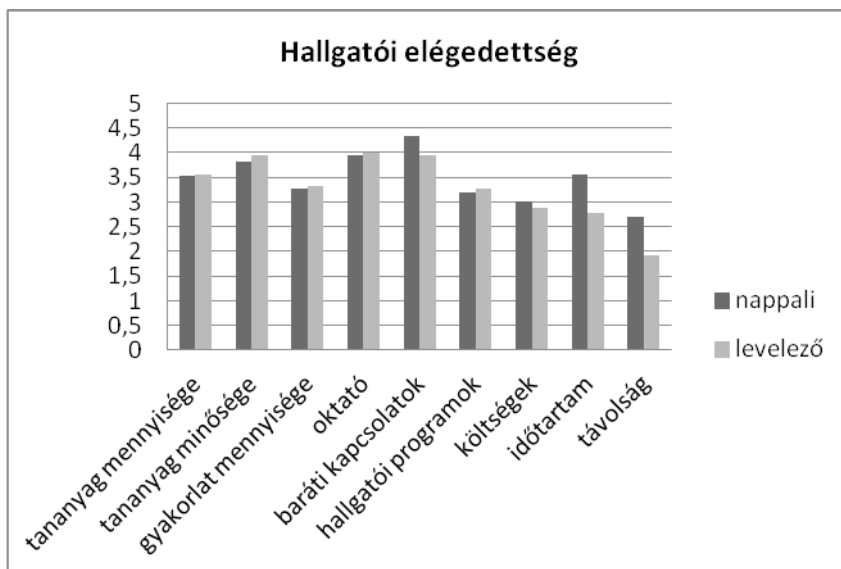
A második csoport hallgatóinak tagozatbeli eloszlása miatt alkalmas a mérés arra, hogy a nappali és a levelező tagozat közti különbségekre fókuszáljunk az elemzés során.



17. ábra. A Melgosa-féle pályaidentitás-kérdőív alskálái a második csoport hallgatóinál (százalékos adatok)

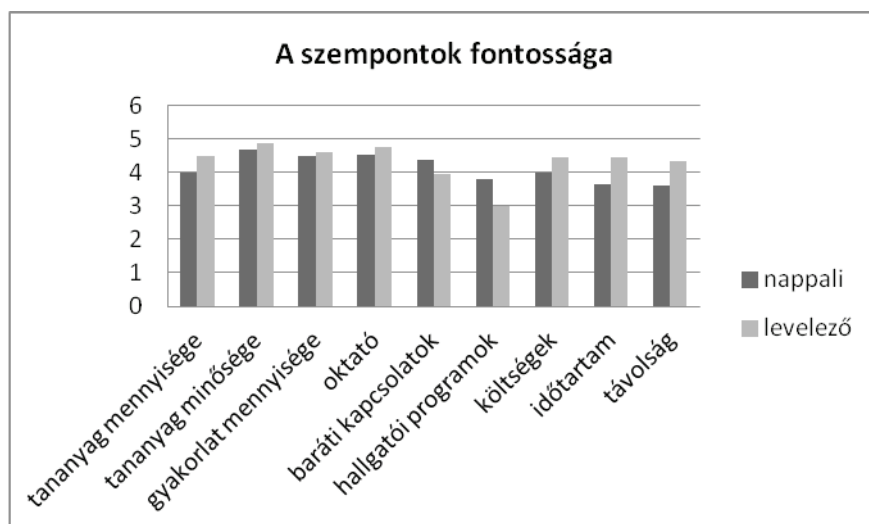
A pilotvizsgálatban a nappali és a levelező tagozatos hallgatók között szignifikáns különbséget találtunk az elértidentitás-skálán (több évfolyamon együtt), e tekintetben viszont a második csoport első évfolyamos hallgatói nem mutatnak szignifikáns eltérést. Viszont szignifikánsan magasabb értéket mutat a nappali tagozatos elsőéves hallgatók csoportja a diffúzió-alskálán ($p < 0,01$) és tendenciózusat ($p = 0,05$) a moratórium-alskálán a nappali tagozat irányába (ld. 17. ábra).

Továbbá a két tagozat között nincs szignifikáns különbség az összesített elégedettségi ítéletekben (18. ábra), ahogy a pilotfelvételekben, viszont egyes szempontok mutatnak különbséget.



18. ábra. A nappali és levelező tagozatos hallgatók elégedettségi ítéletének összevetése

Az egyetemen a baráti, kortársi kapcsolatokkal szignifikánsan elégedettebbek ($p < 0,05$) a nappali tagozatos hallgatók, hiszen számukra több lehetőség van a csoporttalakításra, valamint életkorilag jobban előtérben is van ez a szempont (ahogy a 17. ábrán is látható). Az elégedettség szempontjából szignifikáns különbséget mutat még a képzés időtartama ($p < 0,01$), a képzés és lakóhely távolsága ($p < 0,05$), ismét a nappalisok javára. A levelező tagozatos hallgatók élethelyzetéből fakadóan ugyanis mindezek nagyobb terhet jelenthetnek a sokféle szerep betöltése mellett (munkavállaló, anya/apa, feleség/férj stb.).



19. ábra. A nappali és levelező tagozatos hallgatók a szempontok fontosságával kapcsolatos ítéleteinek összevetése

A 19. ábrán látható, hogy a szempontok fontosságával kapcsolatos ítéletek is eltérnek e két tagozatnál: a tananyag mennyisége ($p < 0,01$), a képzés költségei ($p < 0,05$), annak időtartama ($p < 0,01$) valamint a képzés és lakóhely távolsága ($p < 0,01$) – a fentiek értelmében érthetően – a levelezősök szempontjából fontosabb. Továbbá az oktatók tevékenysége és az oktató-hallgató kapcsolat (az ábrán összesítve „oktató” címkével látható) is levelezősök számára fontosabb szempont, míg a hallgatói programok ($p < 0,01$) a nappalisoknak. Érdeemes azt is megemlíteni, hogy mindkettő tagozat esetében az oktatói tevékenység a legfontosabb szempont a felsoroltak közül (ez az ábrán összesítve látható).

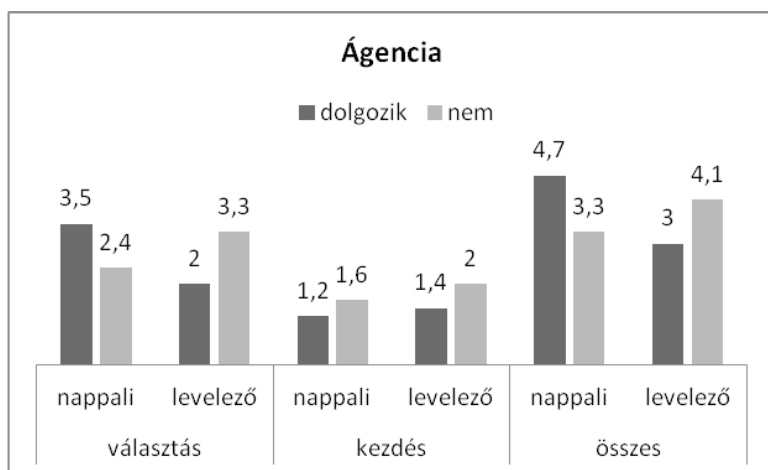
A hallgatói elégedettségi ítéletek vizsgálata árulkodik a felsőoktatási intézmény irányában támasztott elvárásokról. Nemzetközi megfigyelések (Chickering–Kytle 1999, idézi: Kiss 2011, 8) szerint a felsőoktatási tanulmányok egyre inkább „eszközök” lesznek a hallgatók szemében; amennyiben az intézményhez való kapcsolódást és az ott folyó munkát a szükséges minimumra korlátozzák, a munkavállaláshoz, karrierépítéshez szükséges készségek megszerzésére koncentrálnak, többletmunkára nem vágnak, és egyre kevésbé hisznek a diploma „mindenhatóságában” a munkaerőpiacon. Ráadásul az intézmények és a hallgatók egymással szembeni elvárásai ütköznek egymással, hiszen a hallgatók – a fentiek értelmében – „felhasználóbarát”, „azonnal alkalmazható”, gyakorlati tudást is tartalmazó, „lineárisan haladó” képzésre vágnak, míg a felsőoktatási intézmény olyan hallgatókat szeretne, akik a rendelkezésükre bocsátott információkat képes rendezni fontosság szempontjából, képes munkáját önállóan megszervezni. Jelen vizsgálatban a gyakorlattal kapcsolatos

ítéletek illeszthetők ezen elgondolásokhoz: mind a nappali mind a levelező tagozatos hallgatóknál ez a 3. legfontosabbnak ítélt szempont, ugyanakkor az ezzel kapcsolatos elégedettségük csak közepes (nappali tagozatnál: 3,26, levelező: 3,32). Bár érdemes a további években is figyelemmel követni ezen ítéletek változását, hiszen a felsőbb évfolyamokban valóban több a szakmai gyakorlat.

Továbbá nemzetközi és hazai megfigyelések szerint is egyre több az idősebb korosztályhoz tartozó hallgató, illetve a felsőoktatási tanulmányai mellett dolgozó hallgató, s így szükségszerűen átalakul az oktatásban való részvétel szerepe az életükben – nem kizárólagos tevékenységüként jelenik meg az életvitelükben. Az oktató-hallgató, valamint hallgató-hallgató kapcsolatok szintjén is az idősebb, munkatapasztalattal bíró réteg kevésbé hierarchikus, mint inkább kollegiális kapcsolatot vár el. (Chickering–Kytlye 1999, idézi: Kiss 2011, 8) Az egymástól ennyire eltérő élethelyzetek, valamint a bolognai képzés sokirányú előrehaladási lehetőségei pedig megnehezítik a stabil csoportok képződését (Kiss 2011), holott a pályaidentifikáció folyamatában fontos szerepe lehet a csoportélménynek.

6.2.2.2. A narratívumok és a tesztek összefüggései a második hallgatói csoport esetében

A központi vizsgálat második csoportjának első felvételekor is kértünk pályával kapcsolatos narratívumokat: a gyógypedagógia szakra való jelentkezés életszakaszáról, valamint a tervezett pályakezddésről. E két szövegben együttesen nézve az ágenciaszintet, összefüggést találtunk a Melgosa-féle pályaidentitás-kérdőív elértidentitás-skálájával (pozitív korreláció, $p < 0,05$).



20. ábra: A második csoport narratívumainak ágenciaszintje és a munkaerő-piaci aktivitás összefüggései tagozatokra lebontva

A pilotvizsgálat nyomán érdemes volt megnézni, hogyan alakul a nappali és levelező tagozatos hallgatók ágenciaszintje, mely itt nem mutat számottevő különbséget (ellentétben a pilotvizsgálattal). Továbbá az akkori eredményeknek ellentmond a nappali tagozatosok ágenciaszint-beli változása a munkaerő-piaci aktivitásuk szempontjából (ld. 20. ábra): a pilotvizsgálatban azon nappalis hallgatóknak volt alacsonyabb a szövegbeli ágenciaszintje, akik a vizsgálat időpillanatában dolgoztak (külön számolva az elsőéveseket is ezt a különbséget találtuk), míg itt ez pont fordítva látható. (Bár hozzá kell tenni, hogy itt is alacsony az elemszám, mivel csak négy nappali tagozatos hallgató dolgozott a felvételnél.) A levelező tagozatos hallgatóknál a pilotvizsgálat választásnarratívumában látható tendencia rajzolódik ki itt is: mely szerint a dolgozó hallgatók szerepelnek alacsonyabb ágenciaszinttel a pályáról szóló szövegekben. Tendenciájában ugyan megegyező mindkét témájú szöveg, viszont csak a választásról szóló narratívum – azaz azon életeményről szóló narratívum, amikor jelentkezett a gyógypedagógia szakra – mutat szignifikáns különbséget a dolgozó és nem dolgozó hallgatók között ($p < 0,05$).

6.2.3. A második csoport eredményeinek összefoglalása

Ennél az évfolyamnál lehetőségünk volt a nappali és levelező tagozatos hallgatók összevetésére a képzésbe lépéskor. Kirajzolódik a képzéssel kapcsolatos elvárásaiknak – eltérő élethelyzetükből fakadó – eltérő volta, melyre oktatói szinten érdemes odafigyelni.

Elgondolkodtatók a fenn említett narratívumok eredményei, avagy hogy a gyógypedagógus szak elkezdése az aktuálisan dolgozó, levelező tagozatos hallgatók esetében milyen élethelyzetben történik, és ez hogyan befolyásolhatja a pályaidentifikáció alakulását esetükben. Amennyiben a szövegbeli ágencia alacsonyabb szintje a továbbképzésük, átképzésük némileg kényszernek megélt voltáról árulkodik, arról, hogy különböző környezeti nyomásoknak engedve (pl. munkahelyi elvárások, egzisztenciális tényezők) kezdik meg felsőoktatásban való részvételüket, úgy az nagy terhet ró az oktatókra a képzésben maradás, valamint a pozitív pályaidentifikációs folyamat elősegítése szempontjából. Mind a kurzusok anyagának összeállításában, mind az oktató-hallgató kapcsolat kiépítésében fontos tényező a hallgató motiválása, a szakmához való pozitív kapcsolódásának kiépítése eddigi gyakorlati ismereteire, megszerzett kompetenciáira alapozva; lehetőségek szerint a szemléletének olyan irányú bővítése, mely ismereti és érzelmi szinten is empatikussá s ezáltal sikeresebbé tudja tenni a gyógypedagógiai szituációkban. Ez pedig sokkal inkább elérhető kooperatív oktatási szituációkban, mint előadások (frontális módszer) mentén, valamint sokkal fontosabbá válik az aktuális hallgatói csoporthoz (meglévő ismereteihez, igényeihez) igazítani azt a tudást, amit át kíván adni az oktató.

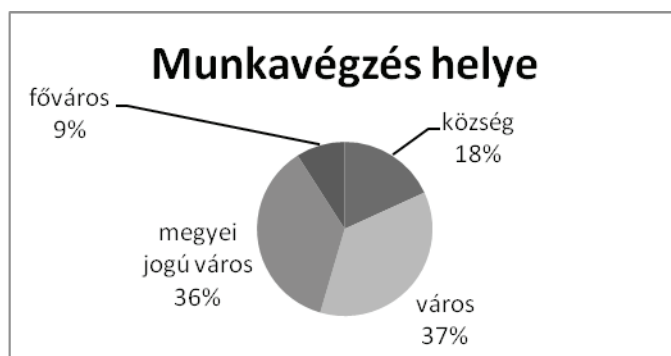
6.3. A központi kutatás pályakezdő csoportjának eredményei

A pályakezdők számára készített vizsgálóeljárást 2014 novemberében tettük először közzé. Ahogy a protokoll bemutatásakor rögzítettük, ez az online felület – a személyes adatokra vonatkozó kérdéseken túl – az alábbiakat tartalmazza:

- munkahellyel kapcsolatos kérdések (munkakör, beosztás, munkaidő);
- a pályakezdésre vonatkozó kompetenciaérzés, hatékonyságélmény megítélése;
- személyes hatékonyságra vonatkozó kérdőív, ismét a „gyógypedagógusság” élményére fókuszált instrukcióval;
- a szakma három előnyének és három hátrányának felsorolása;
- a munkahely egyes feltételeivel kapcsolatos elégedettségi ítéletek;
- a pályakezdéssel kapcsolatos történet.

6.3.1. A vizsgálati személyek bemutatása

Mivel a felvétel még folyamatban van, így az első 11 válaszadót tudjuk bemutatni. A 11 pályakezdő mindegyike nő, kilenc nappali, kettő pedig levelező tagozatos hallgatóként végzett a Kaposvári Egyetem gyógypedagógia szakán 2014-ben. A kitöltés pillanatában 10 fő gyógypedagógusi munkakörben dolgozik, egy fő pedig asszisztensi munkakörben, mindegyikük teljes állásban, alkalmazottként. Ahogy az alábbi, 21. ábra mutatja, egy fő dolgozik a fővárosban, négyen megyei jogú városban, négyen városban, ketten pedig községben.



21. ábra. A vizsgálatban részt vevő pályakezdők munkavégzésének helye

6.3.2. A pályakezdői kérdőívek eredményei

A minta túl kicsi ahhoz, hogy összefüggéseket lehetne felfedezni az egyes változók között, így főként az eredmények deskriptív jellegű bemutatására szorítkozunk.

A vizsgált 2014-ben végzett hallgatók közül jelenleg egyikőjük sem vesz részt képzésben, viszont 100%-uk jelzi a szándékát a közeljövőben erre vonatkozóan, még hozzá az alábbi területeken (egy fő többet is megnevezhetett):

- mesterképzés (3 fő)
- BA képzés másik szakirányon (3 fő)
- szakirányú továbbképzés (5 fő)
- módszerspecifikus képzések (3 fő)
- gyógypedagógiától független terület (1 fő).

Itt érdemes visszaaltni a bevezetőben említett bővülő szerepkörökre a gyógypedagógus szakmát illetően, amely széleskörű kompetenciákat, jártasságokat igényel, s ez önmagában további képzésekre inspiráló tényező. Valamint egy, korábban szintén bemutatott felmérés (Fábr 2009) szerint a biztos elhelyezkedés érdekében már az alapképzés során is egyre inkább továbbképzésekben gondolkodnak a hallgatók. Mint látható, kis mintás vizsgálatunk a pályakezdőknél is megerősíti ezt a tendenciát (bár a továbbtanulás motivációját ez a vizsgálat nem konkretizálja).

A kitöltők átlagos elégedettsége a munkahelyükkel kapcsolatban (öt fokú skálán számolva) 4,15. Ezen belül a legmagasabb pontszámot a konkrét elvégzendő feladatokkal, tevékenységekkel kapcsolatos elégedettség aspektusa kapta (4,63). Ez az érték természetesen utal a pozitív pályaidentifikációra is, amennyiben a pályakezdők a gyógypedagógus szerephez tartozó tevékenységi köröket magukénak érzik. Ezt példázza az alábbi részlet a kezdéssel kapcsolatos történetekből:

„Egy teljesen új szerepbe (tanárszerepbe) kerülve sok újdonságot hozott a munkakezdés. Hirtelen változást jelentett tanulóból tanárrá válni. A legtöbb segítséget a gyakorlaton tanult technikák és a tanároktól hallott módszerek jelentették az induláskor. A sok újdonság és információ ellenére élveztem/ élvezem a kezdeteket. Úgy érzem, helytálló [...]"

Az elégedettségi szempontok közül a munkahelyi légkörrel, kapcsolatokkal szembeni elégedettség volt a második legmagasabb: 4,4. Ezt követték a munka mennyiségére vonatkozó ítéletek (átlagosan 4,09), valamint a szakmai fejlődési lehetőségek szempontja (4-es átlaggal). Kevesebb pontszámmal végeztek a munkavégzéshez szükséges tárgyi feltételekkel kapcsolatos elégedettség (3,7), illetve az anyagiakra vonatkozó elégedettség (3,27).

A 11 megkérdezett pályakezdő egy ötfokú Likert-skálán átlagosan 4-esre ítélte saját kompetenciáinak mértékét a szakmáját illetően a diploma megszerzését követően: három fő mondta azt, hogy teljes mértékben kompetensnek érezte magát, öten 4-es, hárman pedig 3-as értéket jelöltek meg válaszként. Arra a kérdésre pedig, hogy *„jelenleg mennyire érzi, hogy a képzés felkészítette szakmájának gyakorlására”* 3,6-os

átlagot adtak a részt vevő pályakezdők. A megjelölt válaszok itt szórtaabbak: két fő adott maximális pontszámot, négyen jelölték a 4-es fokozatot, négyen a 3-ast, valamint egy fő a 2-est. Ezzel összefüggésben a Schwarzer–Jerusalem-kérdőívén mért – „gyógypedagógusságra” vonatkoztatott – hatékonyságérték átlaga 34,18 (40 pont maximumnál). A nappali és a levelező tagozatos hallgatók e tekintetben nem mutatnak különbséget (bár a minta nagysága miatt ez nem mérhető).

A speciális iskolában (három fő) és a többségi iskolában dolgozók (szintén három fő) között sem találtunk különbséget az általunk megkérdezett területeken. Az iskolai és az egyéb területeken dolgozók (szakszolgálat, alapítvány, lakásotthon) elégedettségi ítéletei között viszont igen: a konkrét elvégzendő feladatokkal, tevékenységekkel kapcsolatosan ($p = 0,01$), valamint az elvégzendő feladatok mennyisége ($p = 0,05$) tekintetében az egyéb területen dolgozók elégedettebbek az iskolában dolgozóknál, míg ez pont fordított a munkavégzéshez rendelkezésre álló eszközök ($p < 0,05$) esetében, mely szemponttal az iskolában dolgozók az elégedettebbek.

A következő vizsgálódási szempontunk a kérdőív szakmával kapcsolatos három előny és három hátrány felsorolására vonatkozó része, illetve az ebben megmutatkozó változások a hallgatóknál megjelenő kategóriákhoz képest.

A hallgatók vizsgálata során leírt kategóriák	Segítségnyújtás	3 fő
	Emberekkel/gyermekkel való foglalkozás	2
	Társadalmi hasznosság	3
	Szükségesség, hiányszakma	2
	Változatosság, a feladatok komplexitása	5
	Személyes fejlődés, egyéni kompetenciák fejlesztésének lehetősége	5
Új kategóriák	Konkrét eredmények	2 fő
	Szakmai szabadság és fejlődési lehetőség	3

17. táblázat. A pályakezdők által megnevezett előnyök a gyógypedagógus szakmával kapcsolatban

Ahogy a 17. táblázat összefoglalja, a hallgatók által leírt kategóriák kibővíthetők a konkrét sikerélmény megjelenítésével, a szakmai szabadság megélésével, valamint a szakmai továbblépés lehetőségével („specializálódási lehetőség”, „lehetőség több területen tovább tanulni”). Továbbá fontos kiemelni, hogy a 11 válaszadóból öt fő is megemlítette az előnyök felsorolásánál egy vagy akár több szempontját is a személyes fejlődés lehetőségének, amelyet a szakma lehetővé tesz, elősegít. A pályavitel során a fejlődés, avagy kiteljesedés érzése pedig pozitív összefüggésben van az pályaidentifikáció folyamatával.

A hallgatók vizsgálatára leírt kategóriák	A feladat nehézsége (intellektuális kihívások – mint elvárásoknak való megfelelés, kudarc lehetősége)	3fő
	Társadalmi előítéletek, a szakma nem megbecsült volta	5
	Hiányok (nincs álláslehetőség, rosszul fizetett szakma)	8
	A pedagógus személyisége (megterhelő élmények, kiégés lehetősége)	4
Új kategóriák	Szakmai kötetmek	6
	Fizikai veszélyeztetettség	1

18. táblázat. A pályakezdők által megnevezett hátrányok a gyógypedagógus szakmával kapcsolatban

A 18. táblázat a résztvevők által megnevezett hátrányokat mutatja be. A 'feladat nehézsége' címmel összegzett, már a hallgatóknál megjelenő kategóriába a pályakezdők esetében a feladatvégzéshez kapcsolódó konkrét szempontokat tudtuk sorolni: „*sok szabadidőt elvesz a készülés egy-egy foglalkozásra*”, „*kevés a módszertani ismeret*”, „*egy-egy szakirány széleskörű és kevés a speciális tudás olykor*”.⁷

A 'hiányok' kategóriájába a hat főnél is megjelenő anyagi szempontok kerültek. Itt érdemes utalni a központi kutatás első hallgatói csoportjának eredményeire, ahol az ismételt felvételek során, második félévre ugrásszerűen emelkedett a „*rossz fizetés*” szempontjának megjelenítése a szakma hátrányai között. A választott pályával kapcsolatos elvárások, elgondolások realizálódása, azok mérlegelése tehát már az első évfolyam során megmutatkozik. Ugyanakkor érdemes megemlíteni, hogy a munkahellyel kapcsolatos egyéb elégedettségi ítéletek nincsenek összefüggésben a pályakezdőknél a „*rossz fizetés*” kategóriával (azon személyek, akiknél ez hátrányként jelent meg, alacsonyabb az anyagiakra vonatkozó elégedettségi ítélet is, de a többi szemponttal nem korrelál). Bár hosszútávon a kiégés egyik facilitáló tényezője lehet az anyagi megbecsülés hiánya, kis mintán nézve – s így nem általánosíthatóan – a pályakezdekör ez nem függ össze egyéb elégedettségi élményekkel.

A 'hiányok' kategóriája a pályakezdők esetében kibővül a tárgyi és a személyi feltételek hiányával. Ez két fő esetben jelenik meg, az alábbi formákban: „*nem megfelelő infrastruktúra – IKT-eszközök hiánya, papír, nyomtatási lehetőségek korlátozottsága, megfelelő felszereltségű és nagyságú termék*”; „*nagy értékű önerőt igényel a megfelelő, specifikus eszközök elkészítése, megvásárlása*”, „*a szakemberek hiányából fakadó túlerheltség*”.

⁷ E szempont – de akár a továbbképzések iránti magas igény is – rávilágít a gyógypedagógus-képzés nagy kihívására: a gyógypedagógus által betölthető munkakörök igen szélesek, akár a kliensek életkorát, állapotát, akár a munkavégzés módszertanát tekintjük, ugyanakkor a felveendő kreditek száma véges.

A hátrányok között új kategóriaként lehet megemlíteni a fizikai veszélyeztetettséget („*gyógypedagógus testi épségének veszélye*”, „*fertőzésveszély*”) egy fő esetében, valamint a ’szakmai köteleket’. Ez utóbbihoz soroltuk a munkavégzéshez kapcsolódó adminisztrációs terheket („*agyon adminisztrált*”, „*sok-sok adminisztráció*” – három fő esetben); a továbbképzés szükségességének árnyoldalait (két főnél – pl.: „*Folyamatos képzéseken kell részt venni, ami nem olcsó*”); továbbá a változó szakmai feltételeket (egy fő említette: „*jogi bizonytalanság, állandó változás*”).

A pályakezdők által említett szakmával kapcsolatos nehézségek áttekintése azért is szükséges, mert a képzésnek – amennyire lehet – fel kell készítenie a hallgatókat a klienssel való együttműködés valós körülményeire, feltételeire. Ez történhet információ- és ismeretátadás illetve készségfejlesztés, személyiségfejlesztés formájában is, adott területtől függően.

6.3.3. A pályakezdők vizsgálatának további kérdései

Az eddig beérkező kérdőívek kis elemszáma nem tett lehetővé áttekintő vizsgálatot. Az elméletben bemutatott sajátos lélektani helyzet, a „készülődő felnőttég” jelen helyzetre vonatkozó sajátosságait akkor tudjuk bemutatni, amikor a hallgatói évek során is végigkövetett pályakezdőket vizsgáljuk meg a munkába lépés első pár évében. Ezenkívül lehetőségünk lesz megvizsgálni nagyobb mintán a továbbtanulási szándék változásait, megvalósulásait, illetve az elhelyezkedési lehetőségek, a gyógypedagógus szakma széles spektrumán lévő munkakörök milyen pályaidentifikációs folyamatra gyakorolt hatásait.

Felhasznált irodalmak

- Kiss I. (2011): Felsőoktatási hallgatók életvezetési, életpálya-építési problémái. *Életpálya-tanácsadás*, 2(7–8), 6–16.
- Kiss I. (2009): Életvezetési kompetencia. Észlelt életvezetési én-hatékonyság mintázat elemzése *tanácsadás szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók mintáján*. [PhD-értekezés.] Bp.: ELTE PPK

7. MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK A FELSŐOKTATÁSBAN A HALLGATÓK PÁLYAIDENTIFIKÁCIÓS FOLYAMATÁNAK SZEMSZÖGÉBŐL

Az ágenciáról szóló fejezetben áttekintettük e jelenséggel összefüggő pszichológiai konstruktumokat és összefüggésrendszerüket. A személyt – életének folyamatában – céljai érdekében cselekvéseket létrehozó és azokat irányító ágensként értelmeztük, s ágenciájának mértékét személyiségvonásainak, korábbi tapasztalatainak, valamint adott élethelyzetének függvényében tárgyaltuk. A személyes ágencia megjelenését kifejezetten az élet egy spektrumára fókuszálva vizsgáltuk, a pályaidentifikációs folyamatra, azaz a pályaválasztás, pályaadaptáció, majd a pályatevékenység korai életszakaszának identitásformáló élményeire.

Körvonalaztuk, hogy a személy ágenciáján belül értelmezett hatékonyságélmény egy-egy teljesítményhelyzettel kapcsolatban jó prediktora az aktivitásnak, egy-egy helyzettel kapcsolatban megélt személyes hatékonyság magasabb erőfeszítésben, kitartásban, magabiztosságban, alacsonyabb szorongásszintben fog jelentkezni. Magasabb ágenciával rendelkező személy úgy érzi, környezetére nagyobb befolyással bír, életének alakítását saját feladatának tekinti, valamint kihívásteli helyzetekben alacsonyabb stresszt él át.

Az ágencia élménye a stabil identitással is összefüggésben áll, valamint hatékonyabb megküzdést tesz lehetővé az újabb krízisek során. A pályaidentifikációs folyamatban kiemelendők e tekintetben a szakmai tevékenységek során szerzett sikerélmények, megtapasztalt pozitív eredmények, melyeket a flow-élményről, illetve optimális élményről szóló, korábban bemutatott elméletek kapcsolnak össze legnyilvánvalóbban. Épp ezért – de akár mentálhigiénés megközelítésből is – fontos részei a felnőttoktatási gyakorlatnak a személyes hatékonyságot, kompetenciát támogató módszerek.

E fejezetben összefoglalásként bemutatunk olyan gyakorlatokat vagy akár konkrét kezdeményezéseket, melyek elgondolásunk szerint megtámogatják a pályaidentifikációs folyamatot. Mindezek illusztrálására még képzésben lévő, illetve már végzett hallatőinktől mutatunk be szövegeket⁸.

Elsőként, mint a szükséges szakmai kompetenciák és ismeretek megszerzésének bázisa, nyilván a tantervi tartalmakat érdemes megemlíteni, melyek a későbbi szakmai bevéálás, illetve hatékonyságélmény szempontjából fontosak. Ilyen tartalmak például – a bevezetőben említett, egyre szélesedő gyógypedagógusi szerepkörhöz igazított – terapeutai, tanácsadói ismeretek vagy a segítő hivatáshoz nélkülözhetetlen mentálhigiénés ismeretek, coping-technikák, illetve a mindezekhez szükséges készségek, képességek fejlesztése.

⁸ A hallgatók 'gyógypedagógussághoz' kapcsolódó élményeiről, elgondolásairól szóló szövegeket, szövegrészleteket a 7–8. fejezetben – beleegyezésükkel – szó szerint idézzük.

Az ismeretátadáson túl természetesen fontos szerepe van a személyiség fejlesztésének is. A Kaposvári Egyetemen a hallgatók számára kötelező a Személyiségfejlesztés című kurzus, két részben. Az első évfolyamos hallgatók a tréning során főként a segítő hivatáshoz szükséges önreflektivitást, illetve a csoportban való működést tapasztalhatják meg. (A csoporthoz való tartozás élménye különösen fontos lehet a pozitív pályaidentifikáció szempontjából.) A negyedévesek tréningjének fókuszában pedig inkább a hatékony kommunikációhoz, az asszertivitáshoz, valamint a stresszel való megküzdéshez szükséges készségek, képességek fejlesztése áll, valamint a szerepváltás (hallgatóból munkavállalóvá, esetleg egyik szakterület képviselőjéből egy másikra váltás) tudatosítása, előkészítése zajlik.

A személyiség fejlesztése természetesen nemcsak egy erre fókuszáló kurzus keretén belül elképzelhető a felsőoktatásban. Számtalan szándékolt és szándékoltalan helyzetben szolgál mintául az oktató, illetve gyakorlatvezető szakmája képviselőjeként. A felsőoktatásban eltöltött évek alatt különösen fontos – pályaidentifikációs szempontból is – a hallgató-oktató kapcsolat. A legutóbbi vizsgálati eredményeink azt mutatták, hogy mind a nappali, mind a levelező tagozatos hallgatók számára elsődleges fontosságú az oktatói tevékenység minősége az egyetemi élet különböző szempontjai között. Az oktatói tevékenységnek véleményünk szerint része a hallgató pályaidentifikációjának tudatos követése, életvezetésének bizonyos mértékű megtámogatása. Az egyénre szabott megsegítést, értékelést pedig csak akkor tudjuk biztosítani, ha a hallgatónak lehetősége van az oktatóval való személyes konzultációra. Továbbá különös fontossággal bír szükség esetén a hallgatók számára elérhető mentálhigiénés megsegítés – erre kompetens szakemberekkel – az egyetem berkein belül.

7.1. A hallgatói önkéntes programok és az ezek mentén megélt élmények

A pozitív pályaidentifikáció szempontjából különösen fontosak a szakmai gyakorlatok. A megfelelő módszertant a tantervbe illesztett gyakorlatok széles spektrumán keresztül sajátíthatják el a hallgatóink: mind az integrált, mind a szegregált intézményekben kötelezően megfordulnak. Ezenkívül pedig úgynevezett érzékenyítés keretén belül lehetőségük van egyéb intézményekbe is eljutni, így például sor kerül büntetés-végrehajtó intézmény meglátogatására, a Nemzetközi Pető Intézetben vagy a Vakok Elemi Rehabilitációs Csoportjában végzett szakmai munka megismerésére. Továbbá a Kaposváron működő, fogyatékos gyermekekkel és felnőttekkel foglalkozó intézményekkel is szoros együttműködésben vannak a hallgatóink (pl. Gyöngyfa Napközi Otthon, Napsugár Gyógypedagógiai Módszertani Központ). Először intézménylátogatás során találkoznak a hallgatók az egyes intézmények munkájával, majd lehetőségük van önkéntesként is részt venni az ott folyó szakmai tevékenységekben (az önkéntesség több intézményben hallgatói kezdeményezésre indult meg, majd vált hagyománnyá).

Az önkéntes tevékenység gyakorlati hasznosságát, valamint elhelyezkedési esélyekkel való szoros összefüggését több hallgatónk is kiemelte 'gyógypedagógusságról' szóló szövegében. Többükönél megfigyelhető bizonyos céltudatosság is e tekintetben.

„Célzott és rendszeres önkéntes munkát a gyógypedagógiai képzésem kezdete óta folytatok. Jelenleg egy Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményben dolgozom, valamint az elmúlt két évben játékos és egyben fejlesztő programot is szerveztem sajátos nevelési igényű, kisiskolás gyerekek számára. Mindkettő fő célja a sajátos nevelési igényű gyerekek sajátosságainak megismerése és ezek tudatában az erre való építkezés, fejlesztés, és a felnőtt, önálló életre való nevelés. Úgy gondolom, hogy ezek a lehetőségek gazdagították tapasztalati tudásomat, és lehetőségeket adtak arra, hogy az elméleti ismereteimet a gyakorlatba átültethessem. Véleményem szerint fontos kihasználni ezeket az esélyeket, mivel egyfajta alapot adnak ahhoz, hogy a jövőben könnyebb legyen a munkavállalás, a gyerekekkel való kapcsolatteremtés, valamint a minél jobb szakemberré válás.”

„Mindig is gyerekekkel szerettem volna foglalkozni, de már egész kiskorom óta szívesen segítettem másokon. Azt hiszem ennek a kettősségnek köszönhetően választottam a gyógypedagógiát. Már elsőéves hallgatóként önkéntes munkát vállaltam szabadidőmben a Napkerék Egyesületnél, ahol hátrányos helyzetű fiatalok (10-18 éves tanulók) korrepetálásában vettem részt. Nagyon sokat kaptam ezektől a gyerekektől, sokat fejlődtem a velük töltött idő alatt. A későbbiekben már szándékosan kerestem a lehetőséget, hogy hasonló sorsú fiatalokkal dolgozhassak, ezért a Kaposvári Egyetem tehetséggondozó programjában is közreműködtem. Sokat tevékenykedtem az Egyesület egyéb programjaiban, ahol a legszegényebb környező településeken tarthattunk foglalkozásokat a kicsiknek, amíg a szüleik egészségügyi szűrővizsgálatokon vettek részt. Nagyon fontosnak tartom, hogy tisztában legyünk azzal, hogy a gyermekeknek milyen körülmények között kell tölteniük a mindennapjaikat, ahhoz, hogy hatékonyan tudjunk együtt dolgozni velük.

Ezek összessége, valamint az egyik tanárom személye és az általa szerzett ismeretek nagyban hozzájárultak gyógypedagógus szemléletem kialakulásához.

Nagyon szerencsésnek érzem magam, hogy ilyen élményekkel, tapasztalatokkal lettem gazdagabb. Jelenleg már utazó gyógypedagógusként dolgozom, úgy érzem jól választottam, minden nap más, és a gyerekekkel együtt töltött idő kárpótol minden bosszúságért.”

„A tanulmányaim során a kutatói munka mellett nagy hangsúlyt fektettem az önkéntes tevékenységre is. Elsőéves gyógypedagógusként először a zalaegerszegi Mandulavirág Fogyatékkal Élők Református gondozóházában végeztem segítő munkát. Mivel „friss” gyógypedagógus-hallgatóként még nem igazán volt rálátásom a különböző fogyatékosági típusokra, így ebbe szerettem volna betekintést nyerni. Ez az érdeklődésem vezetett el 2012 nyarán az Autista Sérültekért Zalában Alapítvány Védőotthonába, ahol megismerkedhettem olyan fiatalokkal, akik súlyosabban érintettek ebben az állapotban. Eleinte csupán a szabadidő eltöltésében segédkeztem, majd a gondozási feladatokba is bekapcsolódtam, végül, amikor már gyakorlottabb lettem a gyógypedagógiai ellátásban, egyéni, rövidebb idejű fejlesztéseket is tarthattam.

Így adódott 2014 februárjában a lehetőség a Mosoly Otthon Alapítvány jóvoltából, hogy terápiás művészeti foglalkozásokat vezethessek hétről hétre, amely mára a fiatalok életében egy biztos pontnak számít. Mivel akkor már ismertem a fiatalok személyiségét és állapotát, így a foglalkozásokat egyénre szabottan tudtam elkezdeni, figyelve az egyéni szükségletekre. Gyönyörű alkotások születtek, amelyek a jövőben egy kutatást is segíthetnek, melyek talán közelebb hozhatnak minket az autisták világának megismeréséhez.

A segítő munka kapcsán rendkívül sok egyéni élethelyzettel találkoztam. Pedagógiai feladatokkal, gyermekek/fiatalok problémáinak megoldásával és olyan esettel is, amikor fel kellett dolgoznom egy fiatal intézményből való elkerülését, akivel mély segítő-segített kapcsolat alakult ki köztünk. Ezekon nem minden esetben könnyű túllendülni, de úgy gondolom, hogy a krízisek segíthetik a velük megküzdő személy lelki fejlődését, pozitívan hathatnak rá.

Végzős gyógypedagógia szakos hallgatóként úgy vélem, megtaláltam a tudomány felé vezető ösvényt, és tudom, hogy az alma mater által nyújtott biztos alapok segíteni fognak, hogy ezen az úton sikerrel boldoguljak.”

„Az egész egy továbbított e-maillal kezdődött... »Sérült fiatalok táboroztatásához önkénteseket keresünk, a tábor holnap kezdődik, nagyon nagy szükségünk van segítőkre.« Nyár volt, és nekem éppen szabad volt az az egy hetem. Másnap már ültem a buszon ismeretlen sérült fiatalok és önkéntesek között. Nem tudtam, hogy kik ezek az emberek, és hova megyek. Fogalmam sem volt, hogy mit vállalok, egyszerűen csak abban az adott napban rejlő lehetőséggel és kihívással éltem.

Több mint 6 évvel ezelőtt kaptam ezt az üzenetet. Ma már én írom ezeket a leveleket. Akkor még azt sem tudtam, hogy hogyan kell sérült emberekkel beszélgetni, ma már a szakcsoport vezetőjeként, számtalan sérült embert és önkéntest koordinálok hétről hétre, programról programra, táborról táborra. Az évek alatt rengeteg időt töltöttem közöttük, velük, hiszen ez az életem. Ez nem egy normakövetés, hivatásként választottam. Szeretnék úgy élni, dolgozni, példát mutatni, hogy a fogyatékos fiatalokban az »embert«, és a lehetőségeket lássák, ne csak a másságot és a problémákat. Szeretném, hogy egyre többen megtapasztalják, hogy a társadalomban a sérültek és az egészségesek kiegészítik egymást, közös életük érték és áldás.”

A Kaposvári Egyetem egyik specifikumának tekinthetők az állatasszisztált tevékenységek, pedagógiai fejlesztések, illetve terápiák témájára épülő képzési lehetőségek (az alapképzésben szabadon választható tárgyként, diplomával rendelkezők számára pedig Társállat-asszisztált és Kutyával asszisztált fejlesztő szakember Pedagógiai Továbbképzési Szak keretén belül). Az alábbi szövegrészlet rámutat ennek vonzerejére:

„Az önkéntes munka már egész fiatal korom óta végigkíséri az életemet. Gimnáziumi éveim során lehetőségem volt több, halmozottan fogyatékos gyermekekkel és fiatalokkal foglalkozó intézménybe is betekintést nyerni. Az egyetemre való bekerülésem után pedig kerestem az újabb lehetőségeket. Mivel a pályát céltudatosan választottam, s közelebb akartam kerülni az állatasszisztált terápiákhoz, ezen belül is főleg a lovas terápiához, nem késlekedtem felkeresni az egyetem mellett működő lovardában helyt kapó lovasterápiás foglalkozásokat vezető lovasterapeutát. Ennek már közel két éve. Azóta folyamatosan, hétről hétre részt veszek a terápiás munkában, és egyre átfogóbban van lehetőségem belemélyülni a szakmába. További terveimben mindenképpen szerepel a képzés elvégzése. Ezenkívül a kutyával asszisztált terápiával is közelebbi kapcsolatba kerültem, van egy kiskutyám, akivel együtt szeretnék a terápiás képzésen részt venni. Kiképzése már elkezdődött, most már minden csak idő kérdése.”

Az önkéntességre nemcsak egyéni kezdeményezéseken keresztül van lehetőségük a Kaposvári Egyetem gyógypedagógus-hallgatóinak. A szakma gyógyító nevelésként való értelmezése, orvostudománnyal, pszichológiával való érintkezése miatt, valamint a bevezetőben említett kibővülő szereprepertoárja végett a hallgatóknak érdemes tapasztalatot szereznük az egészségügy területén is. Ennek érdekében 2012-ben egy olyan megállapodás kötött a Kaposi Mór Oktató Kórház és a Kaposvári Egyetem Gyógypedagógia Tanszéke között, melynek keretén belül a hallgatóinkat akkor két osztály fogadta önkéntes munka keretén belül.

A Csecsemő- és Gyermekosztályon a hallgató gyakorlati ismereteket szerezhethet a gyerekekkel való kapcsolatteremtés és kapcsolattartás professzionális szabályairól és kereteiről; a betegségekkel járó nonspecifikus hatásmechanizmusokról; valamint a gyerekek játéktevékenységeinek strukturálásáról, vezetéséről akár kétszemélyes, akár kiscsoportos szituációban. Az osztályon fekvő gyermekek esetében csökken a kórházi tartózkodással (betegséggel, szeparációs helyzettel kapcsolatos) feszültség mértéke, az esetleges regresszió oldására, a tapasztalatok feldolgozására alkalmas a játéktevékenység.

A Pszichiátriai Osztályon pedig képet kaphattak – az osztályon dolgozók szupervíziója, irányítása mellett – konkrét terápiás csoportok működéséről, a pszichiátriai megbetegedések tüneteiről, valamint a professzionális segítő kapcsolat szakmai szabályairól. Ehhez a gyakorlathoz 2012/13-as tanév második félévétől egy propedeutikai felkészítő is tartozik, amelyet az osztály egyik orvosa tart a hallgatóknak pár alkalommal, s ezt követően, egyénileg mérlegelve csatlakozhatnak egy-egy csoport munkájához.

Ezen kórházi gyakorlat, avagy önkéntesség keretében végzett szakmai tevékenység, illetve annak irányított feldolgozása nyomán nő a hallgatók elméleti és gyakorlati tapasztalata az adott életkori csoportról, pszichés és szomatikus folyamatokról, illetve olyan készségek, kompetenciák birtokába jutnak, amelyek segítségével eredményesebb szakemberré válnak, és nő az elhelyezkedési esélyük.

A kórház és az egyetem együttműködése 2014-től a Mosdóson található Gyermekpulmonológiai Osztályra is kiterjedt. A hallgatók péntekenként felváltva vettek részt az osztályos gyermekek fejlesztésében, tanulássegítésében, foglalkoztatásában. Saját kezdeményezésre karácsonyra gyűjtést is szerveztek, hogy egy-egy cipősdoboznyi ajándékot kaphassanak az általuk megismert gyerekek.

Az önkéntesség a hallgatói aktivitás pályaidentifikációs szempontból pozitívan értékelendő mintája. A téma összefoglalásaként álljon itt egy hosszabb visszaemlékezés egy hallgatói életútról:

„Az életemet már pici korom óta körbefonja a gyógypedagógia világa. Gyógypedagógus-logopédus édesanya mellett felnőni egyszerre jelent számtalan érdekes, boldog és szomorkás pillanatot. A gyermeki énemben mindig ott motoszkált a csodálat, hogy mennyire jó az a munka, amit végez, és milyen jó a gyerekeknek, akiknek egy olyan ember segít tanulni, mint az anyukám. Másrészt a féltékenység fullánkjai is megjelentek alkalmanként, amikor egy-egy hosszabb munkanap vagy értekezlet miatt későn ért haza és kevesebbet volt ve-lünk, saját gyerekeivel. Mindig vágytam arra, hogy hozzá járhassak órára, ha másért nem, hát a játék kedvéért. Felnőtt fejjel érkezett el ez az alkalom, ami hozzásegített a döntéshez, hogy én is ezt szeretném hivatásomnak. Hálás vagyok a sorsnak mindezért, mert rengeteg olyan ismeretet, tapasztalatot szereztem a máságokról, a máságok, fogatékosságok elfogadásáról, az különbözőbbnél különbözőbb

emberekkel való bánásmódról, türelemről, toleranciáról, ami keveseknek adatik meg egészen ifjú korukban. A szemlélet, mások segítése alapvető részévé lett a mindennapoknak és nem is tudnám másként elképzelni az életemet.

Az általános iskola végén és a középiskolában folyamatosan megmaradt az elhatározás az orvos és a pszichológus szakmákkal kiegészülve. Aztán eldől, és a gyógypedagógia lett. Hihetetlenül boldog voltam, mikor a kezemben tartottam a lapot, hogy megkezdhetem a tanulmányaimat, és elindulhatok azon az úton, amit igazán szeretnék. Áldozatokat kellett hozni, mert el kellett szakadni a családtól, az otthoni barátoktól, a biztonságot nyújtó közegetől, le kellett mondani családi eseményekről, ünnepekről, de visszatekintve erre az időszakra megérte. Új távlatok nyíltak meg és szabadon, kedvem szerint hódolhattam az utamba kerülő szenvedélyeknek.

Az egyik ilyen szenvedély az önkéntes munka lett. Korábban középiskolásként is végeztem már önkéntes munkát nyaranta egy gyermektáborban, de igazán az egyetemi évek alatt vált erőssé ez a kötődés. A halmozottan fogyatékos gyermekek/fiatalok mellett végzett munka sokat formált rajtam, alakította meglátásaimat és megváltoztatta a hozzáállásomat is. Felejthetetlen érzés volt megtapasztalni először azt, hogy a gondozottaim velem egyidős vagy néhány évvel idősebb fiatalok is lehetnek. Sosem éreztem sajnálatot irántuk, mert ezt az esetlegesen előbukkanó érzést elnyomta/elnyomja a folyamatos segíteni akarás és az a gondolat, hogy szebbé tudom varázsolni a napjaikat akár egy-egy mosollyal, érintéssel, jó szóval, apró figyelmességgel. Elmondhatatlanul sok szeretetet kapok, de őszintén állíthatom, hogy én is igyekszem szívemet-lelkemet beletenni a velük végzett közös munkába, foglalkozásba, akárcsak a gyakorlatokba és a tanításba is.

Nemcsak pedagógusként, de gondozóként is szerettem volna tökéletesíteni tudásomat, ezért tanfolyamot végeztem a tanulás mellett, hogy minél szélesebb körű ismeretekkel rendelkezzek gondozottaim testi-lelki-szellemi ellátásáról. Ennek a tanfolyamnak a kapcsán léptek be az életembe az idősek és az idősgondozás. Mindig is vonzódtam az idősekhez. Az életünk úgy alakult, hogy mire megszülettünk mi gyerekek a családba, egyetlen élő nagymamánk maradt. Őt mai napig imádom, szeretek vele beszélgetni, segíteni neki azokban a tevékenységekben, amelyeket már nem tud önállóan ellátni. A gyakorlati időjavarészt krónikus belgyógyászaton és idősek otthonaiban töltöttem. Egyrészt szórakoztató, másrészt mélyen elgondolkodtató volt a velük töltött idő. Ott tartózkodásom során sokat beszélgettünk, kifejtették

*nekem véleményüket a világról, a mai fiatalságról, elláttak bölcses-
letekkel és jó tanácsokkal (hogyan válasszak jó férjet, mi a titka a
hosszan tartó boldog életnek és hogyan maradhat jó szellemi álla-
potban az ember lánya még a 9. X betöltése után is), melyeket kérték,
hogy fogadjak meg, és majd egy-egy szituációban gondoljak vissza
azokra a „bolond vénasszonyokra”, akik a nyári melegben ilyenek-
kel fárasztottak. Ebből kitűnik, hogy kortól függetlenül jól esik az
embernek, ha másokkal beszélgethet, megélheti társas szükségleteit,
játszhat, bolondozhat. Ugyanakkor a szomorúság, a bánat és a fájda-
lom is a napjaink része volt, ha el kellett búcsúznunk valamelyiküktől
vagy hosszas visszaemlékezésbe, gondolkodásba bonyolódunk a régi
szeretett lényekről, az ő hiányukról, a megváltozott állapotokról, ké-
peségekről, elvesztett javakról, a magányról, és az elmúlástól való
félelemről.*

*Nyaranta egy-egy hetet szoktam táboroztatni fogyatékos fiatalokat.
Az ott szerzett élmények, tapasztalatok életem végéig kísérni fognak.
Leírhatatlan érzés egy fogyatékos fiatal igazi segítőjévé válni, mikor
elfogad és beavat minden apró-cseprő gondjába, örömebe. A tábo-
rozás 24 órás szolgálatot jelent a segítőnek, mert bármi történik a
„gyermekével, fiataljával”, ő fog végig helytállni mellette.*

*A kórházban, a gyermekosztályon végzett önkéntes munka is mindig
örömmel tölt el, mert jól esik a lelkenek, amikor azt látom, hogy a
fájdalomtól, betegségtől elgyötört arcocskák egy picit kisimulnak, a
lefelé biggyesztett szájacskák mosolyra húzódnak, a görcsös kis tes-
tek pedig ellazulnak a játék vagy az érdekes foglalkozás hevében.*

*Számtalan új élményt jelent a jelnyelv adta lehetőség arra, hogy siket
emberekkel kommunikáljak. Sosem gondoltam volna, hogy lesznek
siket ismerőseim, barátaim, akikkel bátran az ő anyanyelvükön be-
szélgetve tudom majd megvitatni a mindennapokat, a halló és a siket
világ közötti eltéréseket, hasonlóságokat. Kinyílt ezáltal egy új kapu
aminek, csak ha a küszöbén megáll az ember és körbenéz, akkor is
elcsodálkozik, azonban ha továbbsétál a kanyargós ösvényen titkok
ezrei várják.*

*És nem utolsó sorban, ami ezt az egészet körbeveszi, a tanítás. Akár
logopédusként, akár tanulásban akadályozottak pedagógusaként
maga az igazi mámor és szerelem. Rengeteg arc, rengeteg név, sok-
sok történet, gondolat, érzélem. Gyógypedagógusként számtalan
technika, módszer, munkaforma és játék váltogatásával nem ne-
héz jó és élvezetes órákat tartani. A gyermekek szeretetét, bizalmát*

ugyanakkor ki kell érdemelni. Az ember a napi hajtástól, a feszített munkatempótól, a megfelelni akarástól, a teljesítménykényszertől, a túlvállalástól gyakran kifárad. Így vagyok ezzel én is. Időnként elgondolkozok, hogy létezik-e még a teljes kimerültségnél is magasabb kimerültségi forma. Mégis, mikor a gyerekek/fiatalok közelébe kerülök, szertefoszlik a fáradtság, kissé kevésbé tűnök nyúzottnak, mert közöttük képes vagyok ragyogni. Töltenek egy-egy kérdéssel, cinkos mosollyal, bocsánatkéréssel, pajkos kacintással, érintéssel, simítással, öleléssel, kedves megjegyzéssel, aranyos humoros elszólásokkal. Nélkülük nem menne, és minél többet foglalkozom velük, annál inkább rájövök, hogy nem is tudnék mást csinálni. Nekem az a sorsom, hogy amennyit csak lehet, közöttük legyek, és így tegyük szebbé, boldogabbá, örömtelibbé, élhetőbbé egymás napjait.”

7.2. Tehetség gondozás

Az oktatói tevékenység fontos feladataira eddig is többször utaltunk. Ehhez vegyük hozzá még a hallgatók tudományos munkára való motiválását is, illetve a tehetséges hallgatók mentorálását. Egyetemünkön 2012 óta működik a Csokonai Vitéz Mihály Szakkollégium – több gyógypedagógus-hallgató részvételével –, mely öntevékeny szellemi műhelyként nemcsak a kutatómunkában, de az önkéntességben is jeleskedni kívánó hallgatókat kívánja összefogni. Hallgatóink továbbá szép eredményekkel vesznek részt évek óta a helyi TDK, valamint országos OTDK rendezvényein is (legutolsó OTDK-n kilenc gyógypedagógus-hallgatónk hét kutatómunkát mutatott be).

Az alábbi részlet jól illusztrálja a kutatómunka jelentőségét egy hallgatói életút során:

„Amikor 2010-ben érettségiztem, és a továbbtanulás került szóba, első körben nem gondoltam arra, hogy gyógypedagógia szakra jelentkeznek. Természettudományos irányba indultam el először, de hamar rá kellett jönnöm, hogy nem ez az én jövőm. Így újra elgondolkodtam azon, melyik szakma lehet az, amellyel egy életen át foglalkozni szeretnék.

A középiskolai éveim alatt tagja voltam a Magyar Ifjúsági Vöröskeresztnek, így foglalkoztam fiatalokkal és megismerkedtem a társadalom szélére szorult emberekkel is. Nyilvánvalóvá vált számomra, hogy valamilyen segítő szakmát kellene választanom. Így találtam rá a konduktív pedagógiára, illetve a gyógypedagógiára. Akkor úgy éreztem, bármelyik felé is sodor az élet, az megfelelő lesz számomra. Mégis, 3,5 év után visszagondolva, szerencsés vagyok, hogy gyógypedagógia szakra kerültem. Mivel egy kis egyetemet választottam, így egy közvetlen és segítőkész pedagógiai környezetbe kerültem, ahol az oktatóknak a

célja az, hogy a lelkes, törekvő hallgatókat segítsék, plusz lehetőségeket biztosítsanak számukra, a többieket pedig egyre jobb teljesítményre ösztökéljék.

Így kerültem bele első évben a kutatás világába, amely lehetőséget ad számomra a kurzusokon kívüli ismeretsajátításra és az egyéni témákban való elmélyedésre. A hallgató a saját szemszögéből közelítheti meg a kiválasztott témát, mégis kap egy „hátról jövő” segítséget az oktatója személyében, aki néha közvetve, néha közvetlenül vezeti őt végig a kutatói munka útján. Rengeteg, az egyetemi kurzusokon kívüli időbefektetést igényel egy kutatás elkészítése, mégis pótolhatatlan élményt nyújt a dolgozattal való megmérettetés vagy egy konferencián való részvétel, ahol már nem csak a hallgatóság soraiban foglalunk helyet.

Kutatásaim során betekintést nyerhettem a magyar fiatalok büntetés-végrehajtási intézeteinek világába, a zalaegerszegi speciális gyermekotthon életébe, az autizmus spektrumzavarok diagnosztikájába, amelynek a sérült gyermeket nevelő családokra való hatását vizsgáltam.

Azt hiszem, azon kevés hallgatók egyike vagyok, aki elmondhatja magáról, hogy másodéves korában már dolgot mutatott be az Országos Tudományos Diákköri Konferencián, illetve a 2015-ös rendezvényre újabb két dolgozattal kvalifikálta magát.”

A hallgatói teljesítmények elismerése, a visszajelzések fontos részét képezik az oktatói tevékenységnek, illetve kiemelten a tehetséggondozásnak. Ennek érdekében a Gyógypedagógiai Tanszék oktatói 2012-ben alapították meg a Csillagvirág Gyógypedagógus Díjat, amelyet minden év végén odaítélnek egy, a hallgatók és az oktatók által javasoltak közül kiválasztott gyógypedagógus-hallgatónak. A kiválasztás szempontjai éppúgy lehetnek az emberi értékek, mint az elismerésre méltó tanulmányi előmenetel. A díjjal egyrészt egy – az egyetem művészoktatója által tervezett – emlékérem, másrészt pedig pénzjutalom jár.

7.3. Szemléletformálás

Ahogy korábban említettük, a pályaidentifikációs folyamatban nemcsak a tanterv mentén tervezetten elsajátított ismeretek, képességek játszanak fontos szerepet, hanem az akár szándékoltan, akár spontán módon kialakuló gyógypedagógusi szemlélet, attitűdök. Ennek bázisa pedig az oktatók, a gyakorlatvezetők személyisége, a velük kialakítható kapcsolat.

Ezt példázzák az alábbi idézetek:

„Az első pillanat, amikor igazán tudtam és éreztem, hogy én gyógypedagógus leszek, az a pillanat volt, mikor egyik tanáromat hallgattam az órán. Lassan, de biztosan kezdett kialakulni a gyógypedagógiai attitűdöm.”

A tanulmánynak eddig is érdekes szempontjai volt a nappali és a levelező tagozatos hallgatók különböző élethelyzetből való megérkezése a gyógypedagógia szakra. Itt, a szemléletformálás fejezetébe illesztve mutatjuk be az alábbi hallgatói szövegrészletet, amely egy másik szakmából való megérkezés sajátos identitásállapotát vetíti elénk:

„Az én gyógypedagógusságom szakmai érdeklődésből ered. A sors érdekessége kapcsán mindig olyan helyen dolgoztam, ahol fogyatékkal élő elsősorban gyermekekkel foglalkoztunk. Munkám során naponta léptem kapcsolatba a gyerekekkel és az őket oktató-nevelő pedagógusokkal és más kollégákkal. Az én feladatomban mindig a nevelés-oktatás háttérmunkája volt – és ez a mai napig így van – jogilag és gazdaságilag megalapozott döntés-előkészítő munka, pedagógus-foglalkoztatás, intézményműködtetés. Munkám során jó néhányszor hallottam pedagógus kollégáktól, hogy te ezt nem értheted, hiszen nem vagy pedagógus. Valóban nem voltam az, habár a munkámat mindig kísérte a tanítás, hiszen folyamatosan oktattam jogi-, vállalkozási és adózási ismereteket a speciális szakiskolában illetve felnőttoktatásban is. A másik oldalon az intézményirányítás sohasem volt egyszerű feladat. Időnként könnyebbséget jelentett, hogy az ember „kívülrőlként” racionális döntéseket tudott hozni, időnként pedig nagyon hiányzott a „pedagógus szemüveg”. A jogszabályi értelmezések, azok helyes gyakorlati alkalmazása egy idő után arra az elhatározásra sarkallt, hogy pedagógus végzettséget szerezzek.

A képzés során olyan ismereteket szereztem, melyek életre való útra-valóul szolgáltak számomra. A korábbi gyakorlati szempontú munkám kapott egy olyan elméleti háttérrel, amellyel kerek egészzé vált számomra az iskolaiügy. Mindemellett azóta az is fontossá vált számomra, hogy pontosan megismertem a különböző tanulók különböző fogyatékságának okait, az azzal járó élethelyzetet illetve azt, hogy különböző terápiák segítségével ezt hogyan lehet kezelni, javítani. Ezt képes vagyok felhasználni az oktatásban és az intézményi munkában egyaránt. Ezen kívül pedig a gyógypedagógusok úgy látják a világot, ahogy a jogászok sohasem. Társadalmi érzékenység, befogadás és elfogadás. S habár elsődlegesen jogász vagyok, de jogász-gyógypedagógusként olyan tevékenységeket végezhetek, amit még kevesen csinálnak, példaértékűnek látom magam előtt Könczei György munkásságát.

Összességében nagyon hálás vagyok a sorsnak, hogy belevágtam

ebbe az egyáltalán nem könnyű feladatba, hogy elvégezzem a gyógypedagógiai képzést, mert nemcsak gyógypedagógussá váltam közben, de olyan oktatóktól is tanulhattam, akik számomra meghatározó gondolatokat, szemléletmódot adtak át, és ezek a gondolatok most már részesei lettek az én életemnek is.”

A szakmával való pozitív kapcsolat kiépítése szempontjából a tanszékünk fontosnak tartja a tudatos értékeremtő tevékenységet. Ennek sok példáját sorolhatnánk fel, kettőt emelünk ki az elmúlt évek gyakorlatából. A Kaposvári Egyetem 2014-ben együttműködési megállapodást kötött a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségével, melynek keretén belül az országban elsőként 6 féléves képzési lehetőséget kapnak a hallgatóink. Ennek alkalmából mutattuk be a Fogadj el! című kisfilmet.⁹ A kisfilm elkészítésének célja – az ötletgazda, Takács István intézményvezető megfogalmazásában – a másság elfogadásának elősegítése volt képi és zenei eszközök segítségével. A részt vevő csoportok (a Kaposvári Egyetem Gyakorló Általános Iskolájának tanulói, a Gyöngyfa Napközi Otthon fiataljai, a Napsugár Gyógypedagógiai Módszertani Központ gyermekei és fiataljai, a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségének, valamint a Vakok és Gyengélátók Somogy Megyei Egyesületének tagjai) egy angol nyelvű dalt (The lion sleeps toonight) gyakoroltak be egy-egy hallgató segítségével. Mintegy 60 hallgató¹⁰, az egyetem 12 dolgozója (oktatók, operatőrök, sofőrök, technikai dolgozók, a bőszenfai telep dolgozói), és több szervezet együttműködésében zajlott a projekt¹¹.

Az Intézet által folytatott szemléletformáló tevékenységek közül érdemes kiemelni még a Tudós Fórum rendezvénysorozatot, melynek célja, hogy a hallgatók legalább egy előadás erejéig személyesen találkozzanak a tudományos élet és a közélet jelentős, karizmatikus szereplőivel¹².

Érdemes megemlíteni továbbá a 2012 óta működő, mára hagyománnyá vált, főként az elsőévesek számára meghirdetett GYOΨ- Esteket. A filmek és könyvműnyek¹³ segítségével gyógypedagógiai, pszichológiai és gyógypedagógiai pszichológia témákat boncolgató estéket Takács István tartja szorgalmi időszakban heti

9 A video megtekinthető az alábbi linken: <https://www.youtube.com/watch?v=ffWRA2KNmOw>

10 Novák Tímea gyógypedagógus-hallgató vezetésével

11 Az együttműködő intézmények listája: Bárcei Gusztáv Módszertani Központ, Napkerék Egyesület, Napsugár Rehabilitációs és Habilitációs Központ, Somogy Megyei Duráczky EGYMI és Kollégium.

12 Az eddig megvalósult események (Takács István által rendelkezésünkre bocsátott adatok): 2012. március 20. Chava Baruch: A Yad Vashem pedagógiai filozófiája; 2012. április 18. Lőrök József: Az olvasás elsajátításában szerepet játszó tényezők, és fejlesztésének egy lehetséges (számítógépes) módszere; 2012. október 18. Loránd Ferenc: A pedagógus mozgástere a kultúra közvetítésében; 2012. november 28. Csányi Yvonne: Az integráció/inklúzió aktuális helyzete Magyarországon – Egyes hazai tendenciák összevetése a nemzetköziekkel; 2012. december 5. Nagy Bandó András: Van-e halál az élet előtt?; 2012. szeptember 13. Czeizel Endre: Genetika – Gén-etika; 2013. március 21. Csányi Vilmos: Az állati és az emberi elmék; 2013. április 4. Tisztelgés Gordosné Szabó Anna emléke előtt.

13 Példák a tartalomról (Takács István által rendelkezésünkre bocsátott adatok): Filmek: Én, te, ő; a bal lábam; Legyetek jók ha tudtok; Montessori élete; Another Planet. Szépirodalmi ajánló: Jane Teller: Semmi; Patrik Ness – Siobhan Down: Szólít a szörny; José Saramago: Vakság; E. L. Konigsburg: Szavak nélkül.

rendszerességgel. Célja a szemléletformálás, érzékenyítés, kritikai hozzáállás elősegítése – avagy a szakmára való ráhangolódás elősegítése.

Végül pedig – bár nem utolsó sorban – emeljük ki ismét a hallgatók irányából érkező aktivitás megtámogatását, mint fontos értékteremtő hozzáállást (ilyen például a Játékváros elnevezésű játékos, fejlesztő program¹⁴, mely már a második alkalommal került megrendezésre, vagy a 24 órás vetélkedő¹⁵. Egyik hallgatói kezdeményezésre létrejött programról, s annak gondolatiságáról szól az alábbi szövegrészlet:

„A Kaposvári Egyetem Pedagógia karán szervezett »Pedagógiai tehetség kerestetik« 24 órás vetélkedő gondolata annak mentén született meg, hogy a kar hallgatóit egyrészt közelebb hozzuk egymáshoz, másrészt pedig a gyógypedagógiához. Fontosnak tartottuk, hogy a pedagógia területén később elhelyezkedő leendő óvodapedagógusok, tanítók is megismerkedjenek a fogyatékosok helyzetével.

Több oldalról próbáltuk megközelíteni a különböző fogyatékoságok bemutatását. Rövid filmeket vetítettünk a Kaposvár gyógypedagógiai intézményeiben folyó munkáról és vendégek által is közvetlen kapcsolatba kerülhettek az érintett személyekkel, így megismerkedhettek például a jelnyelvel. A 24 óra folyamán bizonyos feladathelyzetekben maguk is átélhették az akadályozottság különböző formáit. A hallgatók visszajelzései alapján új ismeretekkel gyarapodtak, számukra eddig ismeretlen helyzeteket élhettek át, minek segítségével sikerült látásmódjukat kiszélesíteni.

A program megszervezése és lebonyolítása során számos tapasztalatot szereztünk a problémamegoldás és az együttműködés területén, mely későbbi életünkben nagy hasznunkra válik.”

Ebben a fejezetben igyekeztünk a hallgatók személyes történeteinek keresztül bemutatni az – elgondolásunk szerint a pályaidentifikációs folyamatot is pozitívan megtámogató – oktatói gyakorlatunkat. Ezen kívül a Mellékletben közreadunk olyan hosszabb lélegzetvételű szövegeket is a pályakezdőinktől, amelyek a szakma iránti elköteleződés szép példái.

¹⁴ Seller Gabriella gyógypedagógus-hallgató vezetésével.

¹⁵ Takács Dorottya és Németh Mariann gyógypedagógus-hallgatók főszervezésében, Szili Katalin támogatásával.

8. AMIRE MÉG SZÜKSÉG VAN – A SEGÍTŐK SEGÍTÉSE

A pszichoterápia hatékonyságvizsgálatai nyomán megfogalmazódtak az ún. nem specifikus hatótényezők, melyek a terapeuta által alkalmazott módszertől függetlenül hozzájárulnak a terápia hatékonyságához. Buda (2009) ezen nem specifikus tényezők közé sorolja a terápiás kapcsolatot. A terapeuta ugyanis egy olyan modell és referenciaszemély a kliens életében, aki gondoskodó, empatikus hozzáállásával kapcsolati mintát nyújt, és olyan gyógyító, biztonságos légkört teremt, melyben a korábbi problematikák feldolgozhatók.

Rogers – a személyközpontú pszichoterápiás irányzat atyja – szerint egy terapeutának az alábbi képességekkel kell rendelkeznie, illetve ezeket a feltételeket kell megvalósítania ahhoz, hogy a terápia során optimális feltételeket biztosítson kliense számára (ezek az ún. terapeutaváltozók):

- feltétel nélküli elfogadás,
- kongruencia (hitelesség),
- empátia,
- továbbá – az empátia gyakorlásával – a gyógyító beszélgetés során a kliens érzéseinek, vágyainak megértése, ezek illetve az általa megértett mélyebb összefüggések minél pontosabb megfogalmazása, visszatükrözése (Tringer 2006).

„Rogers szerint e négy változó önmaga elegendő a terápiához, a változást azután a kliens saját reparatív erői, felszabadult lelki fejlődési tendenciái végrehajtják. Tekintettel a sokféle más nonspecifikus tényezőre, ez az állítás valószínűleg leegyszerűsítő, illetve csak az észrevétlenül vagy automatikusan megvalósuló más nonspecifikus hatásokkal együtt igaz.” (Finke 1999 idézi: Buda 2009, 28)

Bár az előbbi példa a terápiák világából származik, a kapcsolat jelentősége nem elhanyagolható egyik segítő szakmában sem. Bagdy és munkatársai (1996) például a pedagógiai helyzetre vonatkozóan fogalmazzák meg az alábbiakat:

„Aki tanítani akar, - és ez történik minden „lelki segítő” helyzetben is – annak a személyisége a fő hatótényező (ez az ún. nem specifikus faktor), a módszerei a személyisége és a kialakított kapcsolat „ragyogásában fénylenek fel”, vagy alusznak ki hatástalanul.” (Bagdy-Túri-Vetési 1996, 204)

A segítő saját személyiségével dolgozik, tudatos illetve tudattalan kapcsolati mintái befolyásolják a szakmai munkáját, annak hatékonyságát. A nem megfelelően beosztott személyes erőforrások, az éretlen segítői motivációk, vagy az aránytalan külső emocionális terhelés – hogy csak pár példát említsünk – mind képesek megbontani ezt a nagyon finom egyensúlyt a segítő és kliense között. Épp ezért fontos a segítő szakmákban dolgozók számára saját személyiségük fejlesztése, a saját magukra illetve szakmai tevékenységükre vonatkozó folyamatos önreflexió.

A kiégéssel kapcsolatos tanulmányok sokszor felhívták a figyelmet ezen szakmák veszélyeire. A kiégésnek lehetnek fizikai, intellektuális, érzelmi és kapcsolati téren megmutató tünetei is, melyek – a megfelelő intervenció nélkül – egyre súlyosbodnak.

Egyes eredmények (Edelwich-Brodsky 1980, idézi: Petróczi 2007) szerint a munkahelyi kiégés „fertőző” lehet, átterjedhet egyik kollégáról a másikra, segítőről a kliensre.

A kiégésre érdemes nem állapotként, hanem folyamatként tekinteni, amelynél bárhol sor kerülhet intervencióra (előzetesen pedig prevencióra), s mely ellen védekezni csak tudatosan lehet. Alább látható egy példa erre a folyamatra: Edelwich és Brodsky – Becker által kiegészített – fázisai (idézi: Ónody 2001).

1. Idealizmus szakasza: az intenzív, aktív munkavégzés időszaka, irreális elvárásokkal és azonnali változtatási, segítői igyekezettel.
2. Realizmus fázisa: elkötelezett, kreatív munkavégzés; jó kapcsolattartás a klienssel és a kollégákkal, a magánélet és a szakma közötti egyensúlyra törekvő hozzáállással.
3. Stagnálás vagy kiábrándulás: úgy érzi, nincs előrelépési lehetősége; csökken a teljesítőképessége, rugalmassága; mind a klienssel, mind a kollégákkal egyre terhesebb számára a kapcsolattartás.
4. Frustráció: fokozódó nehézségek a klienssel, a kollégákkal valamint a szakmai élettel való kapcsolattartás során; frusztrálónak éli meg a klienssel való kapcsolatot (ez megnyilvánulhat pl. negatív, elszemélytelenítő megjegyzésekben: „diák” helyett „diákanyag”); megkérdőjeleződik saját kompetenciája.
5. Apátia fázisa: ellenséges, elzárkózó a kapcsolattartásban; sematikus, örömtelen a munkavégzés során; helyzetét megváltoztathatatlanak érzi.

Ez az elmélet szintén felhívja a figyelmet arra, hogy a pályakezdés (adott esetben akár munkakörváltás) lelkesült állapotában gyakori a szakmai és a magánéleti határok feloldódása, a kliens problémáival való túlazonosulás, és ez jelentősen hozzájárul ezen időszak fokozott emocionális megterheléséhez.

A segítő szakmákban kiégés szempontjából veszélyeztető tényezők lehetnek az alábbi munkahelyi hatások pl.:

- időkényszer, túlóra,
- szerepkonfliktus (ún. külső szerepkonfliktus: adott szerepre vonatkozó elvárások összeütközésbe kerülnek, pl. a pedagógussal szemben elvárás a továbbképzés, ugyanakkor nem tolerálják a munkahelyi hiányzását),
- társas támogatás hiánya,
- a felettesek támogatásának, bizalmának hiánya,
- kiszámíthatatlan feltételek,
- a visszajelzés hiánya, a befektetett energiához képest lassan megmutakozó eredmények,
- alacsony részvétel a döntéshozatalban,
- az autonómia hiánya vagy túl magas foka,

valamint az alábbi egyéni hajlamosító tényezők pl.:

- külső kontroll,
- passzív, elkerülő megküzdési stratégiák,
- alacsony önértékelés. (Kovács 2006)

A kiégés elleni védekezés a személy szintjén, csoport-szinten, intézményi valamint társadalmi szinten is elképzelhető. Az egyén szintjéről minden olyan tevékenység (a szakmai tapasztalatok integrálódása, továbbképzés, új módszertanok készség-szintű elsajátítása) kiégés-preventív eszköznek tekinthető, mely a szakmai hatékonyságélményt erősíti. Vizsgálatok bizonyítják, hogy a személyes hatékonyság élménye és a kiégés szintje között negatív irányú kapcsolat van (kulturközi vizsgálatban Perrewé és mtsai. 2002, idézi: Kovács 2006), ugyanakkor a munkaelégedettséggel pozitív kapcsolatban van (Pikó 2006, idézi: Kovács 2006).

Még a 20. század első feléből, Hawthorne kísérletéből (idézi Buda 2009) származik az a tapasztalat, hogy a munkahelyi emberi kapcsolatok minősége determinálja a munka hatékonyságát és a dolgozók pozitív hangulatát. A kísérletvezetők meglepetésére hiába rontottak a munkafeltételeken (fény- és hőviszonyok, helység nagysága, levegőzése), a dolgozók közérzete és teljesítménye javult. Az ok pedig egyszerű volt, hiszen a fizikai feltételektől függetlenül egyre jobb kapcsolat lett a dolgozók között.

A szociálpszichológia fogalmával normatív referenciacsoportként említhetjük az így létrejött informális kiscsoportot, mely – a szocializációs folyamat részeként – szabályokat, értékeket, normákat közvetít a tagok irányába. A választott szakmával, a munkahellyel kapcsolatos érzésekre, viszonyulásra nagymértékben hatással van az ilyen kiscsoportokhoz való tartozás, a személyes hangulatot pedig befolyásolják az ebben mozgósítható pszichológiai erőforrások.

A következőkben felsorolt módszerek nemcsak a kiégéssel szembeni védekezést szolgálhatják, de fontos szerepük lehet a pályaidentifikációs folyamatban is:

- mentori kapcsolat,
- szupervízió,
- team-munka.

A pedagógiai intézményekben gyakran lehetett azzal a normával, elvárással találkozni, hogy a pedagógus egyedül oldja meg a felmerülő problémákat (magára csukva az osztályterem ajtaját, *minden* nehézséggel nézzen szembe egyedül). Ez a gyakorlat viszont szemben áll az itt javasolt módszerekkel, melyek a kliens érdekében történő hatékony munkavégzést elősegítő együttműködés különböző formái.

A *mentorálás* felkészült szakember támogatását takarja, mely támogatás jellege, módszere, intézménye rendkívül széleskörű lehet. Ebbe a kategóriába tartozik a gyakorlatvezetés, vagy a pályakezdő pedagógusok integrálódásának elősegítése is, csakúgy, mint pl. a hátrányos helyzetű, a tehetséges, a nemzetiségi tanulók megsegítése, vagy az ipar, a kereskedelem, a szolgáltatás terén működő nemzetközi cégekben az új munkatárs beilleszkedésének segítése (Mayer – Vígh 2008). A gyógypedagógus-képzés területén a mentor – mint gyakorlatvezető – szerepe a primér

pályaidentifikáció fázisában válik fontossá, míg a pályakezdő segítségét végző mentoré a szekunder identifikációban.

Ettől eltérő módszer a *szupervízió*, melyre – a pszichiátriai gyakorlaton túl – a gyógypedagógiában is megjelent az igény (Jászberényi 2004) a bevezető részben említett szakmai változások nyomán. A gyermek, illetve a család megsegítése során a gyógypedagógus számára tudattalanok maradhatnak olyan folyamatok, melyek befolyásolják a klienssel való bánásmódját, a munkája hatékonyságát (ezek sokszor tehetetlenség, vagy erőteljes indulatok élményeként jutnak a felszínre).

A szupervízió a szakmai személyiség fejlesztésének lehet az eszköze (Bagdy-Wiesner 2005), fókuszában az önreflexió képessége áll. Formája lehet egyéni vagy csoportos szupervízió is, mely nem konkrét problémamegoldásokat kínál a kliensekkel való munka kapcsán, hanem a szakmai személyiség tanulási folyamataként értelmezendő. Szükséges, hogy a szupervízor legyen „külső személy”, azaz ne egy intézményben dolgozzon a szupervízióba lépő szakemberrel (aki a szupervizant vagy szupervizált).

Végül érdemes megemlíteni a *team-munka* módszerét, melyben több – akár különböző végzettségű – szakember a saját és a másik kompetenciáit felvállalva és tiszteletben tartva dolgozik együtt a kliens érdekében. A (gyógy)pedagógus–iskolapszichológus, pedagógus–gyógypedagógus, szakember–szülő kapcsolat meghívhat egy rivalizáló működésmódot is a közös munka során, ami semmiképpen nem szolgálja a kliens érdekét. A jól működő team-munka nemcsak a munka hatékonyságát növeli, de hozzájárulhat a szakmai fejlődéshez (erősítheti pl. az önreflektív készséget, a hatékonyságélményt, a problémamegoldó készséget, a kommunikációs képességet), és ugyanakkor pozitív hatással lehet a munkahelyi légkörre is.

Az itt felsorolt módszerek példák arra, milyen segítsége lehet a segítőnek a pályára lépése és a pályavitel során, valamint arra is, hogy a pozitív pályaidentifikációs folyamat megtámogatására milyen intézményi lehetőségeink vannak a képzés befejezését követően.

Kérdések, feladatok

Mutassa be a kiegészítő folyamatát! Nevezzen meg rizikófaktorokat és protektív tényezőket!

Felhasznált irodalmak

- Bagdy E. – Wiesner E. (2005): Szupervízió. Egyén-csoport-szervezet. Bp.: Print-X-Budavár Kiadó
- Buda B. (2009): A lelki segítség alapkérdései. A tanácsadás és a pszichoterápia strukturái és feltételei. In.: Kulcsár É. (szerk.): Tanácsadás és terápia. Bp.: ELTE Eötvös Kiadó
- Jászberényi M. (2004): Gyógypedagógiai terápiák és szupervízió. In.: Gordosné Sz. A. (szerk.): Gyógyító pedagógia. Bp.: Medicina Könyvkiadó Rt. 115-130.
- Kovács M. (2006): A kiégés jelensége a kutatási eredmények tükrében. Orvoslás és társadalom. 981-987.
- Mayer J. – Vígh S. (2008): Módszerek és jó gyakorlatok. Válogatás a mentorálás nemzetközi és hazai jó gyakorlatából. In.: Mayer J. (szerk.): Szerepváltás. Egy foglalkoztathatóságot növelő program tanulságai. Bp.: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 67-81.
- Ónody S. (2001) Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetősége. Új Pedagógiai Szemle 51/5. 80-85.
- Petróczi E. (2007): Kiegészítés – elkerülhetetlen? Bp.: Eötvös József Könyvkiadó
- Tringer L. (2006): A gyógyító beszélgetés. Bp.: Medicina Kiadó

MELLÉKLET

Pályakezdők beszámolói saját gyógypedagógusságuk megéléséről

1. „El se tudnám képzelni, hogy mást csináljak”

„2014-ben szereztem meg a diplomám tanulásban akadályozottak pedagógiája BA szakon és három hónapja dolgozom főállású gyógypedagógusként egy fejlesztő nevelés-oktatást végző intézményben. Továbbtanulási terveim természetesen vannak, de erről majd a későbbiekben írok.

Hogy miért pont a gyógypedagógia? Őszinte leszek, nem tudom. Volt egy általános elképzelésem, hogy mi is lehet ez valójában, és gondoltam, kipróbálom. Bejött. Minden túlzás nélkül ki merem mondani, hogy megtaláltam a helyem a világban. De ezt a szakmát talán nem is lehetne máshogy csinálni, mert lássuk be, hogy nagyon nem egyszerű. Nem tagadom, voltak is olyan gondolataim az egyetemi évek alatt (is), hogy »Mit is keresek én itt?«, kapott már el sírógörcs, de véleményem szerint az ehhez hasonló hullámvölgyek nemcsak engem »tiszteltek meg« a megjelenésükkel. Ezek talán a fáradtság és a feszültség jelei lehetnek: fáradtság, mert nem könnyű munka sem fizikailag, sem szellemileg, sem pedig lelkileg, és feszültség, mert elég nagy felelősséget vállal az ember egy-egy gyermekkel kapcsolatban. DE! Mára eljutottam oda, hogy el se tudnám képzelni, hogy mást csináljak!

Szerintem, mindez azért van, mert ez a szakma rengeteg olyan dolgot ad az embernek, ami nem adatik meg mindenkinek. Gondolok itt például rengeteg szeretetre, odaadásra, empátiára, erkölcsi tisztaságra, ragaszkodásra és még sorolhatnám. Ezek a tulajdonságok mind megvannak a fogyatékos gyermekekben, és jobb esetben a velük foglalkozó szakemberekben is. Az előző kis gondolatmenetet megpróbálom illusztrálni egy-egy számomra nagyon fontos eseménnyel vagy eseménysorozattal a saját életemből. Bár ez akkor érthető meg igazán, ha az ember benne van, átéli, de azért megpróbálom:

Az első ilyen számomra fontos és sokat adó dolog, hogy harmadéves egyetemista koromban elkezdtem pár hallgatótársammal tanulni a magyar jelnyelvet. Úgy érzem, ez nekem nagyon sokat adott mind szakmailag, mind emberileg. Betekintést nyerhettem a siket kultúrába, megismerhettem sok új embert, és persze tanulhattam nagyon sokat tőlük, általuk. Jelenleg alapfokú vizsgám van, tanulom a középszintet. Jó érzés látni, hogy mekkora örömmel tölti el ezeket az embereket, hogy halló társaik érdeklődnek irántuk, tesznek azért, hogy gördülékenyen tudjanak velük kommunikálni. Rengeteg programon, rendezvényen vettem részt velük önkéntesként, így a tanfolyamon kívül is lehetőségem nyílt a gyakorlásra, a megismerésükre. Mivel a siketeké egy elég zárt közösség, azt is nagyon jó volt látni, ahogy elkezdenek nyitni ők is, és szépen lassan, de beengednek az ő közösségükbe, úgymond befogadnak minket.

Egy másik hatalmas élményem volt, amikor először tettem látogatást egy fogyatékos felnőtteteket ellátó napközi otthonban. A fiatalok zöme értelmi fogyatékos, de szinte

az összes fogyatékosági típus fellelhető közöttük. Náluk egy, az egyetemi csoportunk által szervezett önkéntes program keretében jártam először, és mondhatni, »ott ragadtam«. Rendszeresen visszajárok hozzájuk a mai napig önkéntesként, különböző foglalkozásokat tartani a fiataloknak. Kapcsolatom az adott intézménnyel odáig jutott, hogy a szakdolgozatomhoz, melyet az értelmi fogyatékos felnőttek anya-gyermek kapcsolatának alakulásáról írtam, ott végeztem kutatást. Emiatt is sokat jártam be hozzájuk, rajzvizsgálatot és interjút készítettem a fiatalokkal és édesanyjukkal is. Ha egy mondatban össze kellene foglalnom az érzést, ami hozzájuk köt, annyit tudnék mondani, hogy én oda járok rehabilitálódni. Azok a szeretettel és lelkesedéssel teli fiatalok egyszerűen, mint egy hálózati töltő, úgy töltik fel az embert lelkileg. Tény, hogy mindig az értelmi fogyatékos populáció állt hozzám a legközelebb, de itt ez az érzés csak tovább erősödött.

A következő mérföldkő az volt, amikor végzősként hallottam egy előadást az állat-asszisztált terápiákról. Ekkor ütött szöveget a gondolat a fejemben, hogy nekem kutya kell. Elkezdtem kutakodni a témával kapcsolatban. Az előadás után fél évvel vettem meg az első kiskutyámat, majd rá négy hónapra a másodikat. Életem legjobb döntései voltak. Jelenleg készülök velük a terápiás vizsgára, illetve tervezem a közeljövőben egy kutyás terapeuta képzés elvégzését. Ezzel kapcsolatban is azt tudom kiemelni, mint az előző két példában: feltölt, megnyugtat. Rengeteget dolgozunk együtt a kutyaiskolában a két kis növendékkel, sokat játszunk, sétálunk, igazi barátok lettünk. Sokat tanultam már én is tőlük.

Jelenleg súlyos-halmazottan fogyatékos gyermekekkel dolgozom. Elég vegyesek még az érzelmeim ezzel kapcsolatban. Lelkileg nagyon nehéz, kicsit sűrűsödtek a sűrűsödtek a közeli állapotok. De ennek ellenére nagyon szeretem a munkám, nem adom fel, és tudom, hogy belejövök, menni fog! Ezt érzem napról napra egyre jobban. Rengeteget tanultam ebben a három hónapban is mind a kollégáktól, mind a gyerekektől, és még messze a vége. Folyamatosan tanul az ember.

Talán tudtam kicsit szemléltetni mindazt, ami bennem van, bár naphosszat tudnék mesélni a sok élményről. Nekem ezt jelenti a gyógypedagógusság, én így értelmezem. Segíteni a normálist megközelítő életminőség elérésében azokat, akiknek ez önmaguktól nem megy. Lehetőségeket és támogatást nyújtani nekik. Segíteni nekik olyan célok elérésében, amire képesek, de adott esetben csak mások által. Ők is megérdemlik ugyanazt, mint ami bárki másnak kijár. Nyilván ennek a szakmának is megvannak a hátrányai, mert óriási a felelősség, a nyomás. Nagyon megviseli az embert minden szempontból, borzasztóan fárasztó. De ha felsorolom, hogy mennyi élményt szerzett már nekem, akkor azt mondom: megérte!”

2. „Alázattal kísérem az embert a saját életében”

„Az első jelentősebb gyógypedagógus-élmények, tapasztalatok számomra az egyetem éveim alatt másodéves korunkban voltak, mikor elkezdtünk különböző gyakorlati helyzetekben is részt venni. Az első ilyen egy esettanulmány elkészítése, valamint egy

anamnézis felvétele volt, mely lehetővé tette, hogy egy olyan családdal vegyük fel a kapcsolatot, ahol személyesen találkozhatunk egy sérült gyermek mindennapjait érintő kérdésekkel, kapcsolatokkal, eseményekkel. Itt először éreztem azt, hogy személyesen, tárgyi tudással rendelkezve értem a szülők által bemutatott dokumentumokat, és átlátom azt a világot, amit bemutatnak, még ha nem is teljesen, nagy rutinnal rendelkezve, ez pedig egy kisebb kompetencia érzését adva megerősített és motivált.

Ezenkívül nagy jelentőségűek voltak a tanulmányaim alatt végzett gyakorlatok és önkéntes munkák is. Az önkéntes munkák jól illusztrálták a gyógypedagógia adta lehetőségek sokféleségét, szélesítették a látókörömet (pszichiátria, napközis otthon, rendezvények), illetve lehetőséget adtak, hogy magam fogalmazzam meg, számomra mi a gyógypedagógia, miért vagyok itt, és ez mindig segített átlátni, hogy hol tartok a saját személyes utamban.

Az egyetemi gyakorlatok nemcsak a készülés által gyarapították a gyógypedagógusság-élményeimet, hanem a konkrét megtartott tanórákon, illetve foglalkozásokon megtapasztalt öröm, sikerélmény, jó hangulat vagy sikeresen megírt dolgozat, amely mindig azt jelentette, hogy eredményes volt a közös munkánk.

Nagyon izgalmasok voltak az utolsó éves munkák is, mind a gyakorlati, mind a kutatási tevékenységek. A szakdolgozat elkészítéséhez ismételten több esettanulmány, anamnézis felvételénél már látva a különbségeket, a megszerzett kompetenciákat, és a szülők gyakorlati példájával való könnyebb azonosulást, valamint maga a kutatásnak a sikerélménye, számomra pozitív gyógypedagógusság-tapasztalatokat adott. Nagyon élveztem a kutatás minden szakaszát, de leginkább a személyes életutak követését, melyek nagy ajándékok számomra.

Az iskola befejezése után pedig, egy kissé módosítva az eddigi pedagógusi tevékenységeket, Franciaországba kezdtem el dolgozni, a Bárka közösségben mint önkéntes. A Bárka közösség egy olyan közösség, ahol felnőtt értelmi, illetve halmozottan fogyatékos sérülteket fogadnak be, időnként látnak el.

Ez a munka, bár még csak három hónapja végzem, nagyban meghatározza a gyógypedagógusság-élményemet egy eddig ismeretlen szempontból számomra. Hiszen itt nem pedagógusként vagyok jelen, és mégis a fogyatékos emberekkel dolgozom. Az emberek, akik a közösségbe érkeznek, három hét úgynevezett »felfedezőidőt« töltenek először a közösségben, majd visszavonulnak 3-4 napra eldönteni, hogy szeretnének-e a közösségben maradni.

A közösség a különböző országokban, városokban, falvakban, különbözőképpen működik. Az én gyógypedagógusság-élményemet leginkább az határozza meg, ami a közösség alapszemlélete, és ez mindenhol jelen van. Ez három dimenzióban fogalmazódott meg anno, a professzionális, közösségi és spirituális dimenzió. Mindhárom dimenzió alap gondolata, hogy az emberekkel való kapcsolat áll a középpontban, mivel minden kapcsolat hatással van ránk és átformál minket. Ez az alap gondolat az, ami áthatja a hétköznapiakat. Kapcsolatban lenni a másik emberrel, a befogadott emberekkel ugyanúgy, mint a kollégákkal, formálódni együtt, segíteni egymást. Ennek több megjelenési formája is jelen van, például, hogy az asszisztensek és a lakók egy közös házban élnek, egy közös légtérben töltik a mindennapokat. Helyszíntől függően persze eltérő lehet.

Az én közösségem egy tanyán van, ahol három ilyen ház található tíz, kilenc, nyolc lakóval és négy asszisztenssel, illetve egy-egy házvezetővel, aki külsős is lehet. Ezenkívül a munkaterület található még a tanyán, illetve a közösségi nagyterem, kápolna, irodák.

Ami számomra, végzett hallgatóként rögtön megtetszett, hogy az emberek vannak a középontban, és az asszisztensek „csak” kísérik őket a mindennapokban. Számomra azt mutatta meg, hogy hogyan élnek, és nem csak léteznek itt az emberek, saját önálló világukban, házukban, szokásaikban... azt mutatta meg, hogy nemcsak úgy lehet együtt élni, hogy én itt megmondom mit, hogyan kell csinálni (mert én vagyok az asszisztens), hanem alázattal kísérem az embert a saját életében, tisztelettel a határai iránt.

Mindennapos gyógypedagógusság-élmény és mégis teljesen más szempontokból, mint eddig. A munkatársaim 90%-a nem rendelkezik pedagógus, gyógypedagógus végzettséggel, és ez mégsem hátráltató tényező a közös munkánkban. Itt igazán érezni, hogy nincsenek emberek és fogyatékos emberek, hanem emberek vagyunk, akik együtt élünk, szükségünk van egymásra, kinek többször, kinek kevésbé.

Nem egy iskolában tanítok, nem „fejleszték” órákon, és mégis a hétköznapi tevékenységek által, a gyakorlatok által fejlődhet a lakók önállósága akár a tisztálkodásban, akár az öltözködésben, munkában, házimunkában. Az egyik legfontosabb feltétele ennek pedig az, hogy meghagyom a helyét az embereknek a saját életükben. Az élet színterein, életszerűen, a döntéseikben, a boldog és a szomorú pillanatokban egyaránt. Itt azt érzem, hogy azt kapják az emberek, amire valóban szükségük van és ettől valóban boldogok is.

Hozzá tartozik az is a gyógypedagógusság-élményemhez, hogy eddig inkább gyerekek között töltöttem a gyakorlatomat, és most a felnőttek világába betekintve, belépve látom azt, hogy mire lenne igazán szüksége egy felnőtt fogyatékkal élő embernek, és hálás vagyok a tapasztalatokért.

Úgy gondolom, az én gyógypedagógusság-élményemet sok szintéren határozza meg ez az önkéntes év. Jó alapokat ad ahhoz, hogy elsajátítsak olyan attitűdöket és képességeket a későbbi munkámhoz vagy legalábbis egy kis részét, amik hasznosak lehetnek a munkám során. Mint az alázat, a türelem, kreativitás, tisztelet.”

3. „Megtaláltam a saját utamat”

„2009 szeptemberében kezdtem el gyógypedagógiát tanulni a Kaposvári Egyetemen. Mivel akkor önköltséges képzésre vettem fel, amit nehezen tudtam volna finanszírozni, újra felvételiztem a következő évben, mely sikeres volt, átkerültem az államilag finanszírozott képzésre. A kreditrendszer ellenére sem tudtam azonban onnan folytatni, ahol abbahagytam, így »csúsztam« egy évet. Most, ennyi idő után már másképp fogalmaznék: nyertem még egy évet.

Az egyetemi évek rengeteg lehetőséget tartogatnak, melyekből még válogathattam is, és úgy érzem, sok dolgot kipróbálhattam ahhoz, hogy bátran mondhassam: a legjobb helyen vagyok, megtaláltam a saját utamat.

Az első év után a Gyöngyfa Napközi Otthonban töltöttem a nyarat. Heti háromszor ott voltam egész nap. Érdekes, hogy pont ez a terület vonzott akkor. Mi történik a fogyatékos gyerekekkel, ha kikerülnek az iskolából? Erre akkor még nem igazán kaptam választ az egyetemen, azonban a napközi otthonban pont ennek a közepébe csöppentem. Láttam, hogy a felnőttek is mennyire esendők lehetnek, milyen nagy szükségük van a fejlesztésre, odafigyelésre. Szinte minden ugyanúgy működött, mint a gyerekeknél: mozgásfejlesztés, játék, mesék, beszélgetések... Rengeteget tanultam ott, bár sokszor éreztem magam elveszettnek, hiszen felkészületlen voltam.

A második, harmadik év a tanulásról szólt, majd egyre inkább a gyakorlatokról. Véleményem szerint a gyógypedagógiát nem lehet könyvekből megtanulni. Nagyon sok gyakorlás, tapasztalat szükséges, hiszen a váratlan helyzetek szinte mindennaposak. Ehhez volt remek segítség az a sok gyakorlat, melyen a képzés során részt vettünk, ezek legnagyobb része tanítási gyakorlat volt. Emlékszem, eleinte mennyire féltém a tanítástól: 45 percen keresztül kint állni a táblánál, miről fogok én annyi ideig beszélni? Jók lesznek a feladataim, nem írtam el semmit? Majd ez szépen lassan átalakult. Ezután már olyanok miatt aggódtam, hogy mindent át tudok-e adni, amit fontosnak tartok, beleférek-e a 45 percbe, tudom-e motiválni a gyerekeket és tudom-e olyan színésszé tenni az órákat, hogy élvezzék minden percét?

Sokszor volt nehéz és megerőltető, szellemileg, lelkileg, viszont mindennap volt olyan mosoly, egy mondat, egy ölelés, ami megerősített abban: ezt szeretném csinálni!

2013-ban csatlakoztam a Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégiumához, majd a Napkerék Egyesülethez, mely egyre közelebb vitt a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű (legtöbbször cigány származású) gyerekekhez. Egyre több nekik szervezett programban vettem részt, 2014-ben pedig már két alkalommal is táboroztattam gyerekeket. Ekkor tudtam meg igazán, mi az a felelősség, milyen, ha valóban én irányítok, és nincs mellettem egy szakvezető vagy az osztályfőnök, hogy segítsen. Meggyőződhettem arról is, hogy szabadidős programot szervezni talán még nehezebb, mint egy-egy órát megtartani, főleg olyan heterogén csoportnak, mint a miénk. Büszkén mondhatom, hogy sikeresen vettem az akadályokat, a gyerekek a mai napig idézik fel a tábori élményeket és kérdezzetik: »Jövőre hova megyünk?«

Sokszor van alkalmuk, hogy megkérdézzenek, hiszen szeptembertől a Hangya Tanodában dolgozom. A házi feladatok elkészítésének segítségével kívül fejlesztő foglalkozásokat tartunk a gyerekeknek, sőt, tehetséggondozó programunk is működik, ahol a zenében, matematikában, képzőművészetben tehetséges fiataljainkkal kitűnő tanárok foglalkoznak. Nagyon örülök, hogy ennek a csapatnak én is tagja lehetek.

Ebben a közegben van lehetőségem megismerni önmagam is. A pár hét tanítási gyakorlat a különböző osztályokban erre nem biztosít lehetőséget. Itt azonban bőven van alkalmam gyakorolni a következetességet, a megengedő attitűd mellett a határozottságot és még számos fontos dolgot, melyek mind-mind elengedhetetlenek ahhoz, hogy ha arra kerül a sor, jó tanító legyek.

Ősszel elkezdtem a logopédia szakot, ezenkívül romológia is tanulok. Szeretném képezni magam és még többet megtudni a cigányokról, főként a cigány gyermekekről, szeretném megismerni és megérteni őket. Remélem, ez nemcsak a saját, de az ő javukra is

válik majd. Ebben is nagy segítség számomra, hogy minden nap velük lehetek, hiszen ha felmerül egy kérdés a képzés során, ami érdekel, nemcsak könyvekben nézek utána, hanem megkérdezem őket is, szívesen beszélnek mindennapjaikról, szokásaikról. Azt vettem észre, ezek a beszélgetések nekik is ugyanolyan fontosak, mint nekem, látják, hogy valaki foglalkozik velük, valaki érdeklődik irántuk, ezt otthon sajnos nem mindegyikük kapja meg. Hiszem, hogy az ilyen beszélgetésektől lesznek ők is érdeklődőek, nyitnak majd az emberek felé, és mindez nagyon sokat javít viselkedésükön, hozzáállásukon. Emiatt is örülök annak, hogy ilyen környezetben, ilyen körülmények között taníthatok, sokkal több sikerélményben van részem, mint a tanítási gyakorlat során.

Őszintén mondhatom, hogy nagyon jól érzem magam most ott, ahol vagyok. Azt csinálom, amit mindig is szerettem volna: segítek.”

4. „Utam. Eddig”

Családi háttér

Egy közel ezernégyszáz főt számláló Tolna megyei településről származó, 24 éves nő vagyok. Édesanyám, kinek negyvenedik életévében születtem, egyedül nevelt fel minket két nővéremmel. Foglalkozása óvónő volt, ma rokkantnyugdíjas. Édesapámmal nem ápoltam kapcsolatot.

Miért gyógypedagógia?

Az alapképzés első félévében és azóta is számtalanszor nekem szegeztek a kérdést: »Miért pont a gyógypedagógia?«. Nos, erre a legőszintébb válaszom, amin ezerszer gondolkodtam az: »Nem tudom pontosan.«

Kellemtlenül éreztem magam, amikor a csoporttársaim szebbnél szebb és elkötelezettségtől teljes válaszokat adnak a fent említett kérdésre. Én pedig ott ülök, és nem tudom, mit válaszoljak, csak tudom, hogy jó helyen vagyok ezen a képzésen. Talán a válasz: egyszerűen azért, mert ezt kell csinálnom.

Korábban nem volt szoros kapcsolatom fogyatékkal élő emberekkel, sem a családban, sem a tágabb környezetemben. Egy távoli ismerős volt csak, akivel a ritka és rövid utcai összefutások alkalmával jól megértettük egymást. Ő egy közel velem egyidős fiú, aki születése közben oxigénhiányos állapotba került, plusz orvosi műhiba következtében lábai nem voltak egyforma hosszúságúak.

Felsőoktatásba történő jelentkezésemet megelőző nyáron egy egyhetes nyaralás alkalmával megismerkedtem az éppen ott táborozó fiatalokkal, akik speciális középiskolából érkeztek. Észre sem vettem, és jó kapcsolatot alakítottunk ki, összejártunk, sok időt töltöttem velük, sokat beszélgettem kísérőjükkel, aki szintén érdeklődött, kerültem-e már kapcsolatba fogyatékkal élő emberekkel. Nemleges válaszomon meglepődött. A nyaralás után utánanéztem, mik az ide kapcsolódó szakmák. Így döntöttem el, megjelölöm első helyen a gyógypedagógia szakot.

Kaposvár

Gimnáziumi tanulmányaim után a Kaposvári Egyetem gyógypedagógus-hallgatója lettem. A szakosodás folyamán az induló két szakirány (tanulásban akadályozottak pedagógiája és logopédia) közül az előbbit választottam. Mind a tanáram, mind a szakirodalmak hozzájárultak a gyógypedagógusságomhoz szükséges alaptudásomhoz, de nyilván testközelbe a gyakorlat folyamán kerülhettünk a szakmával. A gyakorlatunkat biztosító intézmények egytől egyig lehetőséget kínáltak arra, hogy megtapasztalhassuk a pedagógus tevékenység szépségét és a nehéz pillanatokat egyaránt. Szakmai szempontból kedvezőnek találom azt, ha nem kizárólag könnyed és pozitív élményekkel gazdagodik az ember, hiszen ekkor igaz és »életségű« képet kap a választott munkaköréről, de mégis még egy felsőoktatási intézmény védelme mögül, így még a nagybetűs életbe való kikerülés előtt láthatja az ember, jó utat választott-e magának.

Úgy érzem, hasznosan sikerült eltöltenem a gyakorlatom minden percét, hiszen nem úgy álltam hozzá, hogy »majd csak túl leszünk ezen is valahogy«, hanem szerettem volna minél igényesebb munkát kiadni a kezeim közül mind a papírmunka (fejlesztési tervek, óratervék stb.), mind a gyermekekkel és felnőttekkel való együttműködés, kommunikáció és közös munka során egyaránt. Amikor csak alkalmam nyílt rá, kikértem gyakorlatvezetőim véleményét munkámról, és a dicséreték és biztatások mellett tömörked hasznos tanácsot és észrevételt is kaptam a még alakulóban lévő pedagógusi stílusom és szakmai munkám jobbá tételére vonatkozóan is.

Számos élményem kapcsolódik még a Kaposvári Egyetemhez. Többek között rész vehettem egy törökbálinti intézménylátogatáson szakkollégiumi tevékenység keretein belül, amely során az ott épült oktatási intézmények működését és felépítését ismerhettem meg.

Továbbá a »Holokausztt viselkedésmintázatai« nevet viselő kurzus lehallgatása után részt vehettem egy lengyelországi utazáson, amikor is ellátogattunk oktatóinkkal az auschwitzzi és birkenauai koncentrációs táborokba. Az élményt még teljesebbé tették az akkori eseményekről szóló, kurzuson megismert részletes tények és események. Mondhatom, meghatározó esemény volt az életemben.

Önkéntesség

Tapasztalataimat bővítették továbbá az önkéntes munkák során átéltek. A Kaposvári Egyetemen töltött négy évem idején számos lehetőségem nyílt önkéntes munkát végezni. A tömörked iskolai kötelezettség mellett sikerült időt szakítani a következő tevékenységekre ismeretbővítés céljából (például a kórház gyermekosztályán délutáni foglalkozások szervezése és meseolvasás szakkollégium keretein belül, speciális iskola rendezvényein segítőként való részvétel több alkalommal, Differ-teszt felvétele 1. és 2. osztályos gyermekekkel, olyan tanszéki, egyetemi tevékenységek segítése, mint az állattaszisztált terápiára vonatkozó kutatások, adatgyűjtés a további kutatáshoz vagy az OTDK, Kutatók éjszakája című rendezvény lebonyolításának segítése).

Az önkéntes tevékenységek mentén kapcsolatba kerültem a kaposvári Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségével (SINOSZ). Az egyetem lehetőséget biztosított arra, hogy jelnyelvi tanfolyamon vegyenek részt az érdeklődő hallgatók, így ott kezdtem meg jelnyelvi tanulmányaimat. Ez idáig a középszint első tanfolyamának elvégzéséig jutottam. Az utolsó képzési szintet már Budapesten végeztem el. Terveim között szerepel minimum a középszint végéig eljutni. A jelnyelvet, úgymond kedvtelésből tanulom. Nagyon élvezem a tanulását és külön pozitívum, hogy egy idegen nyelv elsajátítása következtében új embereket, új közösséget és kultúrát, a siket emberek kultúráját közelebbről szemlélhetem. Számos rendezvényen részt vehettem a kaposvári SINOSZ szervezésének keretei között. Ahogy a sokrétű programokon újra és újra jelen voltam, úgy próbálhattam ki és fejleszthettem a jelnyelvtudásomat, azt gondolom, nagy fejlődést elérve, hiszen jelnyelvet használó emberek között, a gyakorlatban tanul az ember a legtöbbet.

Szakedolgozat

Záródolgozatom témája a sérült gyermekek jövőképek vizsgálata volt. Gyermekrajzok és szülői kérdőívek segítségével igyekeztem képet kapni a hetedik és nyolcadik osztályos, pályaválasztás előtt álló tanulók jövőképéről és szociális helyzetéről. A negyven tanulóval folytatott beszélgetés során tapasztalhattam egészen megdöbbentő gyermeki sorsokat, nézeteket is, ami által betekintést nyerhettem az igazi magyar valóságba. A gyermekek szüleinek, intézményüknek és pedagógusainak külön köszönöm az együttműködést!

Budapest

Az alapképzés után felvételt nyertem a budapesti három féléves mesterképzésre, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karára, gyógypedagógiai terápia szakirányra.

Befejezés

Fent olvasható gondolataim remekül tükrözik, mi minden járult hozzá a »gyógypedagógusságomhoz«. Azt gondolom, az ember sohasem elégedhet meg önmagával, tudásának és munkájának színvonalával. Így biztosítja számára az állandó előrehaladást és fejlődést. Fontos szempont továbbá számomra az, ha az ember szívéből tudja a munkáját végezni. Főleg a pedagógia területén kardinalis pont ez.»