

# A TÖRTÉNETEINK MI MAGUNK VAGYUNK

Tanárképzésben résztvevő egyetemisták élettörténeteinek adat-  
vizualizációval támogatott adatbányászattal történő tartalomelemzése

Di Blasio Barbara

Doktori (PhD) értekezés



Pécsi Tudományegyetem

Pécs, 2010

**Pécsi Tudományegyetem**  
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola  
Nevelésszociológiai Doktori Program

**Di Blasio Barbara**

**A TÖRTÉNETEINK MI MAGUNK VAGYUNK**

Tanárképzésben résztvevő egyetemisták élettörténeteinek adat-  
vizualizációval támogatott adatbányászattal történő tartalomelemzése

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető

**Prof. Dr. Forray R. Katalin**

Pécs, 2010

## Tartalomjegyzék

Köszönet .....	5
<b>Bevezetés .....</b>	<b>5</b>
Témaválasztás .....	5
<i>A kutatás célja és módszere</i> .....	7
<i>A dolgozat tárgya</i> .....	11
<b>Irodalmi áttekintés és a kutatás elméleti keretei .....</b>	<b>12</b>
A pályaválasztás és narrativitás kapcsolata .....	14
<i>Pályafejlődési elméletek és életútelemezés</i> .....	14
<i>A pedagógusszemélyiség</i> .....	24
<i>Az ifjúkor ellentmondásai</i> .....	30
<i>A pályaválasztás konstrukcionista megközelítése</i> .....	32
Életünk története – elméletek és látásmódok .....	35
<i>Az élettörténeti elbeszélés narratív perspektívája</i> .....	35
<i>TörtÉNetünk</i> .....	38
<i>A narrativitás hatásai a pszichológián kívüli tudományterületeken</i> .....	49
A kutatási paradigmák .....	59
<i>A kvalitatív kutatások térhódítása a 21. század elejére</i> .....	59
<i>Kvalitatív kutató mint „bricoleur” vagy „quilt maker”</i> .....	62
<i>A kevert módszerű kutatások jövője a neveléstudományban</i> .....	68
<i>Szövegkutatás</i> .....	64
<i>Adatbányászat</i> .....	69
<i>Adatvizualizáció</i> .....	75
<b>A hallgatók története .....</b>	<b>77</b>
A kutatás leírása .....	77
<i>Az adatok bemutatása</i> .....	85
<i>Relációk – az alapvető összefüggések felderítése</i> .....	88
<i>Feltételek megadása</i> .....	96
<b>Összefoglalás.....</b>	<b>139</b>
A hipotézisek ellenőrzése .....	139
A továbblépés lehetőségei .....	148
Következtetések .....	148
<b>Felhasznált irodalom .....</b>	<b>151</b>
<b>Melléklet.....</b>	<b>162</b>
A DataScope szoftverről.....	163
DataScope 1997 – European IT prize .....	163
DataScope 1999 – Las Vegas .....	164
DataScope 2000 – Las Vegas .....	164
A DataScope főbb tulajdonságai és további lehetőségei .....	165
<i>Felismerhető adatbázisok</i> .....	165
<i>Szinkronitás</i> .....	165
<i>Interaktivitás, grafikus lekérdezés</i> .....	165
<i>Kontextusfüggő elemzés</i> .....	165
<i>Elemzés a DataScope-pal</i> .....	166
Hallgatóim véleménye .....	166
<i>A vizsgálati protokoll</i> .....	168
<i>Egy élettörténet teljes bemutatása</i> .....	172

## Nyilatkozat

Én, Di Blasio Barbara teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült.

Pécs, 2010. szeptember

Di Blasio Barbara

## **Köszönet**

Ezúton szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Prof. Dr. Forray R. Katalinnak próbálkozásaim iránt tanúsított kitartó érdeklődéséért, segítő észrevételeiért és munkáim türelmes olvasásáért. Emberi és szakmai segítsége nélkül ez az értekezés nem készülhetett volna el.

Hasonló köszönet illeti családomat, tanárait, munkatársaimat, barátaimat, akik kritikákkal és segítő ötleteikkel és türelmükkel járultak hozzá a dolgozat befejezéséhez.

## **Bevezetés**

### **Témaválasztás**

A fiatalok életében a felsőoktatásban töltött időszak intenzív fejlődési szakasz, amely ugyanakkor komoly kihívásokkal való megbirkózásra készíteti őket. Az egyetem évei alatt a személyiségfejlődés és a szakmai kompetenciák fejlődése egyidejűleg zajlik. A pályaválasztás már az egyetemre való jelentkezéskor sokszor eldőlt, azonban számos esetben az egyén az egyetem megkezdése után módosítja eredeti elképzelését. Másik esetben az egyetemi képzés nem mélyíti el vagy nem segíti a későbbi elköteleződést, illetve a hallgató lemorzsolódik. Ennek egyik forrása lehet, hogy nem ismerjük azokat a hallgatói típusokat, amelyekkel szembesülünk a képzés elején. Ebben az esetben az erőforrások pazarlásával számolhatunk, amelyek ugyanakkor kockázati tényezőkké válhatnak ahelyett, hogy a szakmai és egyéni identitás fejlődését szolgálnák. Érdeklődési körömnél megfelelően, a tanárképzésben lévő hallgatók pálya iránti elköteleződését szeretném elősegíteni az önismereti dimenziók narratív identitás oldaláról történő fejlesztésén keresztül, hozzájárulva a pályaszocializációs folyamat sikerességéhez. Tudományos közleményekkel összhangban, a pályafejlődési tanácsadás rendszerében törekvésem hiánypótló lehet. Más kutatók (Diener 1995 nyomán Kiss 2009) álláspontja szerint napjainkig ritkán

került sor az egyetemi hallgatók élettel való elégedettségének mérésére az életpálya<sup>1</sup> építéssel kapcsolatban.

Dolgozatomban azokat a személyes okokat, tényezőket keresem – különös tekintettel a tanári pályaválasztás motivációira, – amelyek az élettörténetek tükrében retrospektív módon bukkannak felszínre. Az életútnak, – amelyről az egyéni élettörténetek hordoznak adatokat – sajátos és buktatókkal tarkított szakasza a pályaválasztás és azt követően a kezdeti egyetemi évek időszaka.

Nehezen tudjuk előre jelezni a hallgatók pályán való megmaradását, a pályához való kötődés valószínűségét, karrierterveik módosulását. Problémát jelent, hogy a felsőoktatási menedzsment számára indikátorokat kínáljunk a képzéshez kötődő pályaszocializációs folyamat hatékonyságának fokozásához. Keveset tudunk arról, hogy milyen készségek gyakorlásának eredményei, és az életvezetés milyen területeivel kapcsolatos sikerek és kudarcok formálják a felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók – beleértve a tanárképzésben részt vevőket is – élettel való elégedettségét. A nevelővé válás háttérének új perspektívából való megközelítése segítheti az egyetemi szakmai fejlesztésekben résztvevő kutatókat abban, hogy az egyetemi tanárképzés a napjainkban érzékelhető társadalmi változások és ennek nyomán megjelenő új feladatok kihívásaira versenyképesen tudjon reagálni.

Másrészt az új tudományos paradigmák (posztmodern diskurzus, kvalitatív és kevert kutatási módszertanok, narrativitás és pedagógia kapcsolata) iránti érdeklődésből táplálkozva megpróbálom ezeket az új megközelítésmódokat kapcsolatba hozni, amelynek remélhetőleg a gyakorlati munkában, vagyis a tanárképzésben jobbító hasznát vehetjük. Mondhatnám, paradigmák szintézisének, neveléstudományi kutatásban való alkalmazhatósági próbatételének írásba foglalására teszek kísérletet.

A személyiséglélektanban az 1980-as évektől jelentkezik a narratív szemléletmód. A számos fejlemény közül kutatásomban a pályaválasztás (benne az identitás) élettörténeti felfogásának körvonalazódását emelem ki. Manapság divatos és szinte tudományosan kívánatos is narratívumokról beszélni és azokat kutatni. A talányos posztmodern pszichológia kulcsszavai közé tartozik a narratívum a

---

<sup>1</sup> Super (1984) életpálya modellje szerint az életpálya egy olyan folyamat, amely során fejlődési feladatokkal szembesül az egyén, amelynek megoldásai révén válhat azzá, amire igazán motivált. Az örökletes tényezők, a tanulás révén fejlesztett kompetenciák és szerepmoделlek együttesen alakítják az egyén énképének foglalkozáshoz kötődő aspektusait.

konstrukcióval és dekonstrukcióval, a perspektívák pluralitásával, a viszonylagosság egyetemességének gondolatával együtt. Mindez különös módon az egyébként is megújuló, módszertani és elméleti gondokkal küszködő személyiségpszichológiát érintette meg leginkább. Ma még több az ígéretesnek mondható kérdésfelvetés, mint a leülepedett, maradandó eredmény. Fontos kérdés marad, hogy igazolhatók-e az új törekvések értelmezési keretei és felvetései, valamint módszertani eszméi. Előtérbe kerültek a kvalitatív kutatások. Az általam választott módszer a sajátos kvalitatív (hermeneutikai) és kvantitatív elemzést megbízható előrejelzésekkel helyezi a pályaválasztási kérdéskör fókuszába. A felmutatott eredmények a további - tanárképzés fejlesztésében - döntéseket segíthetik. A pályaválasztás nem csak egyéni, hanem társadalmi kérdés is. Állandó oktatáspolitikai kérdés a tanárképzés színvonalának emelése, fejlesztése. Ezen a területen a neveléstudomány és a pszichológia szorosabb és szükségszerű kapcsolata rajzolódik ki.

Célunk tehát az empirikus vizsgálat és elemzés során a pályaválasztás mint cselekvés *szándékolt értelmének megértése*. *A kutatás célja feltáró jellegű. Eredményeink a disszertáció mögött álló kutatás meghatározott céljának megfelelően, feltáró jellegű, alapozó munka. Eredményeink a bemutatott szakirodalom feldolgozása, illetve a megfogalmazott kutatási problémák és kérdéskörök kevert módszertani eszközökkel feltárt összefüggéseinek elemzéséből származnak.*

## **A kutatás célja és módszere**

Kutatásom egyik célkitűzése módszertani indíttatású, mert a neveléstudományi kutatásokban a kevert módszertant használó kutatások száma viszonylag alacsony. Az általam használt módszertant a DataScope szoftver támogatja. Működését a legrangosabb nemzetközi szoftverversenyeken több első hellyel ismerték el (lásd Melléklet).

A DataScope egy olyan adatbányászati szoftver, amely a más adatbányászati szoftvereknél szokásos algoritmusokon<sup>2</sup> túl, nagymértékben hív segítségül és használ fel adat-vizualizációs elemeket. Az adat-vizualizáció nagymennyiségű adatok között talált összefüggéseket képes könnyen elemezhető formában ábrázolni. Ez oly módon

---

<sup>2</sup> Az algoritmus egyértelműen előírt módon és sorrendben végrehajtandó tevékenységek véges sorozata.

támogatja az adatbányászati algoritmusokat, hogy az egyes grafikonokon a kijelölt elemek rögtön látszanak az összes többi grafikonon is; ezáltal az adatok gyorsan vizsgálhatóvá, elemezhetővé válnak. Ezt felhasználva sejtéseink alakulhatnak ki arról, hogy mely változók között lehetnek releváns összefüggések és az adatbányászati algoritmusokat lefuttathatjuk ezeken a változókon. Azaz az adat-vizualizáció olyan réteg a felhasználó és az adatbányászati algoritmusok között, amely maximálisan segíti és kiaknázza az emberi intuíció és az emberi párhuzamos látás adta lehetőségeket.

Mit jelent az esetünkben az intuíció és a párhuzamos látás szerepe a kutatásban? Hogyan ismerjük fel akkor mégis a dolgokat? Igaz a látórendszerre az információ párhuzamos feldolgozása is. Ez azt jelenti, hogy az információ a szem ideghártyája és az agykéreg között nem egyetlen, kizárólagos úton, hanem több, párhuzamos pályarendszeren halad. A látott kép különböző tulajdonságai (pl. a tárgyak alakja, színe, mozgásuk paraméterei, tér- és mélységbeli elhelyezkedésük stb.) két, egymástól független pályarendszeren át kerülnek az agykéreg különböző területeire.

Mindezeket figyelembe véve akkor tehát hol, azaz inkább hogyan történik a megtapasztalt világ felismerése? Hogyan (és egyáltalán mennyire) kötődik egyes adott idegrendszeri struktúrákhoz, illetve élettani jelenségekhez? Ezek a mai idegtudományi kutatások legizgalmasabb és egyben legérzékenyebb kérdései (Kovács 2009).

Számos olyan probléma létezik, amely ugyan algoritmizálható, de az algoritmus futásának lassúsága azt használhatatlanná teszi. Ezzel szemben az emberi elme ezeket a problémákat a másodperc töredéke alatt megoldja, ennek egyik oka a „párhuzamos látás” képessége. Az adat-vizualizáció az ember ezen képességét aknázza ki.

A matematikában ismert tény, hogy egy  $n$ -elemű halmaznak  $2^n$  részhalmaza van. Ez a függvény igen gyorsan tart a végtelenbe, már a  $2^{400}$  is csillagászati nagyságú szám. Ha egy vizsgálatban  $n$  tulajdonság között keresünk kapcsolatot, akkor  $2^n$  tulajdonság- részhalmazt kell végignéznünk, ami az előbbieket miatt már viszonylag kis  $n$ -re is lehetetlen, még a leggyorsabb számítógépeknek is. Emiatt az adatbányászati algoritmusok sokszor heurisztikusak<sup>3</sup>, azaz nem bizonyított, hogy a legjobb

---

<sup>3</sup> A heurisztika görög eredetű szó, amelynek a jelentése rávezető, kitaláló. A heurisztika az egyértelmű [algoritmusok](#) helyett próbálkozásokkal, korábban megszerzett tapasztalatok felhasználásával működő feladatmegoldási módszer.



összefüggéseket találják meg, de legalább gyorsak. Itt kell az intuíció értékét felismerni: ha „sejtjük”, hogy mely paraméterek lesznek hatással a vizsgált jelenségre, akkor az algoritmusokat csak ezeken a részhalmazokon futtatjuk le, és ha a sejtésünk helyes volt, ezek meg is találják a legerősebb összefüggéseket.

Az adat-vizualizáció az a lényeges eszköz, amely intuíciónkat táplálja, és a DataScope szoftvert kiemelte és a többi hasonló szoftver elé helyezte.

Célom tehát, hogy rámutassak arra, hogy az adat-vizualizációval támogatott adatbányászati módszerek messzemenően alkalmasak sokdimenziós neveléstudományi kutatások folytatására. Várhatóan a megtalált összefüggések között lesznek a szaktudományokban már ismertek, de lehetséges, hogy újak is feltárulnak. Mivel az algoritmusok automatikusan találnak rá az összefüggésekre, ezért a kezdetekben sokszor még hipotézis felállítása sem szükséges.

Kutatásom másik célja, a pedagóguspálya választás okainak a narratív identitás oldaláról való megközelítése. Módszerem segítségével szeretném feltárni a tanárképzésben részt vevő fiatalok élettörténeteiből nyerhető adatok összefüggéseit, és azok hatásait a pedagógus pálya választására.

A 20. század első felében Mérei Ferenc (1942) vetette fel elsők közt a szubjektív identitás és a pályaidentifikáció kapcsolatának problematikáját. Azóta e területre megtermékenyítőleg hatott számos kutatás. Az újabb és újabb megközelítések egyre több oldalról elemezték a személyiség és a pályaválasztás közötti összefüggéseket, de ismereteim szerint, a személyiség narratív identitása és a pályaválasztás közötti kapcsolat vizsgálatára a neveléstudomány képviselői alig vállalkoztak.

A egyes módszertan használatokor protokolloknak<sup>4</sup> nevezem ezt a koherens szempontrendszert, amelynek segítségével megkísérlem elemezni az élettörténeteket. (A protokollok megtekinthetők a Mellékletben.) Dolgozatomban nem is törekedhetem egyébre, mint hogy egy új módszer szövegek vizsgálatában való alkalmazásával esetleg új szempontokra bukkanjak. Eredeti célom, örvendezve a kvalitatív kutatásokban rejlő újdonságoknak, csupán egy bricolage<sup>5</sup> létrehozása, amelyben a

---

<sup>4</sup> Az általam protokollnak nevezett adatgyűjtemény tartalmazza azokat a tulajdonságokat és nyelvi megjelenítésüket, amelyeket a szövegek tartalmaznak.

<sup>5</sup> A bricolage francia eredetű szó, amelynek jelentése építkező. A bricoleur/bricoleuse jelentése szerint a munkáját önmaga elvégző kutató. A bricolage a bricoleur/bricoleuse módszerének eredménye, egy előtűnő konstrukció, amely megváltozik és új színezetet kap, amikor a bricoleur újabb és újabb részletet fedez fel a szöveg vizsgálatokor és azt magyarázza, összeilleszti azokat, akár egy puzzle-t.

hermeneutikai eljárás<sup>6</sup> olyan elemzési mód, amely hozzájárul a kevert elemzési módszerhez. A szövegek mélyebb rétegeinek vizsgálata nem a neveléstudomány territóriumára, hanem a pszichológiáé.

A megelőző gondolatokból merítettem az ötletem, miszerint a fiatalok történetei hordozhatnak olyan többletinformációkat, amelyek nemcsak az egyénről, de a társadalmi csoportjukról is új módszertani eljárással új ismereteket nyerhetek.

A narrativitással párhuzamosan a posztmodernre oly jellemzően, egy eddig a magyar neveléstudományi kutatásokban még nem alkalmazott módszertant választottam, amelyről az alábbiakban számolok be.

Élettörténetek kevert módszerű (mixed-method) megközelítésével sikerült kutatási témákat vizsgálhatóvá tenni, ugyanis a narratív elemzés célja a tartalmi mintázatok azonosítása, szerkezetük és funkciójuk vizsgálata (Szokolszky 2004).

### **Hipotézisek**

A dolgozat hipotézisei:

- Adatbányászati és adat-vizualizációs eszközökkel támogatott kevert kutatási módszerrel az élettörténeti szövegek jól vizsgálhatók. E viszonylag új kutatási eljárás a szakirodalomban már közölt eredményeket reprodukálni képes, és új összefüggések feltárására is alkalmas. Azaz a szöveg hálójának szövedékéből előre nem látható eredmények és összefüggések bukkanhatnak felszínre. Számos esetben akár el is tekinthetünk a hipotézis konkrét megfogalmazásától, mert a szoftver magától is képes összefüggéseket találni.
- Feltételezem, hogy a tanári pálya iránti érdeklődés vagy a „fakultás-személyiség”<sup>7</sup> létezésének háttérében ismétlődő élettörténeti elemek, prediktív mozzanatok találhatóak.

---

<sup>6</sup>A hermeneutika terminus gyökerei a görög „hermeneuein” igére nyúlnak vissza. Heidegger szerint egy gondolati játék során a „hermeneutikát” Hermész istennel azonosíthatjuk, Zeusz és Maia fiával, az istenek és az emberek közötti közvetítővel, a sors hírnökével. Mai értelme szerint a hermeneutika a kifejtés, értelmezés és megértés elmélete; mint ilyen, elvek, kategóriák, szabályok és eljárások összessége. A hermeneutika a tudományos magyarázattal szembeállítható megértés elmélete. Én a kutatásomban hermeneutikai eljárásnak azt nevezem, amikor egy személy bizonyos tulajdonságára nincs konkrét nyelvi kifejezés, de a szövegek környezetéből képesek vagyunk azt kikövetkeztetni.

- Feltételezem, hogy a fiatal személy pályaválasztási szándékát saját személyes kompetenciáinak ismerete befolyásolja.

## **A dolgozat tárgya**

Dolgozatomban a szövegekről mint kutatható alapanyagokról és a neveléstudomány számára még nem eléggé kiaknázott forrásokról és újszerű kutatásmódszertani eljárásokról írok bővebben.

A történetekre irányuló vizsgálatok napjainkban jelentős szerepet kapnak több, sokszor egymással kapcsolatban lévő tudományterületeken. A pályaválasztás és pályafejlődés modern kérdései évtizedek óta foglalkoztatják a tanárképzésben résztvevő kutatókat. Az egyéni életút sajátos és különleges időszaka a pályaválasztás időszaka, amely sok ellentmondással és feszültséggel telített folyamat. A serdülőkor és a fiatal felnőttkor önmagukban is kritikus korszakok<sup>8</sup> az emberi identitás fejlődésében, amelyet a pályaválasztás kényszere tovább bonyolít. A serdülőkorból a fiatal felnőttkorba való átmenet nem választható el élesen, ezért az egyetemi képzés időszaka jelentős eseményekkel járulhat hozzá az egyéni identitás és pályaidentitás képződéséhez. Ezekről részletesen az alábbi fejezetben fogok szólni.

Minden élettörténet egyedi elemzést igényel. Az értelmezés után lesz az egyszeri szövegből általános, majd az egyediből társadalmi érvényesség. A szövegekből például kisebb történeteket és eseményeket, személyes tulajdonságokat gyűjthetünk ki. Az élettörténet a személyek történelme, amely kiegészülhet kisebb történetekkel, amelyek a személy önmagáról alkotott képéről árulkodnak. Ezek a kisebb történetek (life story) megjelenítik az egyéni identitást is (Bögre 2003:158).

Kutatásomban nem életinterjúkat, hanem rövidebb lélegzetű élettörténeti epizódokat, ritkábban hosszabb élettörténeteket vizsgálok. A fiatalkori élettörténetek alkalmasak arra, hogy bizonyos kérdésekre (motiváció minősége, önismeret mélysége stb.) válaszokat kapjunk. Tudjuk, hogy a fiatal felnőtté válás időszaka érzékeny életszakasz, amikor a fiatal viszonylag biztos alapokról képes nyilatkozni a jövőjéről

---

<sup>7</sup> Hegedűs T. András (1988): A nevelővé válás című könyvében a szerző maga teszi fel azt a kérdést, hogy létezik-e a különböző foglalkozásokkal kapcsolatos „fakultás-személyiség”.

<sup>8</sup> A serdülőkor folyamatos testi és lelki érésel párosul. Ez a fejlődés örvenyszerű, amelynek következménye, hogy olyan készségeket bénít meg, amelyek a serdülés után a személyiség-struktúra fontos funkciói lehetnek. Máskor viszont olyan erőket serkent, amelyek a válság lezárulásával elapadnak.

alkotott elképzeléseiről, ugyanakkor még nincs gyakorlata a visszatekintésben és számvetésben<sup>9</sup>. Visszatekinteni az életkorából fakadóan nehéz a fiatalnak, de a saját történet gondozása, újrafogalmazása az identitás megtalálásának és megerősítésének egyik eszköze. A posztmodern hatások, amelyek egyrészt gyengítik az emberi szubjektumot, másrésztől felkínálnak egy új paradigmát, a narratív paradigmát, ami éppen a személyes koherencia teremtés eszközévé válik, a megélt, korunkra jellemző töredezettséget próbálja meg helyreállítani. A fiatalokra zúduló élményfolyamok a kapaszkodók megtalálásában nehézséget jelentenek. Az eddigi hagyományos életpályák, életutak sémák szerinti lehetőségeket jelentettek az egyénnek. A posztmodern környezet azonban mindezekről eltávolítja az önmagát még kereső fiatalt, akinek körvonalazottabb segítségre lenne szüksége akár pályaválasztási kérdésekben is.

A feladatról alkotott hallgatói vélemények közül egyet választottam ki, amely a Mellékletben olvasható.

## **Irodalmi áttekintés és a kutatás elméleti keretei**

Kutatásom elméleti háttérének egyik része a pályaválasztással kapcsolatos teóriák felsorakoztatása annak érdekében, hogy rámutassak arra a valós tényre, hogy közülük jó néhány operál különböző megközelítésben az élettörténettel, az egyén életútjával. A pszichológia szociális konstruktivista, azon belül a narratív pszichológia szemléletmódja az értekezés teoretikus keretének másik alapja.

A pedagógus ideális személyiségének jellemzése azért látszik fontosnak, mert számos kutatás foglalkozott a „tökéletes” tanár tulajdonságaival, de kevés azon kutatások száma, amely az egyén adottságait és szükségleteit figyelembe véve fogalmaz meg megvalósítható tervet, szemben az uniformizált személyiségfejlesztéssel. A serdülők és a fiatal felnőttek identitás alakulásának bemutatását azért tartom lényegesnek, mert ez az az életkor, amikor fejlődésükben hatékonyan tudunk a képző intézmények részéről segíteni. A narratív paradigma oldaláról nézve ebben az időszakban a fontos életesemények (egyetemi képzéssel

---

<sup>9</sup> Többen is mondták, hogy ez volt az első olyan feladat az életükben, amikor az életükre mint egészre kellett reflektálniuk.

összefüggő) az identitásfejlődéshez, a koherencia teremtéshez járulhatnak hozzá. A pályaválasztás a pályaidentifikáció kiindulópontja, amely nehezített időszak a serdülő és fiatal felnőtt számára, hiszen egy időben zajlik a személyes és a pályaidentifikáció, amelyek egymással összefüggő folyamatok. Mindkét folyamat krízisekkel telített. A pálya és az egyén későbbi megelégedettsége szempontjából a kezdeti szakasz meghatározó, tehát a serdülőkorú és fiatal felnőtt korú népességgel foglalkozó intézményeknek a felelőssége a pálya- és személyes identitásalakításban megkérdőjelezhetetlen.

Kapcsolódva a bevezetés gondolataihoz, a történetek észrevétlenül vannak jelen mindennapjainkban, és meghatározzák azokat. Ahogy Barthes (1977) is írja, ha egy történetről vagy narratíváról beszélünk, nem kell feltétlenül előszóra vagy leírt történetre gondolnunk. Narratívának tekinthető akár egy személyes tárgy is, melynek számunkra jelentése, mondanivalója van, és érzelmileg kötődünk hozzá. Így a történet jelen van minden időben, minden helyen és minden társadalomban, hiszen a narratívum az emberi gondolkodás sajátos formája, amely különbözik a logikus vagy paradigmikus gondolkodásmódtól. A narratív megközelítésmód egyfajta pszichológiai metaelmélet<sup>10</sup>, amely más társadalomtudományra is hatással van (László 2005).

Ezt követően az életünk története szempontjából lényeges szemléletmódok, ismeretelméleti irányzatok és a belőlük fakadó kutatási módszerek kontextualizálása zárja az értekezés elméleti és irodalmi áttekintő fejezeteit.

A kutatás empirikus leírása egyben a narratív paradigma bemutatása a neveléstudomány számára kiemelkedő területen – a pedagógus pályaválasztási motivációval összefüggésben – az élettörténet pályaválasztásban betöltött előre jelző funkciójával (részben a pszichológián belüli, részben azon kívüli, ám egyetlen partikuláris megközelítést sem előnyben részesítve) szoros kapcsolatban.

---

<sup>10</sup> Értelmezési keretet nyújtó elmélet.

## A pályaválasztás és narrativitás kapcsolata

### Pályafejlődési elméletek és életútelemzés

Pályának a társadalmilag elfogadott és az egyén létfenntartásához szükséges tevékenységet tekintjük (Mérei 1942). Ebből következik a pályaválasztás fogalmának definíciója, mely szerint a pályaválasztás komplex jelenség, amelynek társadalmi és egyéni aspektusai<sup>11</sup> vannak. A valóságban a pályaválasztásban a két tényező szétválaszthatatlanul forr össze.

A pályaválasztás olyan folyamat, amelynek eredményeként az egyén olyan tevékenységet, foglalkozást választ, amelyben jó esetben adottságai és lehetőségei alapján megkezdheti pályára felkészítő tanulmányait. Minden pálya általában olyan szerepekből áll, amelyeket az egyén élete során gyakorolt, vagy azokat elsajátítva gyakorolni fog. Szerepeink egyike a foglalkozási szerep. A foglalkozási szerep valamely szakma, hivatás vállalójával szemben támasztott társadalmi elvárások összessége. Történetileg a pályaválasztással különböző pszichológiai és szociológiai elméletek foglalkoznak, amelyeket többféleképpen lehet csoportosítani. A pályafejlődési elméletek azt próbálják magyarázni, hogy milyen okok miatt választanak az egyének pályát (Fonyó és Pajor 2000). Azokkal a módosításokkal is foglalkoznak, amelyek az egyének élete során pályájukkal kapcsolatban bekövetkeznek. A széleskörű modern elméletek az 1950-es évek folyamán bontakoznak ki, amelyek közül csak néhányal foglalkozom, mert ezek már vázolják az alapvető koncepcióm, miszerint a hallgatók története több szempontú elemzésre alkalmasak.

Legkorábban a pályalélektan kialakulására és fejlődésére a pszichoanalízis és a 20. század fordulóján kibontakozó francia iskolapszichológia<sup>12</sup> hatott. A pszichoanalitikus iskola, bár közvetlenül nem foglalkozott pályalélektani kérdésekkel, de utalt a szabadon választott munka és az azzal kapcsolatos lelki jelenségek belső erőforrásokból származó megnyilvánulásaira. Mérei Ferenc (1942: 34) szerint pedig az emberi megnyilatkozások, azok közt a pályaválasztás is, magukban hordják az egyén egész történetét.

---

<sup>11</sup> Egyéni szükségletek és adottságok/képességek befolyásolják a pályaválasztást.

<sup>12</sup> Képviselei: Binet, Claparede, Wallon és mások.

Időbeli nagy váltással érkezünk a következő teóriákhoz, amelyek közt Donald E. Super mutatta be részletesen az életpályáról való döntésben a foglalkozási szerep vállalásának folyamatát is. Oktatással, neveléssel segíthető elő a felelős döntés, amit Super nyomán pályafejlesztési programként vagy életúttervezésként is nevezünk. Szerinte a („self-concept”)<sup>13</sup>, az énfogalom erősen befolyásolja a pálya kiválasztását, de a későbbi szakmai elégedettség is függ tőle. Egy személy leginkább olyan pályalehetőségek közül választ, amelyek saját énfogalmával egybeesnek. Super elméleti rendszerében a dinamikus személyiségjegyek<sup>14</sup> közül az érdeklődés és az egyéni teljesítőképesség tudatosulása központi jelentőségű. Ezekkel szoros összefüggésben a szociális környezet értékelő és minősítő hatása döntő fontosságú.

A pályaválasztáshoz szükség van az egyén öndefiníáló képességére, amelyben az önelfogadás döntő szerepet játszik. Az önelfogadás kezdetben a családi szerepekhez való alkalmazkodást jelenti, majd a szakmai helyzetekben, szituációkban való helytállást. A pályalélektan egyik fő fogalma az öndefiníció, amely mint önmagunkról alkotott kép, befolyásolja a szakmai életpálya választását. A kutatásomban használt történetek, az öndefiníció hordozóinak is tekinthetők. Donald Super (1984) szerint az önmegfogalmazás az a kép, amellyel az egyén önmagáról rendelkezik. Kiemeli, hogy az egyénnek önmagáról csupán annyiban lehet határozott képe, amennyiben a szerepeiben, funkciókban, helyzetekben és a más emberekkel való kapcsolataiban megéli azt. Az öndefiníció elsősorban a családi szituációkban és eseményekben képződik, de végül a szakmai pályafutásban, helyzetekben valósulhat meg többek között. Az öndefiníció és a pálya kiválasztása lépcsőfokokként összekapcsolódva az alábbi fogalmakkal írható le: felnőttekkel való azonosulás, egy foglalkozási szerep véletlenszerű átvétele, illetve bizonyos személyes tulajdonság tudatosulása, amely segítheti bizonyos szakmákban a sikeres boldogulást. A személyes tulajdonságok ezen körét divatos szóhasználattal nevezhetjük kompetenciáknak is.

Az öndefiníciót segítheti például egy önjellemző (önismereti) szemináriumi dolgozat is, amely aktualizálja és szervezi az egyén eddig szerzett általános

---

<sup>13</sup> A pszichológiai elméletek az ént tanult pszichikus rendszernek, reprezentációnak tekintik. Ennek megfelelően ezt a pszichikus reprezentációt nem én-nek nevezik, hanem több kifejezéssel kísérleteznek (self-concept, self-awareness, self-image, self-knowledge, self-experiences, self-percept, self-understanding, self-system, stb.). A terminológiai letisztulás még nem fejeződött be, de egyre általánosabbá válik az éntudat vagy énfogalom (self-concept) kifejezés használata.

<sup>14</sup> Dinamikus személyiségjegyek például: elhárító mechanizmusok, versengési késztetések, sajátos igények, önértékelés, stb.

élettapasztalatait, érzelmeit, érdeklődéseit, egységben próbálja megfogalmazni és összegyűjteni személyes tulajdonságait, amelyek aztán egy pályával kapcsolatos cselekvés lehetőségét idézhetik elő. Az önismeret még nem öndefiníció, de annak előfeltétele. A tudatosult önmegfogalmazás előkészítheti a pályával kapcsolatos döntéseket. Ennek a tudatosulási folyamatnak a támogatója a pályaválasztási tanácsadás. A pályaválasztási tanácsadás az élettel szoros összefüggésben álló tudományterület, amely gyorsan változik a gyakorlati élet mozgékonyásával összhangban. A felfogások sokszínűek és nem ellentmondásmentesek, de szinte mindegyik háttérében létezik olyan központi kategória, amely többségükben előfordul. A személyiség-nézőpontú felfogás valamennyi teoretikus elképzelésben központi helyet foglal el. Már a legkorábbi elméleti jellegű kutatások is rámutattak a pálya kiválasztásában, az arra való felkészülésben és a tényleges szakmai tevékenységben a személyiség szerepére.

A pályaválasztás elméletével számos hazai és külföldi kutató foglalkozott és foglalkozik napjainkban is. A teljesség igénye nélkül néhány nevet sorolok fel: Parsons, Ginzberg, Holland, Super, Kohli, Musgrave, Ries, Rosenberg. A hazai kutatók közül néhányan: Mérei Ferenc, Rókusfalvi Pál, Csirszka János, Hegedüs T. András, Zakar János, Ritoók Pálné, Szilágyi Klára és mások. A hazai kutatások jelentősen hozzájárultak a pályafejlődés modelljének változásához és a tanácsadás szolgáltatási rendszerének fejlesztéséhez. A 21. század társadalmi változásai nagyfokú alkalmazkodást várnak a társadalom tagjaitól, amelyhez önismeretre és reális elhelyezkedési irányok ismeretére van szükség. Ehhez járul hozzá az életpálya-tanácsadás koncepciója<sup>15</sup>, amelynek szakmai alapjait és további fejlesztését a felsorolt kutatók végzik napjainkban is. A pályaválasztási elméletek, legkorábbi felosztása szerint két nagy csoportba sorolhatók: a statikus felfogások és a dinamikus elméletek. A statikus felfogás szerint a pályaválasztás egyszeri döntés eredménye. A dinamikus megközelítés szerint a pályaválasztás folyamat, amely soktényezős meghatározottságú.

Kutatásom elméleti keretéhez azonban Szilágyi Klára (2005) felosztását használom, aki a pályaválasztási elméleteket az alábbi csoportokba sorolja, melyeket Zakar (1988: 25) és Fonyó (2000: 264) nyomán bővíték ki.

---

<sup>15</sup> A szolgáltatás az egyén tapasztalatait, személyes értékeit és érdekeit is figyelembe veszi.



A pályaválasztási tanácsadás atyjának tartott, a (Trait-and-Factor Theory) differenciálpszichológiai elmélet megalkotója, Frank Parsons (1854-1908) a következőket tartja fontosnak: a pályaválasztás lehetőség arra, hogy a pályaválasztók a személyiségjegyeiket összerendezzék egy szakma követelményeinek megfelelően. A pálya választása tudatos, racionális problémamegoldási és döntési folyamat. Az embert a személyiségjegyei alkalmassá teszik egyéni fejlettségétől függően egy adott pálya választására. Adott pályán dolgozó egyének személyiségjegyei és képességei alkalmassá teszik őket a feladat elvégzésére. A pályaválasztás meghatározott időponthoz kötődő egyszeri, racionális esemény.

A dinamikus elméletek általában a kora gyermekkori élményeket tartják meghatározónak. Az élmények, hajlamok és igények együttese alakítja a személyiség fejlődését. Ide tartoznak Freud kora gyermekkori ösztönökről vallott nézetei, illetve az ösztönök által vezérelt energiáknak az emberi kapcsolatokban való megjelenése. A pszichoanalitikus jellegű megközelítések kiindulópontjai lényegében Freud azon tanaira épülnek, melyek szerint a kisgyermekkori ösztönzükségletek a felelősek a későbbi szakmaválasztásáért, mert ezek a szükségletek a szakmai tevékenységek során nyernek kielégülést. Más elméletben, a szakmai környezetben való megelégedettség a személyiségtípus és a munkakörnyezet közötti harmónia megvalósulási fokától függ. Ezt tekinthetjük John Holland (1973) tipológiájának. Holland 1959-64 között dolgozta ki elméletét, amely a korábbi differenciálpszichológiai elmélet megújulásának és modernizálásának tekinthető. Holland a pályaválasztást (ahogy ő nevezi: Pályaválasztási magatartás) a személyiség orientációs kielégülésének fogja fel, idézi Szilágyi (2005: 19). Holland elképzelése alapján mindenki hat alapvető személyiségtípus valamelyikébe sorolható. Szerinte e típusok orientációs irányokként funkcionálnak.

- Realisztikus típus (Pl.: természettudományi pályák, ezen belül is a matematikával összefüggésben például mérnöki és műszaki pálya)
- Konvencionális típusba tartozók (Pl.: vállalják a beosztott szerepét)
- Vállalkozó irányultságú (Pl.: kereskedő, menedzser)
- Művészi beállítottságú (Pl.: művészek és más „kulturális pályák”)
- Szociális irányultságú (Pl.: tanár, gyógypedagógus, pszichológus és más segítő foglalkozású) Jellemző tulajdonságaik: Nyitottak az emberi kapcsolatok iránt. Törekednek arra, hogy a meglévő problémákat magas emocionális töltés mellett döntően szociális aktivitással oldják meg. A kutatásom ezen típusra vonatkozik.

- Kutató típus (tudományos kutatások és elméletek alkotói, akikre absztrakt, analitikus gondolkodás jellemző).

Holland is kiemeli, hogy alapvető fontosságú az emberek önismerete és a foglalkozási követelmények ismerete, mert a kettő együtt segíti a pálya felőli döntést. Minden típus meghatározott szükséglettel rendelkezik, motívumai és céljai vannak, szerepelvárása és énfelfogása is ennek megfelelően alakul ki. Erre azért térek ki, mert a kutatásom indítékai egyrészt e modellben gyökereznek. A pályaválasztás legtöbb elméletében a személyiség dinamikus sajátosságai, a szükségletek, a törekvések, érdeklődések stb. fontos szerepet töltenek be. A klasszikus felfogás szerint azokat az elméleteket nevezzük pszichodinamikus teóriáknak, amelyekben az előbb említett kategóriák központi jelentőségűek.

Más, szélesebb értelemben a pályaválasztás szükségletelméleteinek nevezzük azokat a rendszereket, amelyek a pályaválasztást nagyrészt a szükségletek direkt vagy indirekt kielégítésén keresztül, illetve a szükségleti energiák redukciója alapján magyarázzák. E tekintetben a legjelentősebb elméleti kutató Anne Roe (Zakar 1988: 27). Roe a Maslow-féle motivációs elmélet alapján úgy véli, hogy a domináns pályaválasztási motívumok kialakulásához legtöbbször olyan alapszükségletek adnak lendületet, amelyek kielégülése kevésbé vagy ritkán következik be, vagy kielégülésük késleltetett. A szükségletfejlődés alapja a gyermek családon belül elfoglalt helye, érzelmi helyzete, amely a kora gyermekkorban gyökerezik, a szülő/gyermek kapcsolati légkörben. A három különböző megnyilvánulási mód: a gyermekre irányuló emocionális koncentráció, a gyermek mellőzése, és a gyermek elfogadása. Az elmélet szerint a szakmai érdeklődés a szülő-gyermek közti interakciók eredményeként alakul ki. Az elméletet sok kritika érte, főleg a kutató módszertani eszköztára miatt, amellyel nem tudta egzakt módon igazolni az összefüggéseket. Abban azonban mégis nagy haszonnal bír, hogy a kora gyermekkori tapasztalatok pályaválasztásra gyakorolt hatásait igyekezett feltárni, amelyek a későbbi komplex megközelítéseket is segítették. A módszertani hiányosságra válaszolva, lehetséges, hogy éppen az adatbányászat lehetne a megfelelő módszertan, mint a legmodernebb, szoftverrel támogatott kutatási lehetőség.

A harmadik elméletcsoport fő képviselői Thomae, aki 1960-ban, és Ries 1970-ben fogalmazták meg a pályaválasztás döntési folyamatainak jellemzőit. Szerintük a döntés a kulcsmozzanat a pályaválasztásban. Ries hangsúlyozza, hogy a kiindulási alap az egyedi életút és annak sajátosságai, amelyet a társadalmi determinánsok

módosítanak, idézi Zakar (1988). Ries elméletében a pályaválasztási döntés folyamata azzal veszi kezdetét, hogy a társadalmi normák következtében a belső okokkal összefüggésben az egyén korábbi státusának feladására kényszerül. Ennek nyomán fellépő kényszer eredményezi majd a fiatalban a döntési feszültséget, amely több lépcsőn át vezet el a végső döntésig. A döntéseméleti modelleknek két nagy csoportja létezik, mégpedig a zárt és a nyitott döntési modell. A zárt döntési modell szerint a döntés mindig jól strukturált, optimális cselekvési alternatíva. Nyitott döntési modell esetén az egyén nem rendelkezik a döntéshez szükséges összes információval. A döntési magatartási szituációt egy problémamegoldó magatartásként kezeli.

Ries szocializációs döntési modellje szerint a pályaválasztás racionális döntési folyamat, amely „az adott állapot tökéletlenségének megszüntetésére törekszik” (1970). A tökéletlenség abból fakad, hogy a fiatal a társadalom a pályaválasztás fázisában egyrészt nem gyermekként, de másrészt még felnőttként sem kezeli. Ezt a tökéletlen állapotot igyekeznek a fiatal a pályaválasztással megoldani.

A következő csoportban, vagyis a kognitív és szociális-tanulási elméletben az életszakasz a kulcsfogalom. Kérdés, hogy az egyéni személyiségjegyek az élet melyik szakaszában jelennek meg, és a környezet milyen módosító hatást gyakorol a pályaválasztásra. Képviselői Eli Ginzberg és Donald Super, akiknek a koncepcióját ugyanakkor dinamikus elméletként is kezelhetjük (Ritoókné és Gillemontné 1994 és Szilágyi 2005). Super (1957) tézisei a következők: a pálya kialakulása az önkép megvalósításának folyamata. Az egyének önmagukról kialakított nézete tükröződik abban, amit csinálnak. Az emberek személyisége és képességei különböznek egymástól. Az ember egyszerre több pályára is alkalmas, ugyanakkor minden pálya csak bizonyos számú ember számára elérhető. A pályák és az emberek is változnak, ezért a pályára való beilleszkedés is szintén állandóan változó folyamat. A pályán való fejlődést az élet-pályaérettség határozza meg és teszi lehetővé. A szakmai terület fejlődése öt szakaszban történik, amelyekhez egy teljesítendő fejlesztési feladat tartozik. A fő szakaszokat további alszakaszokra is bontja, amelyek közül számunkra a második szakasz (15-24 éves kor) az érdekes. Ez az exploráció időszaka, amelynek további három alszakasza van: a kísérleti (15-17 éves kor), átmeneti (18-21 éves kor), és a próba (22-24 éves kor). E szakasz fő feladata a munka világának megismerése és a pályapreferencia meghatározása.

Könnyű észrevenni, hogy az egyetemi képzések javarészt éppen a szakmai életút kiválasztásának szempontjából szerencsésen erre az időszakra esnek. Minden olyan

képzési mozzanat, amely az önismeretet és öndefiníciót támogatja, egyben a szakmai irányokat is kialakíthatja, de komplexebben értelmezve a lelki egészségre is hatást gyakorolhat.

Az elméletek összefoglaló jellemzőjeként tekinthetünk az életútra. Az egyéni életútbeli megelégedettség egyik segítője lehet az életúttervezés. Az életúttervezés olyan folyamat, amelyben az egyén tulajdonságaira, élettörténetére építve biztosítja azoknak a jártasságoknak, attitűdöknek a formálását, melyek adott szerepek, foglalkozási szerepek elsajátításához, annak megfeleléséhez szükségesek. Minden foglalkozásnak megvannak az elvárásai, normái, értékei, szerepei, amelyeket az egyén elfogad, elsajátít vagy a helyzetből adódóan céljai eléréséért tudomásul vesz és teljesít. Az egyén életútja tehát nemcsak önmagáról szól, természetesen azokról a körülményekről, munkafeladatokról, személyközi kapcsolatokról is, melyek meghatározzák, befolyásolják részvételét, beállítódását egy adott társadalmi közegben, szakmában. A self-conceptre épülő pályaválasztási elmélet a személyiség dinamikus tényezőinek a legkomplexebb rendszere. A self-concept kongruenciájának foka összefügg a pálya szerepkövetelményével, az egyéni pályasztereotípiákkal és a reális pályaválasztási elképzelésekkel.

Folytatva a csoportosítást, említendőek a szociokulturális meghatározottságú elméletek, amelynek fő képviselője Martin Kohli, idézi Vaskovics (2004 és Szilágyi 2005), aki szerint központi jelentőségű az objektív és szubjektív életpálya közötti megkülönböztetés. Véleménye szerint a pályaválasztás folyamata olyan eltérő életpályaminták közötti döntések sorozata, amely a választó egyén részére mindenkor helyzetében nyitva áll. Az objektív életpálya a különböző pozíciók egymásutánja, a szubjektív pedig a tényleges foglalkozási magatartás. A pályaválasztási szocializáció elméletének legkidolgozottabb változatát Kohli elméletét ún. életút-szemléletű felfogásnak is nevezhetjük. A pályafejlődés integratív modelljét alkotta meg. Az életút fogalmát Kohli és munkatársai dinamikus tartalommal töltik meg, sokféle lehet, de mindig egyéni magatartást jelent<sup>16</sup>. A szakmai fejlődés életút-koncepciója szerint a kiindulópont az objektív életútnorma, amely társadalmilag meghatározott (szociális elvárások sorozata) és időbeli sorrendet követ. A pályaválasztó éppen a pályaválasztási döntése révén redukálja az objektív életutak komplexitását. A

---

<sup>16</sup> Megjegyzem, hogy a magatartás lehet tudatos döntések következménye, de lehet a tudattalan által befolyásolt is.

pályaválasztási magatartás Kohli szerint az objektív életútnormák szubjektív felfogását is jelenti. A vezető azonban mindig az objektív norma.

Musgrave az egyéni élet folyamatában a különböző szociális szerepek megtanulásával és átvételével foglalkozott (Zakar 1988: 75). Elméleti rendszerében a látens tanulás központi fogalom. Szerinte a gyermek élete során a társadalom egész foglalkozástárát kipróbálja, tehát az anticipált szocializáció révén kipróbálja magát az egyes szerepekben, és amelyben sikeresen beválik, azt a foglalkozást választja majd.

Ugyanilyen átfogó, de kevésbé fejlődésorientált szociális-tanulási megközelítési módot dolgozott ki a hetvenes évek végén Krumboltz (Fonyó, Pajor 2000: 269). Kiindulópontja, hogy az ember pályaválasztását négy tényező befolyásolja: genetikus adottságok, környezeti feltételek, tanulási tapasztalatok, és egyéni készségek. Krumboltz szerint a döntéseket belső és külső folyamatok együttesen irányítják.

A bemutatott elméletek mindegyike hozzájárult a pályaválasztási tanácsadás gyakorlatának letisztulásához. Kutatásom számára ezen elméletek közül az életút oldaláról történő pályaválasztási megközelítéseket választottam. Az életút felfogásokhoz csatlakozva, az élettörténetek az egyének életének reprezentációi, életútjuknak emlékei, tehát a pályaválasztás indítékainak vizsgálatára alkalmasak. A jól megszerkesztett élettörténet szinte mindegyik elméleti iskola kérdéseire, problémafelvetéseire és igényeire képes válaszokat adni. Az egyéni narratívum rétegei szinte mindegyik irányzat számára szolgáltat adatot. A narratívum az identitások szintézisét adja, csak a továbbiakban a kutatóknak jól kell ehhez a bonyolult adatrendszerhez kutatási módszert illeszteni és azt alkalmazni. Érdeemes kihasználni a posztmodern környezet által kínált lehetőségeket kiaknázni a kutatás és az értelmezés terén egyaránt.

A hazai pályalélektani vizsgálatok jelentős részét a pszichikus fejlődés törvényszerűségeinek figyelembevételével végezték. Pályaválasztási tanácsadásunk „életútszemléletű” elméleti koncepciójának kidolgozása mégis Csirszka János (1966) és Rókusfalvy Pál (1969) nevéhez fűződik. Ezt követően Dancs István (1975) és Völgyesy Pál (1976) igen fontos szempontokkal járultak hozzá a pályaválasztási tanácsadás tudományos megközelítéséhez. Különösen Völgyesy kutatásai jelentettek komoly előrelépést a pályaválasztási döntés folyamatának a fejlődéslélektan törvényein alapuló sokoldalú feltárásához és vizsgálati módszereinek további differenciálásához. Ritoók Pálné kutatói tevékenysége a pályaválasztás, a pályaidentifikáció és az önmegvalósítás témakörében mindenekelőtt a pályafejlődés

egyedi felfogásán alapszik. Az utóbbi évtizedek elméleti és módszertani eredményei Szilágyi Klára nevéhez kapcsolódnak, amelyek alapján a pályaválasztás elméletének új képe fogalmazódik meg. A pályaválasztáskutatás elméleti problémái között fontos szerepe van az identifikáció értelmezésének és a pályafutás életút folyamatban elfoglalt szerepének. A pályafejlődési tanácsadásban a kilencvenes évektől bevett eljárás az életútvizsgáló kérdőív használata (Ritoók 2008). A kitöltőnek az egyik típusú kérdőíven az életében fontosnak tartott események mellé évszámot kell kapcsolnia<sup>17</sup>. A narratív pszichológiában ez a jelentős életesemény definíciójának felel meg. Az élettörténet alkalmazásának haszna abban is megmutatkozik, hogy egyszerre kapunk információt az egyén jelentős életeseményeiről, kompetenciáiról, érzelmi állapotáról, értékpreferenciáiról, motivációjáról, stb. Vagyis a pályaválasztási elméletek által megfogalmazott különböző megközelítésmódok egyszerre nyilvánulhatnak meg az egyén személyes dokumentumaiban, ahogy arra már utaltam. A személyiség valamennyi tulajdonságát a pályaválasztás döntési folyamatában az életút kapcsán érthetjük meg (Szilágyi 2005). Ez a folyamat már a pályaválasztás legkorszerűbb értelmezését teszi lehetővé, nevezetesen a pályaorientáció szakaszát, illetve azt az élethosszig tartó tanulást, a hivatás melletti döntési folyamatot, amely minden egyén életében szerepet kap. Az ember életvezetését, sikereit tekintve nagymértékben függ az egyéni örökségként magával hozott tulajdonságaitól, valamint azoktól a szocializációs hatásoktól, amit a család, illetve más társadalmi csoportok hatása fejtett ki. Ha ezt a bonyolult kölcsönhatást megkíséreljük megérteni, nem tehetünk egyebet, mint az egyént ért hatásokat szinte leltárszerűen számba vesszük, majd ezeket egy koherens szempontrendszer alapján értelmezzük. Az így készített értelmezés óhatatlanul egy folyamatot tükröz, amelynek idődimenziói meghaladják az egyén személyes életét.

Ezekkel összefüggésben Szilágyi Klára és munkatársai (2005: 30) a következő gondolatokat fogalmazzák meg:

„Már az is érdekes, hogy az emberek mennyire ismerik magántörténelmüket. Legalább olyan érdekes és fontos az ismereteken túl, hogy mennyire vállalják azt. Az életút tehát ennek a bonyolult folyamatnak a leképezése lehet, amit a személyesség még érdekesebbé tesz. Ez a sajátos élménykaleidoszkóp nemcsak az egyén múltjának a része, hanem a jövőjét is előre vetíti.” Az életútelemezés során tehát egyfajta

---

<sup>17</sup> A kérdőív kiegészítéseiként az Amundson-féle kompetencia-kérdőívet is kitölti a részt vevő.

történelmi kutatást végzünk (Bushoff 1989). Itt is szerepet kapnak tények és ideálok, örömök és veszteségek (vagyis fontos életesemények), egyszóval olyan események, amelyek közeli vagy távoli múltba helyezik a történeteket. Az élettörténetek ebben az esetben is az állandó változás eróziójának vannak kitéve, tehát az emberi emlékezés sajátos folyamataiban átértékelődnek. Mégis az emberi létezést írják le, amelyek a múltból a jövő felé tartanak.

A fenti példák mutatják, hogy az életút (a „magántörténelem”) ismeretére és annak feltárására számos elmélet született, amelyek a gyakorlatot is befolyásolták. Ide illesztem a személyiség megismerésére irányuló narratív megközelítésmódot. Az identitásállapot, amely a pályaválasztás tekintetében kiemelkedő fontosságú, tükröződik az élettörténetekben. A narratív pszichológia az élettörténetek diszkurzív<sup>18</sup> elemzésével a személyiség megismerésére tesz kísérletet azáltal, hogy a koherenciát, érzelmi intenzitást és az egyén önértékelését tárja fel. A hivatásbeli tájékozódást különböző élmények, döntések és ezek előtörténetei készítik elő (Pataki 2001: 394). Az élmények nagy része a kora gyermekkorig nyúlnak vissza. Ebből jól látszik, hogy a tudatos szakmaválasztás rendszerint készséggyűjtő előzményekre támaszkodik. Itt utalok Gordon Allport (1997) elméletére, aki a szándék (amely döntéshez vezet) kialakulása mögött az egyén saját kompetenciáinak ismeretét feltételezi. Mondhatnánk úgy is, hogy a személy önmaga ismeretében kompetens, amikor szándékai szerint cselekszik. Előfordulnak azonban olyan esetek is, amikor a szakmaválasztást nem előzi meg tudatos felkészülés és döntések sorozata, hanem a fiatal sodródik egy pályára. A sodródás azonban mégsem válik negatív tényezővé, mert a fiatal a pályán történő gyakorlással a kompetenciáit képes annyira fejleszteni, hogy a szakmájában sikeressé válik. A másik pólus, amikor a teljes sikertelenség pályaelhagyásba vagy önsorsrontó magatartásba torkollik. Ennek a folyamatnak az elkerülése az egyén és az intézmények együttműködését feltételezi, amelynek egyik formája az egyetemi vagy főiskolai konzultáció. Dolgozatom szempontjából a pályaválasztási konzultáció hasznossága a legkiemeltebb jelentőségű.

A fenti pályaválasztási modellek alapfogalmai és az életút vagy élettörténet narratív perspektívája összekapcsolódnak. Az életútról való beszámolás egyben élettörténet-szerkesztés, amely az identitásállapot előrejelzőjeként is működhet. Úgy

---

<sup>18</sup> Diszkurzív elemzés egyik témája a historikus idő vizsgálata, amely azt jelenti, hogy a történet elbeszélője jelen idejű igealakkal utal múltbeli eseményekre. Másik két elemzési mód: kognitív pszichológiai és narratológiai szövegelemzés.

vélem, hogy az életútfelfogás narratív szempontú értelmezése, a pályaválasztási motívumok működésének megismeréséhez járul hozzá. Az önmegfogalmazás, illetve az öndefiníció meghatározó a szakmai preferenciák kialakulásában és fejlődésében. Ennek egyik illusztrációja lehet az itt bemutatott kutatásom is.

### **A pedagógusszemélyiség**

A személyiség fogalmát a pszichológiai iskolák különféleképpen ragadják meg. Ahány személyiségkutató, annyiféle személyiségdefiníció létezik. Áttekintve a főbb személyiségelméleteket, azt láthatjuk, hogy mindannyian egy érvényes, de bizonyos értelemben szűk értelmezési keretben operálnak a személyiség fogalmával. Allport kísérletet tett arra, hogy vállalva az eklekticizmus veszélyét, egy egységes, integratív személyiségfogalmat alkosson meg. Azért tartom fontosnak ismertetni a fogalmat, mert saját kutatásomban néhány személyiségelmélet jól hasznosítható.

A személyiség meghatározása Gordon Allport (1997) szerint egyrészt: „A személyiség a személyen belüli pszichofizikai rendszerek olyan dinamikus szerveződése, amely az egyén jellegzetes viselkedés-, gondolat- és érzésmintáit hozza létre.” Másképp megközelítve, Allport tehát a személyiséget a társadalmi-kulturális rendszerek mátrixába ágyazott rendszerként határozza meg. Vagyis egy olyan struktúra, amely egy másik, terjedelmesebb struktúrán belül foglal helyet, és annak részét képezi. A külső struktúrák és a személyiségrendszerek kölcsönhatásban léteznek.

Dan McAdams (2006) szerint a személyiségnek három szintje van. Az első szint az öröklött diszpozíciókkal függ össze. Bővebben megfogalmazva, ahogy mások általában az egyént látják, vagy amilyennek az egyén első megközelítésben jellemezné önmagát. A második szint az alábbi tulajdonságokat tartalmazza: motivációs erők, célok, érdeklődések, attitűdök, értékek, kapcsolati stílusok, stb. A személyiség ezen szintje segíti az egyént a mindennapi élet kihívásaira való reagálásban. A harmadik szint az emberi létezés jelentésteremtő ereje. Az integratív élettörténet, amelyben a cselekmények időszálra vannak fűzve. Ezt a folyamatot, ahogy a fentiekben már láttuk, a kultúra, a gender, a társadalmi hovatartozás és más kontextuális tényező befolyásolja. A három szint egységesülésével válik az élettörténet a self pszichoszociális konstruktumává. Az élettörténet alkotásában az



egyén mellett az a kapcsolati háló is részt vesz, amelynek részese az egyén. Az egyén élettörténete tartalmazhat több kisebb történetet és különböző nézőpontot is.

További vizsgálati terület a foglalkozási szerepek, azon belül is a pedagógusszerepek körül rajzolódik ki. Napjainkban a pedagógusszerepek tipizálásával, a pedagógusszemélyiség, az ideális tulajdonságok tipológiájával foglalkozó kutatások fontos hozadéka az önismereti tudatosítás, az önismeret-javítás felkínálásának lehetősége (Tókos 2005). Más kutatók szerint az ilyen típusú kutatások egyik eredménye, hogy lehetővé teszik a pedagógusjelöltek és gyakorló pedagógusok számára az önmagukra ismerést, láttatják a személyiségükben rejlő erő eszközként való felhasználását, utat mutatva a tudatos önfejlesztés felé (Gombocz, 2003). A pedagógusok tevékenységével, személyiségével foglalkozó kutatások központi kérdéseinek egyike annak feltárása, milyen a jó pedagógus, melyek azok a tulajdonságok, amelyeket elvárnak tőlük tanítványaik, szüleik és melyek a pálya eredményes műveléséhez elengedhetetlen tulajdonságok. Néhány elvárható tulajdonság: megértés, empátia, következetesség, határozottság, stb.<sup>19</sup> Bagdy Emőke és munkatársai (1997) által végzett pályaszocializációra irányuló vizsgálatok eredményei alapján megállapítható, hogy a tanári kompetenciákhoz vezető út az egyes tanár személyiségén keresztül vezet. Ebben az értelemben a tanár személyisége eszközként tételezhető, amelyhez kellő önismeretre, önalakításra és emberismeretre van szüksége. A tanulmány érdekes zárógondolatot vet fel, miszerint a tanárok önéletrajzi történeteit vizsgálat tárgyává lehetne tenni utalva arra a hiányra, hogy az élettörténetek eddig kiaknázatlan információkat hordoznak.

A „pedagógus személyisége” igen sok kutatás témája, mégis jogosan minősíthetjük a „rosszul felfogott és rosszul működő eszmények jelzőjével” (Bugán 1997). Az eszményinek mondott tanári tulajdonságok kigyűjtése, ezek különböző szempontú csoportosítása, az ideális pedagógus lerajzolása idealisztikus vállalkozásnak tűnik. Az ideális pedagógus a tökéletes ember eszményképe. Bugán Antal megállapítja, hogy a társadalom és a tudományos megközelítések mindig a pedagógus munkájának minőségét állítják a középpontba. A rendszer azonban mellőzi azoknak a társadalmi, pszichológiai törvényszerűségeknek a szintézisét (ideértve a tanárképzést is), amelyekbe a pedagógus is illeszkedik. Az oktatás és nevelés sikere tehát egy rendszer működésén múlik, nem pedig az egyes ember teljesítményén.

---

<sup>19</sup> Vö. Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, 115-139.pp.

Léteznek kivételes esetek, a legkiemelkedőbb tanáregyéniségek, de ők viszonylag kevesen vannak a rendszer méretéhez képest. A sikerességhez azonban a tanár személyiségére is szükség van. Kiemelt célként domborodik ki a magyarországi kutatásokból is, hogy az egész rendszer önismeretét kell fokozni, amelyben a fontos helyek egyikén a pedagógus áll. A rendszerműködés valóságának logikáját kell megérteni, amelyben az emberi kapcsolatok működését és az egyén „működését” is ismerni kell.

Carl Rogers (1985) szerint minden társadalomban a pedagógusok a legkonzervatívabb emberek, de nem elsősorban ők maguk, hanem azok az intézmények, amelyek felettük állnak. E szerint tehát a pedagógia ellenáll az újításoknak. A konzervativizmusa abból is fakadhat, hogy a pedagógia mindennapi gyakorlata olyan bonyolult rendszerek együttműködésén alapul, amely nehezen írható le a tudomány nyelvén és eszközeivel.

A fenti gondolatokhoz kapcsolható Theodor W. Adorno magyarul megjelent esszéje *A tanári hivatás tabuira* (2000). Az eredeti cikk 1965-ben jelent meg Németországban. Úgy gondolta, hogy a tanári hivatásnak vannak társadalmi tabui<sup>20</sup>. A tanári hivatást az emberiség egyik legősibb hivatásának tekinti, amely mélyen hatja át a kultúra szövetét. Pszichoanalitikus megközelítését indokoltnak tartja, mivel ennek a hivatásnak embert formáló, de torzító hatásai is vannak. Hasonlóan vélekedik a pszichoanalitikus Lust Iván (2009) is, amikor a vágy és hatalom kereteit ábrázolja. Az iskola és benne a tanár egy intézmény részei, amelyet a kultúra hívott életre. Mind Adorno, mind pedig Lust Iván megközelítése arra a freudi gondolatra vezethető vissza, mely szerint a civilizáció, a kultúra lemondásra kényszeríti az egyént. Ennek a rendszernek egyik eszköze a tanár. Ide illeszthető Ricoeur gondolata: Minden történet, a szokások, a hit és az intézmények – az egész kultúra – története a vágy és az autoritás, a hatalom nagyszabású összeütközésének története, idézi Luszt (2009: 234). Ez az összeütközés vezet a freudi elmélet szerint a kultúrát lehetővé tevő elfojtásokhoz. A pszichoanalízis a civilizáció folyamatában nagy szerepet tulajdonít az elfojtó instanciának, az autoritás vagy a hatalom belsővé válásának.

A pedagógus szerep, a vele járó hatalmi helyzet, a pedagóguspálya választása eleve kifejezi, hogy a pedagógus számára fontos a dominancia, a hatalom. Tehát

---

<sup>20</sup> A tabu Adorno megközelítésében társadalmi sztereotípiák egy körét jelenti, amelyek napjainkra elvesztették létjogosultságukat, de pszichológiai és szociális előítéletekként makacsul tartják magukat. A tanári hivatással kapcsolatos tabuk (túlszabályozottság, adminisztratív terhek, alacsony társadalmi presztízs) ellenszenvessé teszik ezt a pályát a fiatalok szemében.

tisztában kell lenni azzal, hogy a pedagógus szerep hatalmi és ezzel összefüggésben tekintélyi viszony. Fontos azt is tudatosítani, hogy a tanár önmaga hogyan viszonyul a tekintélyhez és a hatalomhoz (Galicza és Schödl 1993).

A fentiek alapján jól látható, a pszichoanalitikusok a tanári tevékenység kulcsának a tanár személyiségét tartják.

### ***A tanári pályafejlődés és pályaal alkalmazkodás***

A vizsgálatok tükrében kijelenthetjük, hogy a magukat sikeresnek valló pedagógusok pályaválasztásuk indítékai között jelölik meg a korai élményeket, példákat, amelyek egész pályafejlődésük során, nyomon követhetők (Györgyiné 2005). A pályafejlődést Rókusfalvy Pál és munkatársai (1981) az alábbiak szerint írják le:

„A személyiségfejlődés egy sajátos oldala – az, amelyik a pályaválasztásra, majd a pályára való felkészülésben és magában a sajátos szakmai tevékenységben alakul – a pályafejlődés. Ez a pályafejlődés sajátos aktív alkalmazkodó és önalakító tevékenység, amelyben az egész személyiség részt vesz. Gyökerei viszonylag korai életszakaszokba, néha a gyermekkorba nyúlnak vissza, és szinte soha nem fejeződik be.”

Rókusfalvy Pál a pedagóguskutatást kizárólag folyamatában tudja elképzelni, mondván, a pedagógus hivatásának vizsgálata nem történhet egy helyzetben és pillanatban, mivel a tanárrá válás, fejlődési folyamat. Nem ért egyet az ideális tanármodell felállításával, mert szerinte pedagógussá válni és megmaradni a pályán, sajátos életformát jelent, célorientált életvezetést a pályaválasztástól egészen a tevékeny öregkorig. Mivel a pályafejlődés soha nem befejezett, ezért a pedagógus munkája önmagában nem értelmezhető, hanem csak a teljes életvezetését alkotó különböző összetevők viszonylatában. Ebben a kontextusban használja Rókusfalvy a pályaal alkalmazkodás fogalmát, amelyet az életút eseményei szabályoznak.

Nagyon hasonló Hegedüs T. András (1988) álláspontja, aki a pedagógussá válás folyamatjellegét és annak tanulhatóságát hangsúlyozza. Véleménye szerint a pedagógustól a hivatása állandó lelki fiatalságot kíván. A kívánatos rugalmasság feltételez bizonyos kompetencia-együttjárást. A kívánatos tanári kompetenciákról számos tanulmány született már korábban, amelyekről csak rövid összefoglalót adnék.

A kompetenciák sajátos motívumok, érzelmek, készségek és ismeretek komponensrendszerei (Mischel 1970, nyomán Nagy 1993). A kognitív kompetencia a kognitív képességek és a kognitív motívumok rendszere. A személyes kompetencia a személyes motívumok (szükségletek, önbizalom, életprogramok és hasonlóak), valamint a képességek (önértékelés, önkiszolgálás, szokások, készségek) sokaságával működő komponensrendszer. A társadalom szűkebb és tágabb csoportjait szolgáló viselkedés a szociális kompetencia, amely a csoportokhoz tartozás minőségét befolyásolja. Az utóbbi kettő sikeres működésének az alapja a kognitív kompetencia. Ebből az alapvető három kompetenciából életünk során sok speciális kompetencia (hivatásbeli, hobbi, stb.) differenciálódik, amelyekből egy személy csupán véges készlettel rendelkezik. Nagy József (1995) a személyiséget bonyolult komponensrendszernek tekinti, amelyek egyike a kompetenciák együttese. „A személyiség mint hierarchikus komponensrendszer – mondja Nagy József – univerzális szabályokat, szabályozókat követve szervezi, realizálja tényleges és gondolati tevékenységét, önmaga módosulását, fejlődését. Az implicit/explicit univerzális szabályozók: a döntést szabályozó alapérdekek (önérdek, érdekütközés, eltérő érdek, közös érdek és közérdek), a kivitelezést szabályozó képességek, azokon belül a szociális képességek (versengés, vezetés, együttműködés, segítség), valamint a személyes világtudat, az éntudat és az életprogramok, ezeken belül a szociális világtudat, a szociális éntudat és a szociális életprogramok. A nevelés további központi feladata az univerzális szabályozók optimalizációjának segítése”.

A különböző, a pedagógia és a pszichológia területén végzett kutatások, az elméletalkotók ismeretelméleti, tanuláselméleti meggyőződésétől és elkötelezettségétől függően nagyon eltérő álláspontot foglalnak el annak eldöntésekor, hogy milyen szerkezetű, milyen forrásból táplálkozó tudás birtokában lehet a pedagógus tevékenysége a legeredményesebb (Falus 2001a, 2001b, Golnhofer 2003, Nahalka 2003). A pedagógus tevékenységére vonatkozó kutatások másik csoportja azt kívánta feltárni, hogy melyek azok a speciális képességek, kompetenciák, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a pedagógus tevékenysége eredményes legyen. Ezek egyike Kron (1997) megközelítése, aki szerint a tanár „pedagógiai szabadságának” feltétele, hogy rendelkezzen azokkal a szakmai-cselekvési kompetenciákkal, amelyek az önálló, felelősségteljes pedagógiai munkához elengedhetetlenek. Ezek a kompetenciák a következők: szakmai kompetencia, eszközök használatának kompetenciája, reflexiós kompetencia, szociális kompetencia.

Sallai Éva (1996) ezeket a kompetenciákat, mint a szerepviselkedés<sup>21</sup> biztonságát jelentő tényezőket foglalja össze. Ezek a következők: kommunikációs ügyesség, rugalmas, gazdag viselkedésrepertoár, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalakítás, erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldás.

A kompetenciák mellett megjelent új fogalom a kulcsképeségek fogalma, amely tovább árnyalja a személyiség pályaválasztással kapcsolatos jellemezhetőségét. Az egyén kompetenciakészletének összetevői: a) ismeretek, b) készségek, jártasságok, c) önértékelés, szociális szerepek, d) személyiségvonások, e) motivációk (amelyek a személyt orientálják valamely irányba). A kulcsképeségek azoknak a képességeknek az összessége, amelyek a szakmai tudáson felül alapvetően meghatározzák az egyén beilleszkedési, motiválhatósági, kreativitási jellemzőit. Ide sorolhatók azok a humán, szociális és érzelmi jellemzők, amelyek a szaktudáson és az értelmi képességen túl meghatározzák, hogy az egyén miként boldogul egy közösségben, egy munkahelyi közegben, akár a pályaválasztást megelőző döntési folyamatokban.

### ***Motiváltság a tanári pálya iránt (szándék)***

Bartlett (1985) szerint az emberek keresik egész létezésük értelmét, amelyben a vágy és a józan ész egyetlen motívumban olvadnak össze, ezt nevezzük „szándéknak”. A szándék a motivációnak egy elhanyagolt formája, pedig a személyiség megértésében nagy jelentősége van. A szándék arra vonatkozik, amit az egyén tenni próbál. Szándékosan rendeljük alá életünket valamilyen etikai szabályrendszernek. A szándék a jelenben létezik, de van jövőirányultsága, azt árulja el, hogy milyen jövő felé törekszik az ember.

Más megközelítésben az egyén érdeklődési irányai egyelőek szándékaival. Diamond (1957) az érdeklődési irányokat olyan diszpozíciókként határozza meg, amelyek egy kulturálisan kimunkált tevékenységbe kapcsolnak be bennünket, a tevékenységet követő bármely jutalom nélkül is – pusztán a diszpozíció gyakorlása végett. Bizonyos kompetenciák együttese lehetővé teszi az egyén számára, hogy a környezete felett uralkodjon. A sikeresség vagy a megerősítések pedig az érdeklődés irányát befolyásolják.

---

<sup>21</sup>Sallai Éva a szerepviselkedés biztonságán azt érti, hogy a személyiség rendelkezik az adott szerep ellátásához szükséges eszközökkel, és a pedagógus maga is fontosnak tartja az adott kompetenciát.

Kutatásomban azokat a fiatalokat tekintem motiváltként, akik maguk is kimondják (leírják) az élettörténeteikben, hogy nagy kedvük van a tanári munkához. Ők egyértelműen alkalmasnak találják magukat a tanári pályára, és határozott elképzeléseik vannak a pályán való sikeres működésről.

### **Az ifjúkor ellentmondásai**

Dolgozatomban helyenként a serdülő és ifjúkor meghatározása nem különül el élesen<sup>22</sup>, hiszen a 20-23 éves fiatalok között még mindkét identitásállapotú egyén megtalálható.

Az ifjút a gőzgéppel egyidőben, a 18. század második felében „találták fel”. Először Rousseau használta a kifejezést az „Emil”-ben (Hegedüs 1988: 78). Kultúránkban különösen fontos életszakasz a serdülőkor. Ez az egyre hosszabbodó<sup>23</sup> haladék-időszak lehetővé teszi, hogy a gyermekekből identitással és elköteleződésekkel rendelkező felnőttek váljanak. Erre az időszakra esik többek között a pályaválasztás is. A serdülő megkérdőjelezi a tekintélyt és a tekintély által alkotott szabályokat. Maga kívánja irányítani az életét. Az autonómiára való törekvés együtt jár az önmegvalósításért folyó küzdelemmel. A fiatal át akarja élni a cselekvés szabadságát és felelősségét. Ebben a gyorsan változó helyzetben kell a fiatalnak pályát választania, amely sokszor nagyon nehéz, mert még nem találta meg a teljes életfilozófiáját.

Hegedüs T. András egyik kutatása, amelyet főiskolásokkal végzett, érdekes adalékkal szolgál ahhoz, hogy jobban megérthessük a fiatal lázadását a korábbi normákkal szemben (Hegedüs 1988: 86.). Főiskolások nyilatkozzák, hogy kényelmes dolog a szülőket hibáztatni a saját hiányosságaik miatt, mert egy időre így mentesülhetnek a felnőtté válással járó önálló felelősségvállalás kötelezettsége alól. Ezeket a forrongásokat azonban egy életterv megalkotása zárja le, amely körülbelül a huszadik életévtől kezdődően már megfigyelhető. Az ifjúkor olyan magatartásformák, beállítottságok és meggyőződések megszerzésének folyamata, amelyek az egyén számára szükségesek annak érdekében, hogy megállja a helyét a társadalomban.

---

<sup>22</sup> Az idézett szakirodalmak terminológiáját követve az „ifjúkor” és a „serdülőkor” kifejezéseket helyenként szinonimaként használom.

<sup>23</sup> Ma már nem a 12-18 éves kort értjük serdülőkor alatt, hanem ennél egy lényegesen hosszabb intervallumot, amely a húszas évek végére is kinyúlhat, de akár a harmincas évek derekáig is tarthat.

Vikár György (1999) megfogalmazása szerint: „Az ifjúkor az a periódus, amelyben az egyént, aki sok szempontból ténylegesen elérte már a nagykorúságot, a társadalom még nem jogosította fel, hogy a megfelelő tevékenységeket gyakorolhassa is.”

A felnőtté válás útján járó tizenéves arra vágyik, hogy tartozzon valahová, hogy képes legyen megfogalmazni az élete értelmét, miközben szembesül a halállal is. Ebben az életkorban szívesen tanulnak, törekednek arra, hogy maradandó nyomot hagyjanak a világban.

Az ifjúkor jóval több, mint nemi érettség – mindenekelőtt társadalmi folyamat, amely az identitás elérésével és a társadalmi kötelezettségek felvállalásával zárul (Forray és Hegedűs 1988).

A felnőtté válás utolsó szakasza a fiatal felnőttkor. A húszas éveiben járó fiatalok jogilag, biológiailag felnőttnek tekinthetők, azonban a szülői házról való leválás, a függetlenedés tekintetében még nem teljesen. A posztadoleszcencia<sup>24</sup> nem csak életkori szakasz, hanem egy speciális társadalmi pozíciót is jelöl. Ekkor jelenik meg a tartós párkapcsolatra való igény. A fiatal megalkotja személyes életkereteit, életvitelét. Erikson szerint a fiatal felnőttkor legnagyobb kihívása a saját kapcsolatrendszer kiépítése.

Kenneth Kenniston (2006) által használt posztadoleszcencia fogalma szerint a modern társadalmakban eltolódik egymástól a biológiai és a társadalmi értelemben vett felnőtté válás időszaka. A posztadoleszcens fiatalok tehát biológiai és pszichológiai értelemben felnőttek, de társadalmilag még nem rendelkeznek a szociológiai szempontból megfelelő jellemzőkkel. Magyarországon Gábor Kálmán (1992) foglalkozott elsőként a fiatalok életútjának meghosszabbodásával. A folyamatot ifjúsági korszakváltásnak nevezzük. Az oktatási intézmények tömegesedése, a felsőoktatás expanziója, az élethosszig tartó tanulás, a kitolódó iskolai ifjúsági életszakasz a fiatalok körében új életmód-típust alakít ki. Ebben a helyzetben a társadalom egy időre felmenti a fiatalt a családalapítás alól, és kialakul a fiatal polgárok státusza.

A kutatásom szempontjából fontos kérdés tehát az, hogy az életpályát befolyásoló döntések meghozatala milyen életszakaszra esik. A szociológiai kutatások azt mutatják, hogy a fontos döntések meghozatalának időszaka kitolódik a korábbi

---

<sup>24</sup> A „posztadoleszcencia” fogalom segítségével áthidalható az a probléma, hogy a nagy egyéni különbségekből és egyéb, társadalmi jellegű okokból kifolyólag nem mondható meg pontosan, hogy mikor is ér véget a serdülőkor, és mikor veszi kezdetét a fiatal felnőttkor. A „posztadoleszcencia” mindkettőt jelenti, de leginkább a kettő közötti átmenetet.

generációkhoz képest, amely a posztindusztriális társadalomra jellemző. Az ifjúkor egyre inkább megnyúlik, amely az iskoláztatás meghosszabbodásával függ össze (Gábor 2006: 5).

### ***Az egyetemisták jellegzetes problémái***

Kérdésként merül fel, hogy az egyetemista már felnőttnek vagy fiatalnak tekintendő-e a tanulmányai idején? Tapasztalataink alapján a mai fiatal huszonévesek életkorukhoz képest meglepő realitásérzéssel és a jövővel kapcsolatos magabiztossággal rendelkeznek. Úgy tűnik, hogy a valóság talaján állnak. Akkor mi a céljuk a meghosszabbodott tanulmányi idejükkel?

Szociológiai szempontból az egyetemistákkal kapcsolatban a „tanuló felnőtt” aspektusát hangsúlyozzák. J. Habermas (1961) véleménye szerint az egyetemista lét bizonyos értelemben egy rögzült gyermekkori helyzet, hiszen a szülői házhoz már nincsenek kötve, de pénzkereső életformába még nem kapcsolódtak be. A hivatások specifikus feltételei még nem veszik őket teljesen igénybe. Ugyanakkor a fiatal „énazonosságának” megtalálását késlelteti az a szituáció, amelyben a diák él. Az egyetemi hallgató már nem tekinthető tanulónak pusztán, hanem felnőttnek számít, aki hosszabb iskolai képzést vállal.

Több kutatás szerint a természettudományi és bölcsészeti karokon több a konfliktusokkal terhelt hallgató, mint a jogi vagy orvosi karokon (Hegedűs 1988: 103). Ez azt sugallja, hogy bizonyos képzésekre hasonló karakterű fiatalok iratkoznak be. Ez az ún. „fakultás-személyiség”. Amennyiben elfogadjuk ezt a feltevést, felmerül a kérdés, hogy a tanárképzésre járó fiatalok milyen „fakultás-személyiséggel” rendelkeznek?

### **A pályaválasztás konstrukcionista megközelítése**

A szociális konstrukcionizmus az utóbbi évtizedek egyik legnagyobb hatású elmélete, amely a tudás kialakulását az emberi társas viszonyokkal és interakciókkal magyarázza (Gergen 1983). Egyik közvetlen előzménye G. H. Mead (1973) elmélete, amely szerint az éntudat kialakulásában másoknak és az interakciónak van kitüntetett szerepük. Szerinte a nyelv teszi lehetővé, hogy tudatára ébredjünk saját



egyéniségünknek. A szociális konstrukcionizmusnak sokféle irányzata van, mindegyikben közös azonban az a feltevés, hogy belső világunk a másokkal való interakcióból származik.

A narratív konstrukcionizmus az interakció helyett az elbeszélésre teszi a hangsúlyt. Képviselői (például: Gerrig 1993 és Bruner 1996) szerint az eseményeket úgy értelmezzük, hogy átalakítjuk őket belső elbeszéléssé. A történetek nem csupán beszámolnak arról, ami történt, hanem az események pszichológiai perspektíváját is ábrázolják. Jerome Bruner által létrehozott narratív mező elmélet a történetekben két egyidejű pszichológiai mező létezését tárja fel, amelyek egymást feltételezik (Pászka 2009). Mint ilyen az életút és az elbeszélte élettörténet egységként értelmezhető. Az életút a cselekvés mezeje, míg az elbeszélte történet a tudatosság mezeje, amely reflexiókat tartalmaz. A narratív mező elméletben a hangsúly a szándék, az érzelem, a gondolat egységén van (Bruner 1986: 14) Ebben a konstruktivista perspektívában az élet konstrukció és az értelmezés kölcsönös viszonya, amelyben az élet nem egyszerűen a társas valóságból konstruált, hanem ugyanakkor rekonstruált is. A konstrukció és rekonstrukció többféle értelmezésnek enged teret. A narratívák sokrétegű, egyéni konstruktumok. Éppen ebből következik, hogy a különböző tudományok a szövegek más-más mélységű rétegeit, és rendszereit képesek vizsgálni.

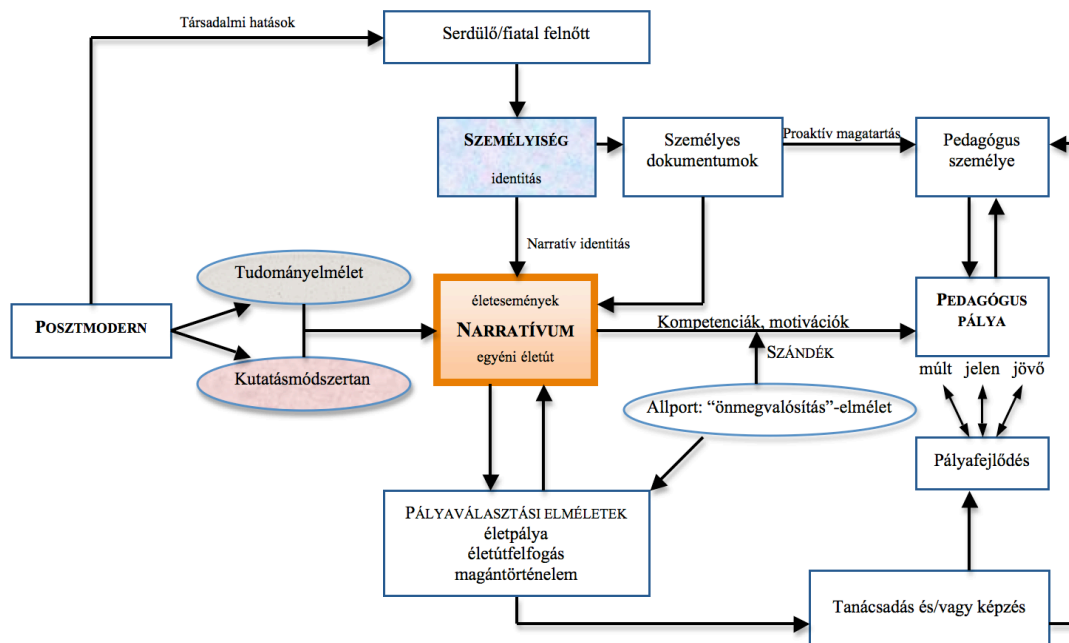
A neveléstudomány számára már a legkönnyebben hozzáférhető rétegek vizsgálata is nyereséggel kecsegtet. Kutatásom irányának megválasztásában az intuíciók is közrejátszottak. A társadalomtudományokban az intuíció sokkal ködösebb fogalom, mint mondjuk a matematikában. A gyakorlati élet fogalmai (vágyak, nézetek, cselekvések) nem határozhatók meg a matematikában megszokott pontossággal. A fogalmak jelentéseinek azonossága sem garantálja, hogy azok értelmezése minden egyes értelmező személy esetén árnyalatnyilag majd nem különbözik.

A modern, pozitívizmus által áthatott kutatási paradigma helyét ebben a kutatásban átveszi a mixed-method paradigma, amelyben a szöveg a nyersanyag. A narratív konstrukcionizmus elmélete szerint a vizsgálatban résztvevő diákok életeseményeiről, identitásállapotokról, önismeretükről, stb. legkönnyebben a történeteikből meríthetünk ismeretet. A személyek érzései, tapasztalatai, amint azt a leíró részben bemutattam, alapvető alkotóelemei a mindennapi életüknek. Az érzések, tapasztalatok, benyomások és hangulatok az önéletírásokban tükröződnek vissza. A szövegekből nyerhető adatok és a mixed-method kutatási paradigma társítása abból a

célből, hogy a fiatalokról és pályaválasztási motivációikról ismereteket nyerjünk, véleményem szerint a posztmodernre jellemző kutatómódszertan megvalósulása. A kutatás konstrukcionista felfogása másrészt abból származik, hogy a számítógép – élettörténet – identitás – pályaválasztás kérdéseit egymásra vetítve, a megismerés egy alternatívájaként a „soft” társadalomtudományi megközelítést informatikai eszközzel, adat-vizualizációval társítom. A kutatás szerves része maga a kutató is, aki a saját dekonstrukciójának bemutatására vállalkozik azzal, hogy egy ismert és kutatott problémát új elméleti keretbe helyez, vagyis a narratív identitás és pályaválasztás szintézisét adja.

Az alábbi ábra a fent bemutatott elméleti keret alkotórészeit illeszti közös modellbe:

1. ábra



## Életünk története – elméletek és látásmódok

### Az élettörténeti elbeszélés narratív perspektívája

Bevezetésként az elméleti keretben tárgyalt részeket szeretném egységes egészbe foglalni a dolgozat következő fejezeteivel. Ehhez azonban az olvasó számára rövid áttekintést kell nyújtanom, hogy az általam bricolage<sup>25</sup>-nak nevezett kutatás alkotóelemeinek összefüggéseit bemutassam. Az irodalmi áttekintés keretét egymással sok szálon kapcsolódó idézetszövevények, különböző forrású szövegek, elméletek együttese adja. Közös bennük, hogy mindegyik az életünk történetének működését és életünkben betöltött szerepét írják le.

A neveléstudomány elméleti több évtized óta ingadoznak a tudás és a kompetenciák pólusai között. Korszakonként változik, hogy az iskolai oktatásban melyiket emelik ki, és melyikre helyeznek nagyobb hangsúlyt. Manapság elmozdulás a kompetenciák irányába történik. Egy hagyományos foglalkozásban (pl. orvos, közgazdász, pszichológus, tanár) azonban szükség van a műveltség fogalmához kapcsolódó tudásra, egyúttal sokféle kompetenciára is. A pedagógus sikerességéhez is mindkét féle „tudásra” szükség van. Az emberi természet sajátossága, hogy a kompetenciák mindig tartalmakkal vegyülnek, de ezek a folyamatok nemcsak automatikusak, hanem reflexiós folyamatok is, amelyek nem feszültségmentesek. A tanulás vagy az iskoláztatás egy időben több feszültségforrást tartalmaz. John Dewey felfogása szerint az oktatásnak sokkal többet kellene foglalkoznia a valós emberrel, nem pedig mindig az idealizált ember tulajdonságaival (Beck 1993). Ehhez a gondolatkörhöz csatlakozik empirikus kutatásom alapja is: vizsgáljuk meg a tanárképzésben tanuló diákok történeteinek „működését”. Valós igényeik figyelembevételével lehetne aztán a tanárképzés tartalmát továbbfejleszteni. Természetesen nem hagyható figyelmen kívül az a sok ismeret, amelyeket elődeink már megfogalmaztak és összegyűjtöttek az ideális tanár tulajdonságairól, de a képzést a mai kor szellemében, a kompetenciaigényekhez kellene igazítani.

A gyakorlati pedagógia sokszor használja fel naiv emberismeretét. Pléh Csaba (2008: 145) hívja fel a figyelmet a naiv emberismeret és a tudományos pszichológia

---

<sup>25</sup> „Építményem”, amely a különböző és lehetséges részek összebarkácsolásának az eredménye.

közötti többszörös viszonyra. Minden tanításra és nevelésre irányuló szándék alapja a naiv emberismeret, vagyis az iskolai szintér a pedagógia és a pszichológia szoros kapcsolatát feltételezi, amely közös kulturális intézményük is egyben (Bruner 2004). Az oktatással közös jelentéseket teremtünk a tanulásban és a kulturális különbözőségek találkozásainál. A mai pszichológiának lehet mondandója a tekintetben, hogy a pedagógia által használt naiv emberismeretet miként lehet például az önismereti funkciókban, vagy az egész emberre irányuló vizsgálatokban használni. A pszichológia ma már többségében nem csupán elméleti kérdésekkel, hanem a mindennapi életben való emberi boldogulás segítségére is vállalkozik. Ennek bizonyítéka az a változás is, amely napjainkban a személyiséglélektan terén történik.

Az elmúlt évtizedben a személyiségpszichológia fejlődésének harmadik szakaszát látjuk kibontakozni (Runyan 1997: 60). E periódus jellemzője, hogy a pszichológia különböző területei más tudományokkal<sup>26</sup> szintézisben, integrációra lépnek. A pszichológiai egzakt kutatások mellett megjelennek olyan új kutatási tartalmak<sup>27</sup>, amelyekhez az eddigiektől eltérő módszertanra van szükség. Az amerikai kutatók ennek a dilemmának a megoldására javasolták, hogy a személyiséglélektanban váljék használatossá a „Soft Synthesis” fogalma (Runyan 1988). A soft fogalma magával von kritériumokat, még pedig az elméletek és az empirikus munka integrációját. A „puha szintézis” tehát a pszichológia és a társadalomtudományok átfedését jelenti. Howard Gardner (1985) alapos áttekintését nyújtja a kognitív tudományok történetének, de maga is megjegyzi, hogy a kognitív tudományokat nem különösen érdekli az érzelmek világa, és azok hatásai bizonyos társadalmi körülmények közt. Ezt a hiányt pótolja a „soft synthesis”, amely az emberi élettel, sorsokkal foglalkozik. George Miller<sup>28</sup> (1989) ezt tanácsolná egy fiatal pszichológusnak: „Tanuljon meg mindent, amit csak lehet azokról a társadalomtudományokról, amelyeknek a pszichológiával metszéspontjaik vannak, és tanuljon meg minél többet az emberekről és sorsukról, beleértve saját magát is.”

Módszertani sokszínűség jellemzi a soft irányzatot, mert lehetséges módszer az esettanulmány, a pszichobiográfia, a hermeneutikai-interpretatív eljárás, a történeti és narratív tartalomelemző módszer.

---

<sup>26</sup> Úgy mint „kognitív tudományok”, idegtudományok, magatartás genetika.

<sup>27</sup> Például: az egyén életének értelmezése, szubjektív tapasztalatok vizsgálata, szövegek és jelentéseik, a társadalmi és történeti kontextusok értelmezése, stb.

<sup>28</sup> A kognitív pszichológia egyik úttörője, amerikai származású, született 1920-ban.

A narratív pszichológia a pszichológiában új paradigmaként jelent meg, amely az elbeszéléseket helyezte vizsgálatainak középpontjába. A narratív pszichológia az ember kettős arculatát közös modellben értelmezi: az embert egyszerre tekinti okságilag meghatározott és ugyanakkor hermeneutikusan<sup>29</sup> értelmező lénynek. Az új paradigma kialakulására a belső, lélektani mozgatóerőkre irányuló újabb törekvések, és más tudományok – az irodalmi elbeszéléselemélet és a nyelvészeti szövegelemzés – fejtettek ki külső és nagy hatást. Visszacsatolva az első gondolatokhoz, a „naiv emberkép” megragadására éppen az elbeszélések mintázatainak vizsgálata ad lehetőséget. A történetek kognitív mintázatok. Vonzóerejük mégis abban rejlik, hogy az emberi természet kitüntetett jellemzője, hogy érdeklődünk az időben kibontakozó eseménysorok és a hősöknek mondott szereplők magatartását mozgató indítékok iránt.

A történetek tehát segítenek elrendezni és szervezni világunkat. A narratív metateória az előzőeken túlmutatva azt vallja, hogy az elbeszélések célja és fő funkciója az egyén életében az énkép, a self-concept (selffogalom) társas megalapozása és más integratív pszichológiai folyamatok lehorgonyozása (Pléh 2008). Paul Ricoeur nyomán több pszichológus is megfogalmazza, hogy az ember énképének van egy belülről kibontakozó része, és van egy másik, amely az interakciókból, személyközi kapcsolatokból épül fel.

A narratív személyiségelméletekben az újkori filozófiai dekonstrukció és a személyiséglélektan új törekvései találhatnak egymásra. Az elbeszélés úgy jelenik meg, mint szocializációs ágens. A magunknak mondott történetek a Másikat is képviselik. Bizonyos helyzetekben történeteinket újra szerkesztjük, és az így felfogott személyiség és identitás újra interpretálhatók, átalakíthatók (Péley 2002). Daniel Denneth (1998) szerint a tudatunk annak révén és az által létezik, hogy a legjelentéktelenebb eseményekről is gyors történeteket mesélünk magunknak. Így a tudat egy megkonstruált identitás, amelyben a történetek játszanak szerepet. Elmélete szerint a szövegek hermeneutikája egyben az emberek hermeneutikájának az alapja is. Ebben az értelemben a hermeneutika az emberek és tudatuk átvilágítására is alkalmas. A történetek tehát közvetlen utat nyitnak a személyiséghez. Daniel Denneth és Paul Ricoeur elméletében is az elbeszélés az én megteremtésének eszköze, annak konstrukcionista megközelítése (Pléh 2008: 270). A narratív paradigma más

---

<sup>29</sup> Hermeneutika: itt nem a filológiából kölcsönzött, hanem mint az emberi természet velejárójaként megjelenő.

tudományt is megtermékenyített. Ezért a továbbiakban többek között az elbeszélések és történetek neveléstudományra gyakorolt hatásaival, és azok viszonyrendszerének rövid bemutatásával foglalkozom.

## **TörtÉNetünk**

Az identitáselmélet szociálpszichológiai megközelítése szükségszerűen a narrativitás dekonstruktív értelmezéséhez vezet (Kraus 2006). Funkcionális nézőpontból tekintve a szociálpszichológia identitáselméletére, szükséges bemutatni a posztmodern társadalomban működő identitásalkotást. A modernkori elméletek az identitáskonstrukció formális aspektusainak történeti jellegét hangsúlyozzák.

A narratív identitás közelebbi viszonyban van az énkonstrukció értelmezésével, mint a narratívákkal. Az értelmezéshez a narratológia nyújt segítséget. A narratológiai elemzések többsége az irodalmi narratívumok perspektíváját vizsgálja. Általában azt vizsgálják, milyen variációi vannak az elbeszélő nézőpont érvényesülésének. A szövegekben a legfontosabb az elbeszélő és a szereplő nézőpontjának érvényesülése (Pólya 2007). A narratológia az elbeszélések kompozícióját illetően véges számú alkotóelemet, és ezeknek az alkotóelemeknek véges számú variációját írják le (László 2005). Az egyes alkotóelemek, illetve változataik a szöveg szintjén megbízhatóan azonosíthatók. Ugyanakkor az elbeszélés így meghatározott komponenseihez élményszintű pszichológiai jelentések társíthatók. Az elbeszélés véges számú strukturális elemet tartalmaz, amit ugyancsak véges számú, pszichológiailag jelentésteli tartalommal lehet kitölteni, miközben a felszíni szöveg végtelenül változatos. A narratív pszichológiai tartalomelemzés a számítógépes nyelvészeti eredményeire támaszkodva ezt az összefüggést aknázza ki. A narratológiai dekonstrukció az olvasónak aktív szerepet szán, aki a jelentésteremtésben a ko-konstruktőr szerepét vállalja. A diszkurzivitás áll a narratív pszichológiai paradigma középpontjában (Bamberg 2005: 226).

Az identitásnak két fő aspektusa a személyes és a szociális identitás. Az előbbi a „ki vagyok én?“, az utóbbi a „hova tartozom?“ kérdésre adja meg a választ. A szociális identitás fogalma Tajfel (1978) alapján viselkedéses konstruktum, amely a személy csoporttagságából fakadó viselkedéseket foglalja magába. Az identitás két aspektusa azonban kölcsönösen határozza meg egymást. Az alábbiakban a szociális

identitás oldaláról közelítve, de a személyes identitást is szem előtt tartva használom a fogalmat.

Az éniesség az egyén viselkedésébe beépülő társadalmi szabályok, elvárások, életcélok, értékrend választásának és érvényesülésének szabályozója. Lasch (1978) mondja, hogy a „szocializáció folyamatában elsősorban a család, másodlagosan pedig az iskola és a jellemformálás egyéb közvetítői révén az emberi természet módosul, hogy hozzáidomulhasson az uralkodó társadalmi normákhoz”. Az általános éniesség magában foglalja a foglalkozási identitást is.

Ideális esetben az egyén sikeresen és aktívan alkalmazkodik a társadalmi környezethez, ehhez azonban szükséges, hogy el tudja magát helyezni a folytonosan változó környezetben. Az identitás tehát folyamatos önmeghatározás, vagy amint előzőleg elhangzott, állandó szerkesztés eredménye.

Jerome Bruner (2004) állításaira támaszkodva mondhatjuk, hogy a narratívum a gondolkodás egy módja, a kulturális világkép kifejező eszköze. Saját narratíváinkkal megformáljuk önmagunkat, elhelyezzük magunkat a világban.

Pólya (2007) rámutat, hogy az identitás szociális oldala ritkábban jelenik meg a narratív pszichológiai megközelítésekben, mint az identitás személyes oldala. A csoportok történeteit két aspektusból vizsgálják. Az egyik aspektus szerint a csoportok történeteit felölelő narratívumok, mint például a nemzeti történelmet elbeszélő történetek, amelyek sajátos mintázattal rendelkeznek (László – Ehmann – Imre 2002). Vizsgálatok kimutatták, hogy a nemzeti identitás alapvető jellemzői kimutathatók a történelmi narratívumokból, amelyek alátámasztják azt az elképzelést, amely szerint a csoport történetét elbeszélő narratívumok alapján következtethetünk a csoport szociális identitásának jellemzőire.

A másik aspektus szerint a csoporttagok egyéni történeteit kell vizsgálni. A csoporttag egyéni élettörténete az elbeszélő személy csoporttagságának megfelelő szociális identitás jellemzőit is magán viseli (Pólya 2007: 14) Bruner és Feldman (1996) szerint, ennek hátterében a személyes és szociális identitás összefonódása áll. Az egy csoportba tartozó személyek egyéni élettörténete alkotja a csoport szociális identitását, és a csoport szociális identitása hatást gyakorol az egyének személyes identitására. A szociális kapcsolatok elengedhetetlenek a személyes identitás kialakulásához.

A 20. század legvégén született meg Dan McAdams (1985) révén az identitás élettörténet modellje. E modell – a serdülőkortól a fiatal felnőttkoron át – azt az integratív folyamatot írja le, amely magába foglalja a rekonstruált múltbeli és az elképzelt jövőbeli eseményeket. Ez az integratív folyamat törekszik bizonyos szabályok szerint az események közötti kapcsolatok koherenciájának megteremtésére. A legfontosabb egyéni különbség a személyek közt a tematikus különbség, amelyben a narratív identitás bújik meg. Ilyen különbségek adódnak az események, szereplők, színek, képek és témák eltéréseiből. McAdams és Tomkins (2006) is létrehozta a maga modelljét, de mindkettőben fontos elem, hogy a személyiség mindig koherenciára és konzisztenciára törekszik, legyen az forgatókönyvszerű vagy élettörténetszerű modell. A koherenciára és konzisztenciára törekvésben azonban tudatos és tudattalan folyamatok egyaránt érvényesülnek. Továbbá mindketten hangsúlyozzák, hogy az élettörténet integratív ereje abban rejlik, ahogy a személy a saját történetében az alkotóelemeket összeilleszti. Ez az integratív erő mutatja meg, hogy a személyek magatartását és tapasztalatait legalább annyi belső, mint külső tényező befolyásolja.

Az élettörténeti elbeszélések mindig az élet struktúrájáról és rendszeréről szólnak, elhelyezve az egyént az élet kontextusában. A narratív perspektívára a self szociálkonstruktivista megközelítése hatott nagyon erősen, mely szerint az élettörténet függ a kulturális diskurzustól. Az élettörténeti konstrukció utal a szerepeinkre, társadalmi helyzetünkre, stb.

A kutatók számos vizsgálatban kerestek választ arra a kérdésre is, hogy milyen egyedi értékek és morális sajátosságok tükröződnek vissza, vagy maradnak árnyékban, ha élettörténeteket, családtörténeteket vagy akár társadalmi mítoszokat elemeznek. Az élet narratív megközelítése lehetőséget ad annak a vizsgálatára is, hogy a nehézségeknek, a nagy döntéseknek, a változásoknak milyen hatása van a személyiségfejlődésre.

A történetalkotás, időbeli tapasztalataink strukturálásának egyik módja. A történet az idő által alkotott, mert az életünk, amelyről a történetünk szól, az időtől elválaszthatatlan. Paul Ricoeur (1980) szerint a narrativitás és az időbeliség szoros kapcsolatban állnak. Az időbeliség a létezésünk struktúrája, amelynek a narrativitásban a nyelv, – amelynek időbelisége van, és az életünkről szól – ad kifejezési lehetőséget.



Jerome Bruner (1987: 12) szavaival élve, nincs más lehetőségünk leírni és megőrizni az általunk megélt időt, mint a narratív forma.

Polster (1987: 96) találóan fejezi ki a történet és az ember kapcsolatát: „Amikor egy idős ember meghal, az olyan, mintha leégne egy könyvtár.” Peter Berger (1963: 57) szociológus szerint pedig „annyi életünk van, ahány szemszögből látjuk a történeteinket”.

Nagyon sok történetünk van, amelyeket témakörökbe rendezhetünk, mégis talán a fikciók köre lehet a legbővebb (Randall 1997: 185). Történeteink egy része elmondatlan marad. Aztán vannak hosszú történeteink, de léteznek gyakran elmondott epizódjaink is. Az évek múlásával a többször ismételt történeteinket kiszínezzük, változatosabbá tesszük. A történeteink közül helyzettől, célcsoporttól, kultúrától, függően válogatunk. Az élettörténeteink változatai kapcsolatban állnak egymással, keverednek. A történeteimet sorolhatom a belső világhoz tartozók közé, például az intraperszonális és interperszonális történetek közé. Sorolhatom a külső világhoz kapcsolódásom jelzői közé, például az intézményes történeteim.

Az intézményes történetek egyik halmaza a család köré szerveződik. A család történetek gyűjteménye. Moore (1992) érdekes megközelítése: „Amikor a családról beszélünk, karakterekről és témákról beszélünk, melyek együtt formálják az identitásunkat. A család, amely oly konkrétan látszik, mindig csak egy elképzelt valóság.” McGuire (1990: 222) gondolata is idetársítható: „Akik nem ismerik az elbeszéléseinket, nem részesei ugyanannak a világnak, mint amelyben mi vagyunk.”

Az intézményes történeteink is keverednek, egymásba ágyazódnak valahogy így: a család története a városéba, a városé az ország vagy nemzet történeteibe és végül a történetek összessége alkotja a világ történetét (Hall 1982).

Az antropológusok és szociológusok szerint bonyolult kapcsolatrendszer van a kultúra és a benne élő személyek között (McAdams 2006.). McAdams idézi Ruth Benedict gondolatait, mely szerint a „személy azon kultúra mikrokozmosza, amelyben él, és a kultúra maga a legszélesebb értelemben vett személyiség...” A pszichológia iránt érzékeny antropológusok napjainkban is hangsúlyozzák, hogy a kultúra nem véletlenszerű csoportok együttese, hanem az adott kultúrában a csoportok koherenciát és szervezethez mutatnak. Történeteik közös elemeket tartalmaznak, a történeteket kölcsönösen megosztják egymással. A történeteken keresztül hagyományozódik a csoportra az elődök kultúrája.

Az élettörténetek elemzéséből olyan társadalmi tényezők (játszmák) is kidomborodhatnak, amelyeknek jelentős szerepük lehet abban, hogy az adott személy kinek vallja magát, és hogyan cselekszik (Szasz 2002).

A narratívum vizsgálatát azért tartom lehetőségnek az egyetemisták pálya iránti motivációjában és sajátos jellemzőiknek vizsgálatában, mert a szakirodalmi háttér szerint „az ember jövőbeli cselekedeteit legjobban múltbeli cselekedetei jelzik előre”(O'Neil – Drillings 1999). A pályaválasztás oldaláról, az életút leginkább a múltból szól, ezt elemezve a jövővel kerülhetünk kapcsolatba. A téma többszöri körülménye is csak azt bizonyítja, hogy a történetek kutatása kincsesbányát rejt magában.

### ***Kapcsolatunk a történetünkkel***

A létezésünk első szintje, hogy mi történt a múltban. Az életem története ezen a szinten egyszerű összessége azoknak, amelyeket valaha tettem, mondtam, gondoltam vagy éreztem tudatosan vagy tudattalanul. Ez az, amit Jonathan Glover az életem egész történetének hív: minden szó, minden mozgás, minden érzelmi megnyilvánulás és minden lélegzetvétel története. Ez az életem, a tények tükrében (Randall 1997).

Az életem egész történetének kezdetét lehetetlen elválasztani a környezetem történetétől. Ez több értelemben is igaz: fizikailag és szociálpszichológiailag. Ahogy David Carr (1986) filozófus mondja: „az én történetem már megvolt szüleim képzeletében és testében a megszületésem előtt”. Mindemellett a létezésem és mások létezése közti fizikai határt lehetetlen ábrázolni. Végül a szociálpszichológia felől, ahogy Tennyson mondja: „én mindannak egy része vagyok, amivel valaha találkoztam” (Randall 1986: 49). Általában véve az életem egész története, a tényleges létezésem elmondhatatlan, kiértékelhetetlen, elérhetetlen az apró részek összessége térben és időben egyaránt. Vagyis a külső történet, amely körülölel, nem a teljes történet, de igaz történet.

Más szinten a tapasztalatok az élet egész történetét szervezik. Hozzáférhetővé válnak, bár nem önálló történetként. Ez az „életem”, ahogy a közhely mondja: „az élet az, amivé teszed azt.” Ez az „életem”, nem szó szerint, hogy „milyen” vagy „milyen volt”, de Jerome Bruner (1987) szerint: „ahogy értelmezik, és újra értelmezik, mondták és ismételték azt. Ha létrehozunk egy előzőtől különböző történetet, azzal

együtt egy különböző életet is megalkotunk.” Ez a kognitív elméletekkel foglalkozó tudósok birodalma, az előhívott önéletrajzi emlékek terepe. Ulrich Neisser szerint az élettörténeti emlékezés olyan eseményekből áll, amelyeket mi magunk valaha tapasztaltunk. Ez a belső történet szintje, idézi Randall (1986: 50). A belső történet nem a ténylegesen megtörtént dolgok összessége, hanem az emlékeké és benyomásoké, a teljesség nem csupán az események összessége önmagukban, hanem az események, melyeket személyesen átéltem. Azok az események érdekesek, amelyekkel személyes kapcsolatban álltam, érzelmeket, gondolatokat ébresztettek bennem.

Más megközelítésben a belső történet az, amit a külső történetből csinállok, amit a külső történettel teszek. Azonban a külső és a belső történet kapcsolata problematikus. Van egy furcsa különbség köztük, amelyek különlegessé tesznek bennünket: a titoktartásunk, az öncsalásunk, a képmutatásunk, a humorunk, az iróniánk, az érzéseink és félelmeink, a gondolkodásra való alkalmasságunk. A belső történet úgy viszonyul a külső történethez, mint a tudomány a természethez, vagy a művészet az élethez. A belső történet az én alkotásom. Ez az, amit létrehozok az elmémben és a szívemben a létezésem nyersanyagából. Ez a képzeletem terméke, mely átalakítja az életem nyers eseményeit emlékezetes tapasztalatokká. Együttvéve ezeket az eseményből átalakított élményeket, a belső történet egyszerűen az én élményem (Sacks 1985: 105).

Dolgozatomban azzal a kérdéskörrel foglalkozom, hogy miként értelmezzük újra belső énünket. Nincs olyan időszak, amikor nem az önmegvalósítás útján járunk, mivel állandó jelleggel újraértelmezzük énünket. Történeteink sosem ugyanazok a történetek. Nemcsak az én történetem különbözik a másétól, de alakilag is különbözik attól, ami 10 évvel ezelőtt, egy napja, vagy egy órája volt. Történeteink tehát változnak már csak azért is, mert minden egyes év, nap vagy óra elteltével hosszabbak lesznek, s így értelemszerűen többlettartalommal telnek meg. Történeteink (külső történet) már kialakulásuk pillanatában is jelentős eseményeket tartalmaznak, melyek fontossága felértékelődik, amikor tapasztalattá válnak (belső történet). Egy elképzelt folyamatnak köszönhetően nagyon sok eseményt újra átélünk, és átformáljuk azokat tapasztalatokká (Randall 1996: 60).

Elképzeltük, miként változnak történeteink pusztán azáltal, hogy végiggondoljuk regényünk (életünk) cselekményét. Nemcsak több eseményt illesztünk bele, de több személyt is beleszövünk, több mellékcselekményt illesztünk a

fő irányvonalba, új motívumok jelennek meg, az értelmezhetőség többféle módozatával találkozunk, és sokrétű szimbolikus összekapcsolódással szembesülünk. Történeti világunk úgy tágul, mint egy folyó, mely közeledik az óceán felé, mélyül, sűrűsödik, s válik egyre összetettebbé. S mindez oly fokozatosan megy végbe, hogy alig észleljük. Ahogy a folyónak folyója kell, úgy a mi történetünk szerkesztése sem állhat meg (Schank 1990).

Ahogy felnövünk, „megküzdve” testvéreinkkel és szüleinkkel, viselkedésünk meghatározott úton halad, lényünk megtelik értékekkel s énképünk egyre kifinomultabb formát mutat. Emellett életünk összetettebbé válik. Érdeklődési körünk és tevékenységünk folyamatosan változik, s ez mind hatással van jövőnk változásaira. Aztán ott vannak még azok a lassan, de biztosan befolyásoló mindennapi események, melyek meghatározzák, alakítják világlátásunk. Egy hivatás vagy karrier légkörében kialakuló erkölcsi világgép ugyanúgy változtathat karakterünkön, világnézetünkön, és énképünkön (Randall 1997: 184).

Társas kapcsolatokban vagy házasságban élettörténeteink összefonódnak: a másik élete összekapcsolódik a sajátunkkal. Gyermekvállalással és egyéb személyek megjelenésével életünk egyre tartalmasabbá válik. Megismerni valakit és hagyni, hogy ő is megismerjen minket – összetett esemény – tulajdonképp egy „detektív” folyamat: kitalálni egymás külső és belső eseményeit. Ez a bonyolult folyamat nem csak mély és régi kapcsolatokban lelhető fel, hanem jelen van az alkalmi ismeretségekben is. A beszéd, állítja a pszichoanalitikus Glover, hatással van énkép alakulására (Randall 1997.). Amikor beszélgetünk, tanulunk/gazdagodunk a másik személy nézeteivel, véleményével, amely gyakran különbözik a mienktől. Így életünk egész pályája, a kezdettől az öregségig állandó változásokból és újrendeződésből áll össze. Az élet változások hosszú sora, mely külső és belső világunk által formálódik (Bruner 1987: 15).

A szükségletek hierarchiájában az önmegvalósítás a legmagasabb szint az egyéni célkitűzések között. Maslow (1989) szerint az önmegvalósítás és én-alkotás tényleges két végpontja/pólusa egy általános folytonosságnak. Továbbá feltételez egy részleges megértést az idő és az élet kapcsolatában. Jean-Paul Sartre és más filozófusok önmagunkat egy tervnek gondolják, amit az ember folyamatos és önkényes választásai hoznak létre. Részben a személy saját alkotása az én, és minden ember egyben a maga terve is (Sartre 1968). Edward Lindaman felkínál egy illusztrációt, hogyan reagál az önmegvalósítás és az énképzés az idő különböző

értelmezéseiben, amelyre a makk (tölgyfa termése) képét használja fel, bemutatva az ember lehetőségeit (Randall 1997: 34). Ha minden makk csodálatos veleszületett képességére gondolunk, hogy lehetősége van egy szétterülő tölgyfává válni, arra emlékeztet bennünket, hogy a tölgyfa csupán a makk jövője.

Az embernek is természetesen van jövője, de nem ugyanilyen módon. A jövő ismeretlen. Az ember jövője nem programozott, mint a makk jövője. Az emberi lehetőségek már a kezdetektől fogva nemcsak kijelöltek, hanem alakulnak is életünk során. Az önmegvalósítás és az önalkotás is mutatja, hogy befejezetlenek vagyunk, nem vagyunk teljesek. Hogy befejezzük magunkat, először is a múltba kell néznünk, aztán a jövőbe kell tekintenünk, amely még nem alakult ki, és néhány mozzanata elképzelhetetlen.

John Dewey (1966: 53) az önmegvalósítást úgy látja, mint amely megghiúsítja az individualitást. Nézőpontja magába foglalja napjaink talán legalapvetőbb problémáját. Azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy ami történik, az csupán egy térbeli átrendezés azok közt, ami létezett korábban, vagy éppen magában foglal valami minőségileg újat. Röviden, az önalkotás olyan fogalom, amely rámutat arra, hogy önmagunk sajátmagunk számára nem adomány, hanem egy építkezés eredménye. A megközelítés filozófiailag és pszichológiailag is konstruktivista, amely úgy láttatja az ént, mint amelyet folyamatosan átalakítunk, különböző értelmezésekkel jobbra vagy rosszabbra formálunk. A self nyitott rendszer. Az ember a tiszta létezésében egy felfedezés. Mit jelent megalkotni önmagunkat? Az önalkotás olyan érzést kelt, mintha az élet folyamán egy regény formálódna. A behaviorista önalkotás azt jelenti, hogy alkotjuk magunkat, legalábbis határok között. A határok a genetikai örökségünk, a nemünk, családunk, kultúránk, amelyből származunk, a társadalom és történelem, amelyben születésünk pillanatában találtuk magunkat.

Jonathan Glover (1988: 110) szerint az identitásunk nemcsak valami, amit kaptunk, hanem olyasvalami, amit mi magunk alkotunk. Az, hogy az emberek mivé válnak, rajtuk kívül álló dolgokon, és belső folyamatokon is múlik. Először is az életünk genetikailag kódolt része, amit nehezen változtathatunk meg. Másodszor az öntudatunk, amely azt befolyásolja, hogyan éljük az életünket. A társválasztásunk, munkánk és hivatásválasztásunk, lakóhelyválasztásunk, és mindezek együttesen hatnak önalkotásunkra. Harmadszorra, hogy miként gondolkodunk a múltunkról, önmagunkról, hogyan meséljük történeteinket és a történeteink közül melyeket mondunk el másoknak.

### ***Elmondatlanul hagyott történeteink***

Sissela Bok Titkok (1984: 21) című, mélyreható tanulmányában az egyén halálát egy univerzum kihalásához hasonlítja. Az embereket, mondja, soha nem lehet teljes mértékben megérteni, egyszerre minden perspektívából feltárni, átlátszóvá tenni akár önmaguk, akár mások számára. Az emberek nemcsak egyediek, de feltérképezhetetlenek is. Az emberekben nemcsak egy könyvtára van a történeteknek (másoké és az egyéni létezésről), hanem egy történet-univerzum, hiszen nagyon kevés történet van, amely valamely módon nem kapcsolódik hozzánk vagy a történetünkhöz. Mégis, a nagyon sok történetből, amit magunkról mesélhetnénk, viszonylag keveset mondunk el. A megélt tapasztalatok nagy része elmondatlanná válik. Semmit sem kezdünk velük. Polster szerint: „A történetek nyersanyaga állandóan keletkezik. Az emberi élet minden pillanata végtelen számú eseményt tartalmaz, mégis e kincs bősége ellenére viszonylag kevés történet tör felszínre vagy kerül elmondásra” (Randall 1997: 281). Az elmondatlan történet a meg nem élt élet. Minél több elmondatlan dolgot tudunk tapasztalattá változtatni, és minél több elmondatlan tapasztalatot tudunk kifejezni, annál alaposabban tudjuk önmagunkat megalkotni, annál nagyobb fennhatóságunk van a saját életünk történeteinek meg-, és újrafogalmazásában.

Amennyiben az élet, az élet tapasztalatait jelenti, akkor, aki nagy intenzitással többet tapasztal, többet él (Jourard 1971). Ha az önmegvalósítás olyan, mintha az élet egyetlen szerző regénye volna, ahogy Jonathan Glover állítja, akkor minél tágabb ennek a regénynek a világa, annál gazdagabbak lesznek az önmagunkkal kapcsolatos tapasztalataink: az életünknek annál nagyobb része lesz „mélyen megélt” (Nin 1981). Ha a megélt élet elválaszthatatlan az elbeszéltelettől, ahogy Jerome Bruner tartja, akkor minél több mindent tudunk kifejezni, annál előbbek lehetünk, annál alaposabbak és összeszedettebbek, rendezettebbek. Végül, ha „én vagyok a történet, amelyet saját életemről mondhatok”, akkor minél művészi összefüggésű és etikailag kielégítő a történetem, érzelmileg annál inkább kiteljesültnek kellene éreznem magam (Cupitt 1991: 67).

Nem kell minden történetünket másoknak elmondani, mert dönthetünk úgy is, hogy megtartjuk azokat magunknak. Azonban csak a történetesített tapasztalatokat tarthatjuk meg. Minél nagyobb tudatossággal közelítünk a saját történeteinkhez, annál

erőteljesebben tudunk kötődni másokhoz. Mások „sztoriotipizálnak”<sup>30</sup> bennünket, vagyis megismerik történetünket, és később csupán a történet felidézésekor ránk ismernek. Mindeközben mi is megtanuljuk kezelni a sztoriotipizálás által bennünk keletkezett érzéseket, a rólunk keringő történeteket is befogadjuk.

Egy regényt olvasva az elmondatlan történetek érzékelése döntő fontosságú az elmondottak megértéséhez (Bálint 2010). A „narratív titok” fokozza a szöveg varázsát, gazdagítja a mondanivalóját, sűríti a szöveg világát (Kermode 1980: 79). Mindez a mi történetünkre is igaz, mert mindannyian rendelkezünk titkokkal, amelyekre szükségünk van. Azok meghatároznak bennünket, valamiféle varázst kölcsönöznek nekünk. Ha nem lennének elmondatlan történeteink, akkor átlátszóak lennénk, akár az üveg vagy egy festmény háttér nélkül.

### ***Életesemények hatása az identitásképzésben***

A szociálpszichológia identitáselméletére funkcionális nézőpontból tekintve, szükségesnek látszik, hogy feltárjuk a posztmodern társadalomban működő identitásalkotást. A modernkori elméletek az identitáskonstrukció formális aspektusainak történeti jellegét hangsúlyozzák. Napjaink identitáskonstrukciójára a diffúzió és töredezettség jellemző, a koherencia hiánya, a hiányos működés, amint ezt Francois Lyotard (1993) megállapította a „nagy narratívákról”. Ezek a változások szoros kapcsolatban állnak a társadalom folyamataival és az individualizmussal, amelyek jellemzőek a posztmodernre. Napjainkban általában úgy gondolkodunk, hogy az identitásunk bizonyos szerkesztési folyamatok eredményeként születik. Az identitáskonstrukció vizsgálati körébe egyre növekvő számú elemet vonunk be. Nem létezik önmagában álló életesemény, hanem mindig illeszkedik a történet egész menetébe. Csak akkor válik jelentésalkotóvá, ha pszichikus reprezentációt kap. Azok az életesemények illethetők a jelentős jelzővel, amelyek önértékelési művelet közbeiktatásával a biztonságvesztés – biztonságnövekedés dinamikájába illeszkednek és énvonatkozásúak (Pataki 2001: 373).

A posztmodern által támogatott individualizációra jellemző, hogy a koherencia megteremtését már nem a közösségekből származó identitások

---

<sup>30</sup> Mások elhelyeznek bennünket a saját történettípusaik között. Amikor ránk gondolnak, azonnal a mi „történetünk” jut eszükbe. A történetünk (sikertörténet, dráma, stb.) mint séma jelenik meg. (saját megfogalmazás)

garantálják. A koherencia teremtés kizárólag az egyén feladatává válik. Az identitásfejlődés mindig lezáratlan történet marad. Többé nem arról van szó, hogy felépítjük és realizáljuk a személyes identitásunkat, hanem folyamatosan kell változtatni és ellenőrizni annak működését – a self és a Másik viszonyát – a befolyásoló tényezők fényében. Tehát az identitásalkotás sokdimenziós folyamat, amelynek vizsgálata is új megközelítésmódokat kíván. Az identitás reflexív kutatási témává válik, és nyitott a self-analízis és a self részletekig menő vizsgálatára.

Mancuso és Sarbin (1983), illetve Gergen és Gergen (1983) által bevezetett, és azóta többször átértelmezett fogalom más és más elbeszélő alakzatot ölel fel, amelyek közül álljon itt néhány: életesemény, jelentős életesemény, „élet-téma” (Csikszentmihályi 2001) életút-mérleg, élettörténeti-forgatókönyv, élettörténet. A fogalmakban közös, hogy az egyéni élettörténet mindig koherens egészé, és az önéletrajzi emlékezet által mindig újraszerveződik (Pataki 2001: 360). Az énértet (self) és az identitásalakulás mozzanatai mindig a biográfia cselekményeiben és élményeiben bújnak meg. Az élettörténetünket mi magunk szerkesztjük meg. Az emberi emlékezet működési mechanizmusa miatt az élettörténet objektív tárgyi igazsága és a narratív igazsága bonyolult viszonyban állnak egymással. Ezért a személyes jelentéstulajdonítás és értelmezés tárgyai sohasem személytelen, szubjektivitásmentes tárgyai a valóságnak. A jelentésalkotás folyamata egész személyiségünket mozgósítja; a nézeteinkre, értékrendünkre, tapasztalatainkra is utal.

Az én-elbeszéléseink vagy élettörténeti narratívumaink az elbeszélte események számai között rejtik az elbeszélő identitásának a koherenciáját vagy annak hiányát. Az elbeszélő számára jelentős életeseményeknek identitásképző szerepe van. Az én-rendszer (énfogalom), amelyet az én-elbeszélés jelenít meg, ismereteket tartalmaz a képességekről, személyiségvonásokról, indítékokról, életeseményekről, a jelentős másokhoz fűződő kapcsolatokról, amelyeket a személyes dokumentumok tartalmazhatnak.

A személyes dokumentumot úgy határozhatjuk meg, mint bármely szabadon írt vagy elmondott beszámolót, mely szándékosan vagy akaratlanul információt szolgáltat a szerzőjének életéről és annak dinamikájáról (Allport 1997: 421). Ide soroljuk az önéletrajzokat, naplókat, leveleket, nyílt kérdőíveket, szóbeli beszámolókat (interjú, gyónás, elbeszélés) és bizonyos irodalmi alkotásokat. Fontos adalék, hogy mindezek első vagy harmadik személytől származók, mint például az



esettanulmányok, élettörténetek, életrajzok. Másik fontos kérdés, hogy mi motiválta a megírásukat.

Az önéletrajzok a figyelmet egy konkrét egyéni életre összpontosítják. Több eset ismeretében pedig összehasonlításokat tehetünk (Allport 1997: 427). A szöveg nyomán van lehetőség a konceptualizációra, és lehetőségünk van a személyiség rétegeinek megismerésére.

Az élettörténeti elemzések szerepére az identitásvizsgálatokban Erikson már a hatvanas években utalt, mert az élettörténet íve kirajzolódik a pszichobiográfiai írásokban,<sup>31</sup> de ugyanúgy minden személyes dokumentumban. Éppen ezért az élettörténetek alkalmasak a személyiség vizsgálatára. Így tekintve a narrativitásra, az nemcsak egy elemző módszer, hanem a személy saját konstruktuma.

Az érzet és az identításalakulás „titkai” mindig a biográfia (önéletrajz) tényeiben és élményeiben rejtőznek (Schachter 1998: 54). A jelentős életesemények és epizódok identitásképző szereppel bírnak. Az önéletrajz magában foglalja az egyén öndefiníciójának aspektusait, amely egy észlelt szociális kategóriához való pszichológiai odatartozás terminusaiban fejeződik ki. Az identitás elemek relatív súlyát a kulturális normák is befolyásolják (László 2005). Ez a szellemi azonosságtudat a foglalkozási szerep átéléséhez nélkülözhetetlen. Az identitás, a társadalmi azonosságtudat jelenségek köre a legáltalánosabb alakjában az egyén és a társadalom közötti viszony pszichikus közvetítésére vonatkozó tények egy jelentős csoportját foglalja magába (Pataki 2001: 115).

### **A narrativitás hatásai a pszichológián kívüli tudományterületeken**

A narrativitás új eszközöket és eljárásokat biztosít a kultúrához, nemekhez, társadalmi rétegekhez, etnikumokhoz tartozás hatásának, dinamikájának vizsgálatához, amely a szociológia kutatási irányait is bővítette. A narrativitás élénkítő hatással van más területeken folyó kutatásokra, a tudósok szellemi küldetésének kiteljesítésére, interdiszciplináris tudományos kapcsolatok kiépítésére. A narratív elmélet hozzásegít az emberi viselkedés és az emberi létezés különböző

---

<sup>31</sup> Pszichobiográfia: pszichológiai, leggyakrabban pszichoanalitikus megközelítést alkalmazó, általában közéleti vagy történelmi személyek élettörténeti elemzése. Más megközelítésben korábban élt emberek személyes dokumentumai, alkotásai, önéletrajzai, naplói, vagy olyan dokumentumok, amelyek róluk szóló életrajzok és legendák alapján készültek.

magatartásformákban megnyilvánuló vizsgálatára. Jelentős életeseményeik elbeszéléseiben az emberek önmagukat fogalmazzák meg (László 2005). Az elbeszélésekben kifejezésre jut az a mód, ahogy a jelentésadás folyamatában élményeiket, a társas világhoz való viszonyukat megszervezik, ahogy identitásukat megalkotják. Ha elfogadjuk, hogy az ember számos lényeges vonatkozásban, történetekben és történetek révén konstruálja önmagát és saját pszichológiai valóságát, akkor joggal feltételezhetjük, hogy e történetek élményminőségei a történetmondó ember viselkedéses alkalmazkodására, az élethelyzetekkel való megbirkózásának várható módjaira és esélyeire vonatkozóan is fontos ismerteket nyújthatnak. Ezeknek az élményminőségeknek és élményszervezési módoknak a megismeréséhez olyan eszközökre, vagyis olyan módszerekre van szükségünk, amelyek képesek az elbeszélés nyelvi alakzataiból megbízhatóan kibontani a pszichológiailag releváns jelentéstartalmakat.

A 20. század elején egyetlen személyiséglélektannal foglalkozó kutató sem gondolta, hogy az ember történetmondó lény, vagy az ember élete történetekben elmondható. Az amerikai tudományos világban a narratív elmélet az 1970-es évek végén és az 1980-as évek elején állt össze. Az életek vagy sorsok egyszerre szövegek is, amelyek időről-időre újraíródnak. Ha az élet szövegszerű, akkor azt az ember diskurzusokban vagy beszélgetések során osztja meg másokkal (Ricoeur 1980). Tehát a narratív identitás a történetmondás által alakul ki, ám a történetmondás szabályait a posztmodern társadalom kínálja fel az egyén számára. A narratív elmélet olyan kulcs a posztmodern gondolkodók kezében, amellyel a társadalomtudományok tovább gazdagodhatnak, bővíthetnek. A következő néhány gondolatot éppen a történelemben megjelenő narrativitásnak szűk keresztmetszetű bemutatására szánom.

A konstrukció és valóság viszonyának egyik terepe az elbeszélés, amely a történettudományban is létező. A történettudománnyal kapcsolatban az elmúlt évtizedekben komoly kételyek fogalmazódtak meg. Ezek a kételyek első sorban a történeti tudás narratív ábrázolásához fűződnek (White 1997, Gyáni 2000, László 2003). Hayden White indította útjára a narratológiai forradalmat, amely átértelmezi a modern történetírást. Például utat enged a feminista történetírásnak, az oral historynak és a mikrotörténelemnek (Szélpál 2007). Ewa Domanska az akadémikus és hagyományos történetírással szembenálló, ellen-történetírásként (counter-history) határozza meg azt a fajta történetírást, amely az áldozatok, kisebbségek, a másság és az elnyomottak történeteinek ad hangot. A nem hagyományos történetírás kutatási

területéhez sorolja a fényképeket, képregényeket, filmeket, internetes honlapokat, művészeti alkotásokat. Továbbá jellemzi a különböző stílusokkal való kísérletezés és az interdiszciplinaritás. A public history – a nyilvános történelem keretei – mutatja, hogy a múlt nem valami rajtunk kívül álló, abszolút jelentéssel bíró, melyhez csak empirikus kutatási módszerekkel juthatunk el, hanem történetek sokasága, melyek személyes tapasztalatokon alapulnak. Brian Fay (2002) véleménye szerint érdemes a nem hagyományos történeteket vizsgálni, mert új utakat nyitnak számunkra a múlt megértése felé.

White javaslatára a történettudományban, az 1980-as években a „nyelvi fordulat” kifejezés vert gyökeret, amely paradigmaváltáshoz vezetett. A fordulat az Új Történelem (New History) mozgalma, amely a magyar szakirodalomban sem ismeretlen. White értelmezésében a posztmodern történetírás szövetségre lépett az irodalomtudománnyal, annak is a modernista formájával. A posztmodern történetírást sokkal inkább érdekli a valóság és annak hiteles ábrázolása, mint az igazság; valamint felismerte, hogy a valóság a történelemben/történetekben konstrukció eredménye, amelyek a szövegekben érhetők tetten (Thomka 2000).

A történelemtudományban az új narratív történetírásnak, mint új történetírói irányzatnak is a mindennapi élet és az átlagemberek állnak az érdeklődése fókuszában (Gyáni 1997). Az átlagember életének eseményei, tényei, meggyőződései, viselkedését irányító normái, vagyis az élet hétköznapi elveinek feltárása a történetírói megismerés új módját feltételezi. A méretek lecsökkentésével mikrotörténetekhez jutunk. A történelmi nézetek közül kiemelve Giovanni Levi (1991) véleményét, ő úgy véli, hogy a látszólag jelentéktelen események aprólékos elemzésével eljuthatunk az emberi társadalom általános szerkezetében megnyilvánuló, elsőre nem nyilvánvaló igazságokig. Az aprólékos rekonstrukciók a bonyolult rendszerekben (lásd: társadalom) megbúvó következtetlenségek okaira is rávilágíthatnak azáltal, hogy kimutathatóvá válnak az emberi szubjektivitás, vagy az emberi szabad akarat hatásai. Carlo Ginzburg (1991) nézete szerint éppen a középszerűség, a hétköznapiság az, amelyben testet ölthet egyetlen ember személyiségében, történeteiben a mikrokozmosz, amely összefoglalja azokat a vonásokat, amelyek egy meghatározott történelem valamely rétegére jellemzőek. A történetekkel kapcsolatos kutatások egyik fő kérdése, milyen megismerési többlet adódik elemzésük által. A történet éppen az átlagosságánál fogva válik reprezentatívvá.

A történeteink tehát a huszonegyedik században a tudományok számára fontosnak látszanak.

### ***A narrativitás lehetséges helyei a neveléstudományban***

A 20. században az önéletírás felvirágzásának lehetünk tanúi. Nemcsak a memoárok száma növekszik, hanem különböző tudományágak – irodalomtudomány, szociológia, történettudomány, antropológia, pszichológia – részéről tanúsított érdeklődés is, mely történeti folyamatokban működő szubjektív tényezőt állítják középpontba. A narrativitás térhódítása a 20. század végére tehető, amely a neveléstudományban is tetten érhető jelenség.

Magyarországon a gyermekkor-kutatásokban találkozhatunk narratív elemzésekkel. Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005) munkái, amelyek a gyermekkorra vonatkozó ismereteket a narratív paradigma felől bővítik és kvalitatív kutatómódszertanok használatát javasolják.

A narrativitás a diszkurzió egyik formája, más megközelítésben a posztmodern pedagógiai irányzatok egyike, amely normákat és értékeket kódol, a társadalmi rend ideológiájáról ad számot (Friedman 1998). Az értékek reprezentációja sokféleképpen lehetséges. Egyik útja a kulturálisan elsajátított kódok, mítoszok, és olyan történetek, amelyek egy népcsoport attitűdjéről árulkodnak, pl.: gender, etnikumok vagy a nevelés és iskoláztatás útján elsajátított értékek. A narratívum szerepe a kultúra fenntartása és az egyéni élet strukturálása, amely a posztmodernnek mondott korunk kedvelt formája. Nem úgy az iskolában. A ma iskolájában a narratívum művészetei (dal, dráma, regény, színház stb.) csupán dekorációnak számítanak (Bruner 2004).

### ***Narrativitás: a pedagógia és a posztmodern kapcsolata***

Mit jelent a pedagógia posztmodern megközelítése? Milyen kapcsolat van a szövegek és az újabb keletű kutatási módszerek, illetve a pedagógia között? A modernitást és posztmodernitást meghatározó koncepciók nemcsak a különböző pszichológiai paradigmákban fedezhetők fel, hanem a neveléstudományban is.

A pszichológia területén a posztmodernitás hatásait leginkább a pszichoterápiás iskolákban érhetjük tetten. A konstruktivizmus a családterápiákra és a

pszichoanalízisre is kifejti hatásait (Székely 2000), sőt a személyiséglélektan is mint szemléletmód, alkalmazza.

A konstruktivizmus posztmodern jelenség, amely nem ad hitelt az objektíven megismerhető világnak, és a tudományok azon képességében sem hisz, hogy a pszichikus valóságot torzulások nélkül mutathatná be. Ebben a megközelítésben a megismerés nem az egyénen kívül vagy „belül” valósul meg, hanem ez mindig egy kölcsönös és hosszantartó interakció megvalósulása a megismerő és a megismerendő között. Erre a konstruktivista hermeneutika olyan megoldást dolgozott ki, amely a két „Én”-t egy egységes tervként kezeli, vagyis a megismerő elválaszthatatlan attól, amit megismer, fordítva, a „rendszer” csupán egy. Ez a törekvés nem egy objektív valóság megismerésére irányul, hanem annak felfedésére, hogy az egyének milyen sajátosságokkal rendelkeznek mint megismerők, illetve hogyan és miként járulnak hozzá a valóság újraalkotásához. William James mutat rá, hogy az Én, mint szubjektum, ami aktív a megismerésben, egyben a megismerés tárgya is, idézi Balog (2006).

Egyik sajátossága a posztmodern áramlatnak az, hogy az emberi megértésben és önmegértésben kitüntetett helye van a narratíváknak. A posztmodern pedagógiai megközelítések szerint a tudás történeti és diszkurzív szövegekörnyezetben érvényesül. A posztmodern fogalmát tehát nemcsak a filozófia használja, hanem jelen van az építészetben, képzőművészetben, zenében, irodalomban, irodalomelméletben, történettudomány, nevelésfilozófiában stb. A hagyományokkal szembeni posztmodern kihívás jellemzője a stílusok keveredése, a különbözőség hangsúlyozása és a változások iránti igény, amelyek üdvözlendők is (Beck 1993).

A posztmodernre a gondolkodásmódok és értékválasztások sokfélesége jellemző. A legfontosabb sajátossága azonban az emberi lét pluralitása. A felgyorsult változások és a társadalomban érvényes kapcsolatok lazulása, az emberi lét individualizálódását eredményezik. Ennek következtében azonban az ember könnyen kiszolgáltatottá válhat az állandóan változó és differenciálódó valóságban, amely körülveszi őt. Ahhoz, hogy helyét és helyzetét értelmezni tudja, szüksége van a narrativitásra mint gondolkodásmódra.

A posztmodern irányzat képviselői: Jean-Francois Lyotard, Jacques Derrida, Michel Foucault és Richard Rorty. A dekonstrukcionalizmus, a neopragmatizmus és a posztstrukturalizmus a leggyakrabban emlegetett posztmodern elméletek. Rorty

(1990) textualizmusa alatt egy olyan, számos kortárs gondolkodóra jellemző szemléletet értünk, mely szerint „nem létezik más, csak szöveg”.

Történetileg korábbra tehető Lyotard (1993) szemlélete, aki azt állítja, hogy a modernitást a posztmodernitástól nem lehet az idő dimenziójában elválasztani. Egyidejűleg léteznek, de másként válaszolnak a modernitás kérdéseire. A posztmodern állapot a modernnek a felgyorsult változata.

Sokan azonban ragaszkodnak a posztmodernizmus kronológiai definíciójához. McGowan (1991) kiemeli, hogy a posztmodernizmus mindenképpen időbeli terminus, amely néhány évtizedet ölel fel (a múlt század legvégét is), sajátos karakterkészlettel, amely különböző szemléletek találkozását vagy szembenállását tükrözi.

Amint látjuk, az elmúlt évtizedekben a filozófusok érdeklődése a gyorsan és váratlanul változó világunkban felvetődő kérdések felé irányul. Alapvetően a tudást soktényezős perspektívából látják, amelynek megfogalmazásai egyéneknél, filozófustól függően másként artikulálódnak. A modern vagy posztmodern jelenségek átszövik életünket, és ez az iskolát sem kerülheti el.

### ***Posztmodern kihívások a pedagógiában***

Az egyént segíteni kell abban, hogy tapasztalatokat szerezhessen a kultúra intézményeinek működéséről, amelyek az emberek hasznára jönnek létre. Az iskolában a társadalmi hagyományokról kell a tanulóknak tanulni. A tanításnak a személy formálása közben értéket és kritikát is kell tartalmaznia. A ma iskolája bátorítja a kritikai megkérdőjelezést, az önálló véleményalkotást. Ugyanakkor az iskola olyan hatások között működik, mint a ma kultúrájának fő problémája, a stabilitás és irányultság hiánya.

Ebben a társadalmi valóságban a fiataloknak tartós értékeket, kapcsolatokat, hivatást és ideálokat kell találniuk, méghozzá olyanokat, amelyek az ő „posztmodern” valóságélményüktől nem esnek távol. Ahhoz azonban, hogy az iskola e tekintetben sikeresebb lehessen, a változásokat támogatnia kell, miközben tudjuk, hogy az iskola világára a lassú változás vagy a változásnak való ellenállás jellemző.

Az iskolai tanítás gyakran túl absztrakt és kevés kézzel fogható haszna van, de a tanulásnak kombinálnia kell a konkrétumot az általánossal. Az elszigetelt tények tanulása és képességek fejlesztése unalmas és értelmetlen. Az iskola feladatai közé tartozik azoknak a jelenségeknek az értelmezése, amelyek a gyermek és fiatal

mindennapjaiban megjelennek. Az élet narratív értelmezése kitüntetett szerepet kap az oktatás folyamán.

Az iskola világa hangzatosan vállalja az értéksemlegességet. De amennyiben az iskola értéksemleges világ közvetítését tartja fontosnak, akkor a megváltoztathatatlan világ képét sugallja a gyermeknek, amellyel a felnövekvő generációk társadalmi cselekvőképességét korlátozhatja. A tanulás és az összefüggések ismerete a komprehenzivitás irányába mutatnak, a biztonságos életstílus, értelmes élet kialakítása felé.

Rorty (Beck 1996) szerint a nevelésfilozófiában a modern és posztmodern korszakolás nem lehetséges, mert szerinte már Dewey filozófiai szemlélete is a posztmodernitás jegyében fogant. Sőt, Foucault és Dewey filozófiai gondolatait alapjaiban rokonnak véli, csupán egy különbséget emel ki, mely szerint csak társadalmi reményeik és elvárásaik különböztek egymástól. John Dewey a pragmatikus pedagógia legjelentősebb képviselőjeként a modern világ gondolkodója volt, mondhatnánk, posztmodern szemléletű, aki szerint a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése lehet az oktatás kitűzött célja, amelyhez a tapasztalatokon keresztül lehet eljutni.

Más megközelítésben R. Usher és R. Edwards (1994) szerint: „Az oktatás talán a legfontosabb út ahhoz, hogy a világgal kapcsolatban legyünk, amelyben tapasztalatokat szerzünk, megértjük a világot és megpróbáljuk azt megváltoztatni. Ezekén túl lehetőséget biztosít arra, hogy önmagunkat és másokhoz fűződő viszonyainkat megértsük.” Az oktatás narratívái nemcsak elmondják nekünk, hogy hova tartozunk, hanem el is helyeznek bennünket oda, ahová tartozunk (Kinyó 2005).

### Narratív pedagógia

A posztmodern pedagógiai megközelítések egyike a narratív pedagógia. A narratív pedagógia a 20. század 90-es éveiben hódított teret elsősorban az USA-ban. A gyors társadalmi változások és igények hívták életre az új pedagógiákat, mint pl. a narratív pedagógia. A narrativitásra hangsúlyt helyező oktatás egyfajta megközelítésmódja a tanítás-tanulás folyamatának, amely reflektív és elmélkedő. A tanár az oktatásban használja az interpretatív pedagógiát, amellyel a tanár és diák megosztja és leírja a megélt tapasztalatait, az interpretálás gyakorlatát fejleszti. Gondolkodásmódot fejleszt, önkifejezésre ad lehetőséget azzal, hogy attitűdöt,

meggyőződést, és értékek megfogalmazását szorgalmazza. Filozófiai háttere a fenomenológia. Ez nem a véletlen műve, hiszen napjainkban a tudományok fenomenológiához való visszatérése különösen jellemző (Dickelmann 1994).

A fenomenológia központi fogalma az élmény, amely a tudatot a maga sokféleségében teszi megragadhatóvá. Az értelemképződés terméke a tapasztalat, amely az élettörténet elemi egysége. A tapasztalat sokszor meglepően és váratlanul „támad”, ami az emberi tudat számára az „új” forrása. Schelling szerint: „A gondolkodás egyszersmind tapasztalat is” (Nyiri 1981: 123).

A hagyományos pedagógiák eredménycentrikusak, kimeneti szabályozásúak, tudományosság szempontjából a pozitívizmussal rokoníthatók, erőteljes a behaviorizmus hatása. A valóság racionális megközelítése jellemzi őket, és az intézményes oktatás során legtöbbször a tanár autoriter gyakorlata érvényesül. Bruner (2004) állapítja meg az oktatás pszichokulturális megközelítésekor, hogy a nyugati kultúrában az oktatás kontextustól elrugaszkodott, ám beszéddel, elmondás útján, történetek által hozza a valóságot közel a tanulóhoz. A tanár mindenható, és a rendszer feltételezi, hogy a gyermek tudatlan. Az európai pedagógiai gyakorlat nem méltányolja az interszubjektivitást<sup>32</sup>.

A narratív pedagógia létezik és működik az európai gyakorlatban is. Mészáros (2007) az italo-hispán pedagógiai kultúráról és gyakorlatról írva megállapítja, hogy nálunk elméletinek számító narratív pedagógiát ezekben az országokban a gyakorlat és az elmélet szoros kapcsolata jellemzi. A narrativitáshoz kapcsolódó elméletek mindig gyakorlati tréningekre épülnek. Az italo-hispán diskurzus szerint a pragmatizmus és teoretikusság nem egymást kizáró fogalmak. Az italo-hispán neveléstudományi kutatásokban a kvalitatív teoretikus kutatások erőteljesen vannak jelen. Mészáros utal napjaink egyik olasz neveléstudósára Pellerey-re (2002) aki a pedagógiát tervezési és gyakorlati tudománynak tekinti. Könyvében tudományelméleti megfontolások után reagál a posztmodern kihívás lényegére is. Szerinte a pedagógia a dialógus (conversazione) gyakorlata. Elméletében a kognitívizmus jól megfér a hermeneutikai pedagógia megközelítéseivel (narratív identitás, narratív pedagógia és a narráció egyéb formái).

Mennyiben járulhatnak hozzá a történeteink a tanulásunkhoz? Hogyan közelíthetünk a narrativitáshoz a tanulás oldaláról?

---

<sup>32</sup> Interszubjektivitás jelentése: mások gondolkodásának a megértése.



Nehéz lenne bármikor az oktatásról úgy beszélgetni, hogy előbb vagy utóbb a tanulásról ne essék szó. Általában amikor az életről mint történetről beszélünk, egyidőben a tanulás misztériumáról is beszélünk. A tanulás magyarázatára a pszichológia, szociológia már vállalkozott, de sokkal kevesebbet vizsgálták a tanulást, mint valamiféle egyedi konstruktumot, vagyis költészetet, amely a nyelvrendszert használja fel.

A tanulás történetek által és azokon keresztül megy végbe. A tudás birtokosai csak erőfeszítések árán lehetünk éppen úgy, ahogy a társadalmat, amelynek részei vagyunk, mi magunk alkotjuk meg. A bennünk és körülöttünk zajló folyamatokról történetek révén számolunk be a többieknek, akikkel a tudást szeretnénk megosztani. A történetek tanulmányozására a különböző diszciplínák (antropológia, szociológia, pszichológia, irodalomtudomány, történettudomány) saját megközelítésmódokat vezettek be.

A tanulás költészetének megfogalmazása Even (1987) nevéhez fűződik, aki szerint a múltbeli tapasztalataink erővel hatnak a mára, „személyes csomagunk” tartalmazza a hogyan, mit és miért tanulunk kérdésekre a válaszokat. Továbbfűzve mondhatjuk, hogy történeteink a múltból a jövő felé tartanak.

Tanulás zajlik a terápiák során is, ahol a történeteken keresztül, beszélgetéseken, önreflexiókon át az életről, mint a saját sztorinkról tudhatunk meg többet, értelmezhetővé válik a szerző vagy páciens számára is. A hermeneutika vizsgálati tárgyát képezi, hogy hogyan konstruáljuk, ill. rekonstruáljuk történeteinket, és bennük önmagunkat. A konstruktivista megközelítés szerint általában véve a fejlődésünket mi magunk tervezzük meg. Ehhez illeszkedik a narrativitás, amely a saját történeteink és mások történeteink keresztül a valóság megértését, értelmezését, önmagunk elhelyezését teszi lehetővé.

A fenti összefoglaló a narrativitásban rejlő, a posztmodern kor neveléstudománya számára az eddigieknél mélyebb kiaknázási lehetőségként mutakozó erővonalakról adott képet. A következő gondolatmenet pedig a társtudományok narrativitáshoz való viszonyát vázolja.

A neveléstörténet-írás narratívájának dekonstrukciója

A 18-19. század pedagógiai gondolkodói úgy tekintettek a nevelésre, mint az emberiség felszabadítójára, mint a társadalmi haladás eszközére, amely az egyenlőséget és szabadságot hirdette meg (Pap 2007: 158). Pedagógiai eszméik a racionalizmusban gyökereztek, és hitték, hogy ami az egyéni és társadalmi felemelkedést szolgálja, az morálisan helyes. A posztmodernizmus megjelenése azonban egy új típusú kulturális diskurzust hívott életre, amely semmilyen érték és tanítás egyetemességét nem fogadja el. A „régbbi korok történeti megközelítései” elveszítették relevanciájukat (Escolano 2007). Escolano a posztmodern vita kapcsán úgy fogalmaz, hogy az új paradigma negatívumai mellett is nagy pozitívuma, hogy a kérdések sokaságát veti fel, amelyekre a mai kutatásoknak válaszolniuk kell. A modernitás narratívája, ahogy ő fogalmaz, a pedagógiai eszme és gyakorlat értelmének keresését tűzte ki célul, gyakran azzal az intencióval, hogy tapasztalati és reflexiós forrásként szolgáljon a tanárképzésben, amely a tanárok morális és szakmai magatartásának szabna irányt.

Az általános eszmék és meggyőzések helyett a történészek figyelme az egyéni és kollektív különbözőségekre fordult. A történészek elfogadják azokat a pluralista értékeket és az interkulturalitást, amelyek új témákat emelnek be a diskurzusba. Ez a változatosság magában foglalja a történelem tárgyának dekonstrukcióját. Ennek következtében a neveléstörténet-írás is lemondott az addig uralkodó paradigmáról, és megerősítette a kutatás interdiszciplináris jellegét. Néhány hazai szerző munkáiban a neveléstörténet-írás paradigmaváltása kézzel fogható. Például Ambrusné Kéri Katalin, Pukánszky Béla és mások számos, eddig a történelemtudományban szokatlan témáról és szokatlan megközelítésben publikálnak: nőtörténet, az iszlám pedagógiai vonatkozásai, az iszlám és a nők kapcsolata, gyermekkori történet.

Mégis a magyarországi, fiatal kutatógenerációk ennek ellenére a posztmodernnel kapcsolatos hiányérzetükről számolnak be:

„A neveléstörténet-írás területén, sőt a neveléstudomány más területein sem élnek szívesen az önreflexió lehetőségeivel, kevés olyan munka született, amely a posztmodern hatását és következményeit vizsgálja. Gyakran úgy beszélnek a posztmodernről, mint amely már elmúlóban, kifulladásban van, anélkül, hogy a magyar neveléstudományt mélyebben érintette volna” – írja Pap K. Tünde (2007: 170), aki több fiatal kutatótársával együtt a posztmodern hatásait és megjelenési formáit elemzi a mai magyar pedagógiatörténet-írás vonatkozásában.

## **A kutatási paradigmák**

### **A kvalitatív kutatások térhódítása a 21. század elejére**

A társadalomtudományok területén a kvalitatív kutatások a huszadik század nyolcvanas éveire méltatlanul háttérbe szorultak a kvantitatív kutatási módszerek előnyére (Bögre 2003).

A szociológiában a „Chicago-i iskola” már az 1920-as, 1930-as években használta a társadalmi csoportok életének vizsgálatára a kvalitatív kutatásokat (Thomas és Znaniecki 1958, Bögre 2003). Az USA-ban, az antropológia területén ugyanebben az időben, például Boas, Mead, Bateson, Malinowski és mások használtak kvalitatív eljárásokat a különös, addig ismeretlen népcsoportok vizsgálatában, amelyek a kultúrára, szokásokra, furcsa csoportbeli jelenségek megfigyelésére irányultak. Az etnográfiai irodalomban ekkor jelent meg először a deviancia, ill. a problematikus „másik” vizsgálata, amely az uralkodó hatások és az alcsoporthoz közeledő tapasztalható folyamatok közötti eltérések értelmezéséből fakadt (Denzin 2005).

Az 1970-es évektől kezdve a társadalomtudományok válnak központi forrásaivá a kritikai és értelmező elméleteknek, amelyekhez a kvalitatív kutatás is kapcsolható. Ugyanakkor a kutató építőmesterré válik, aki képes a megfelelő területek módszereit segítségül hívni és azokat új kontextusban felhasználni.

Ennek az időszaknak a következménye a reprezentáció krízise. A kutatóknak nehézségei vannak önmaguk és a reflexív szövegek tárgyainak meghatározásában. A bölcsészettudományok a társadalomtudományokba olvadnak, új magyarázatokat és új utakat keresve bizonyos népcsoportok kultúrájának és annak néprajzi összefüggéseinek vizsgálatában. Eközben a társadalomtudományok is tanulmányozzák, hogyan lehet strukturalista vagy posztstrukturalista módon tanulmányozni a társadalomban fellelhető szövegeket. A kutatók alternatív értékelési kritériumokat keresnek, amelyek bizonyítóak lehetnek az értelmezés, megértés folyamán. A kvalitatív kutatás tehát olyan kutatási lehetőség, amelyet komplex, egymással összefüggő kifejezések, fogalmak és feltevések halmazai alkotják. A kvalitatív kutatás olyan tevékenység, amellyel a világ megfigyelhető, és eljárásaival láthatóvá teszi a világ nem látható oldalát is, amellyel egyben azt alakítja is. A reprezentáció formái alkotják a vizsgálatok tárgyát (interjú, beszélgetés, fénykép,

film-, és hangfelvétel, visszaemlékezés). Ezen a szinten a kvalitatív kutatás a világnak természetes magyarázó megközelítése. Így a kvalitatív kutató a kutatását a megfigyelendő jelenségek természetes közegében végzi. A kutató tapasztalati anyaggal dolgozik – esettanulmány, személyes tapasztalat, introspekció, élettörténet, interjú, művészeti alkotások, kulturális termékek és szövegek – tehát egymással összefüggő magyarázó módszerek széles tárházát használja, remélve, hogy a felmerülő problémákat mélyebben megérti. Denzin (2005) nyomán a kvalitatív kutatások nyolc történeti szakaszát különböztetjük meg, amelynek utolsó szakaszában járunk. Ezt az utolsó szakaszt 2005-től napjainkig tartjuk számon, amelyet töredezett jövőkép jellemez. Denzin úgy határozza meg a kutatót, mint aki improvizál és „bricoleurként” tevékenykedik.

A kvalitatív kutatás az alábbi megközelítéseket foglalja magába, úgymint a hagyományos pozitívizmus, posztpozitívizmus, posztstrukturalizmus és más perspektíva. A jövő egyben a jelenünk is, amely szembetalálkozik majd olyan társadalmi jelenségekkel (demokrácia, rasszizmus, globalizáció, fogyasztói társadalom, szabadság, közösségek, individualizmus, stb.), amelyek vizsgálatában módszertani hézagok vannak, ezeknek a jelenségeknek vizsgálata bizonyára igénylik majd a kvalitatív módszertani eljárásokat.

A bizonytalanságok ellenére ugyanakkor a kvalitatív perspektíva folyamatosan jelen van az egymástól elkülönülő időszakokban úgymint hermeneutika, strukturalizmus, szemiotika, fenomenológia, kultúravizsgálatok, stb.

A kvalitatív kutatás olyan tevékenység, amellyel a világ megfigyelhető, és eljárásaival láthatóvá teszi a világ nem látható oldalát is, amellyel egyben azt alakítja is. A reprezentációk felé fordul (interjú, beszélgetés, fénykép, film-, és hangfelvétel, visszaemlékezés). A kvalitatív kutatás a világnak természetes, magyarázó megközelítése. Így a kvalitatív kutató a vizsgálatát a megfigyelendő jelenségek természetes közegében végzi. A kutató tapasztalati anyaggal dolgozik – esettanulmány, személyes tapasztalat, introspekció, élettörténet, interjú, művészeti alkotások, kulturális termékek és szövegek –, tehát egymással összefüggő magyarázó módszerek széles tárházát használja, remélve, hogy a felmerülő problémákat mélyebben megérti.

Nincs kitüntetett módszer, amely más módszer felett áll. Ez a diskurzus helye. Nehéz találni meghatározást adni, mert nincs elmélet vagy gyakorlat, amely kizárólagosságot élvezne a kutatásban.

A kvalitatív kutatásban használatosak a következő módszerek: szemiotika, narrativitás, vita, beszélgetés, archív felvételek elemzése, statisztika, táblázatok, grafikonok, hermeneutika, interjú, pszichoanalízis, közvéleménykutatás, megfigyelés, kultúratudomány – ezek mindegyike mély belelátást és megértést biztosíthat. Egyik módszer vagy gyakorlat sem lehet kitüntetett a másikkal szemben.

Az irodalomtudomány szövegelemzéssel foglalkozik, bár a szöveg önmagában is érthető. A kultúratudományok nem kizárólag irodalmi szöveggel foglalkoznak. Nelson és munkatársai szerint a kvalitatív kutatás interdiszciplináris, transzdiszciplináris és néha nem elég tudományos terület (Denzin és Lincoln 2005), átível a bölcsészeten, a társadalomtudományokon és fizikai tudományokon. A hangsúly a multiparadigmatikusságán van, érzékeny a multimetodológiai megközelítés értékei iránt, elkötelezett a természetesség és az emberi tapasztalatok megértésének értelmező módjai iránt. Ugyanakkor a terület sokféle rejtett etikai és politikai nézőpontot tartalmazhat.

A kvalitatív kutatás egyidőben ölel fel két oldalról érkező nyomást. Egyrészt leírható az értelmező, posztexperimentális, posztmodern, kritikai érzékenység oldaláról, másrészt szűkebben értelmezve pozitivistá, posztpozitivistá, humanisztikus, és az emberi tapasztalatok természetes analíziseként. Továbbá a két irányt egyesíteni lehet egy és ugyanazon projektben, két perspektívát tartalmazva, úgymint kritikai és humanisztikus vagy posztmodern és naturalista.

A kvalitatív kutatás jelentheti a gyakorlatok összegzését, amelyeket más tudományterületektől vesz kölcsön. A kvalitatív kutatásban a munkát tekinthetik tudományosnak, vagy csak magyarázónak, értelmezőnek vagy szubjektívnek.

A pozitivisták azt állítják, hogy a „new experimental” kutatók fikciókat írnak, amelyek nem tudományosak és nincs lehetőség az igazságuk egzakt bizonyítására. Az etnográfiai irodalom és fikció megjelenése előre vetíti a tapasztalati tudományok halálát. A kvalitatív kutatások világa a megélt tapasztalatok, egyéni hiedelmek és akciók kereszteződése a kultúrával. Interpretatív gyakorlat, amely magában foglalja a reprezentációkat és leírásokat, narrativitást, amelyeket a pozitivistá kutatók ma elutasítanak. Támadásuk fő mondanivalója: mintha az igazságok közt lehetne

rangsorolni, és az általuk igazságnak vélt eredmények feljebb állnának a mások igazságaihoz képest.

Ezen keretek közt ma a kvalitatív kutatás gyanús terület, mivel nem határozható meg a függvényváltozókkal és véletlenszerű modellekkel. Veszélyeket rejt magában az a tény, hogy a támadások alkalmával a kutatási eredményeket mindig a pozitivisták tudományok dobozába próbálják begyömöszölni.

A kvalitatív kutató, akinek szoros kapcsolata van saját kutatásaival, a valóság természetét szociális konstruktumokként látja.

A kvalitatív kutatók, akik kapcsolódnak a posztstrukturalista és/vagy posztmodern érzékenységű új generációhoz, megkérdőjelezzik a pozitivisták kvantitatív módszerek használatának kizárólagosságát.

A kevert módszer a harmadik paradigma, amely adott a neveléstudományi kutatások számára is. A szakirodalomban szép számmal találunk utalást arra, hogy a kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtési technikák összekapcsolása növelheti a vizsgálatok érvényességét. A kétféle módszertani hagyomány elemeinek ötvözésére is számos sikeres példát ismertet Bryman (2006).

Napjaink kutatási világa egyre inkább interdiszciplináris, összetett és dinamikus válik. A kutatóknak kiegészítő módszereket kell alkalmazniuk, módszertanilag sokoldalúan képzettnek kell lenniük, hogy egymással magas szintű kommunikációt folytathassanak, közösen kutathassanak. A többféle kutatási módszer egyidejű alkalmazása sok esetben árnyaltabb képet ad a kutatási eredményekről (Sántha 2009: 102).

### **Kvalitatív kutató mint „bricoleur” vagy „quilt maker”**

Néhány kvalitatív kutató jellemezhető úgy, mint tudós, egyszerű munkás, újságíró, kritikus, jazz-zenész, filmes, foltvarró vagy esszéíró. A tudósok sokféle módszertani gyakorlatát kvalitatívként lehet meghatározni, pl. újságírás, néprajz, bricolage, quilt making vagy montage.

A bricoleur jelentése a munkáját önmaga végző, építkező, akinek az élettörténete, biográfiája bricolage-nak is tekinthető.

Nelson és munkatársai (1992) a kultúrára irányuló kutatásokat határozzák meg úgy, mint bricolage-t. Abban olyan eljárások használatosak, amelyek self-reflektívek.

Tehát a kvalitatív kutatás a problémamegértés sajátos módszere. A kvalitatív kutató, mint bricoleur felhasználja a kéznél lévő esztétikai és anyagi eszközöket, amelyekhez stratégiákat és módszereket rendel. Amennyiben a kutatónak új eredményekre van szüksége vagy különböző részeket kell összeillesztenie, nem fél az új eszközök létrehozásától sem. A kutatási módszer a kutatandó problémától függ, a kutatói kérdések pedig a kontextusuktól, érvényességüktől és attól, hogy a kutató mit tehet az adott szituációban. A magyarázatok esztétikai részleteket is tartalmaznak, amelyek a reprezentációk esztétikumai és a „színfalak” mögött találhatóak.

A kvalitatív kutatás természetéből fakad, hogy multimetodológiai lehetőséget rejt magában (Flick 2002). Az összetett módszer alkalmazásával kísérletet tesz a feltett kérdés tárgyának mély megértésére. Filozófiailag azonban ismert, hogy az objektív valóság soha nem fogható meg teljes egészében.

#### A bricoleurtípusok:

- A módszertani bricoleur alkalmazkodik különböző feladatokhoz, amelyek az önreflexiókat és önvizsgálatokat tükrözik.
- Az elméleti bricoleur, aki sokat olvas, és a következőkről ismerszik meg: tudományos paradigmákat képes szintetizálni.
- A magyarázó bricoleur tudja, hogy a kutatás interaktív folyamat, amelyre rávetül a kutató saját története, életrajza, neme, etnikai hovatartozása, társadalmi rétege. A magyarázó bricoleur munkája komplex, darabokból összeállított, reflektív kollázs vagy montázs, amely szorosan összefüggő, mozgékony képekből, reprezentációkból áll. Az interpretatív struktúra olyan, mint a foltvarrás, amelyben a vizsgált szöveg részei a reprezentáció sorozatai, ahol a részek az egészszel kapcsolatban vannak.
- A kritikai bricoleur nyomatékosítja a multidiszciplináris vizsgálatok dialektikus és hermeneutikai természetét, tudva, hogy a hagyományos diszciplinák határai nem tarthatók fenn.
- A politikai bricoleur tudja, hogy a tudomány erő, és minden kutatásban található politikai implikációk. Nincs értékmentes tudomány.
- A narratív bricoleur tudja, hogy minden kutató történeteket mond az általuk kutatott világról. A narratívák, történetek, amelyeket a tudó sók mondanak, olyan beszámolók, amelyek a történetmondás keretei közé

ágyazottak, magukon viselve pl. a pozitívizmus, konstruktívizmus jegyeit.

Végeredményben a bricolage a bricoleur módszerének eredménye, amely előtűnő konstrukció, amely megváltozik és új színezetet kap, amint a bricoleur újabb és újabb részletet fedez fel a reprezentációk vizsgálatakor és magyarázza azokat, akár egy puzzle-t<sup>33</sup>.

## Szövegkutatás

Elbizonytalanodott posztmodern világunkban és tudományainkban a megértés és az értelmezés kitüntetett helyet kapnak (Vajda 2003). „Rendszerint az interpretációval keresünk ahhoz, ami idegenné vált, valami meghitt képet, hogy illeszkedjék; és ez a „kép” csaknem mindig valami történet.” – írja Odo Marquard<sup>34</sup>.

A szövegek értelmezése, elemzése, jelentésének feltárása céljából az ókor óta különféle eljárások jöttek létre. „A hermeneutika – írja Bókay Antal, – valószínűleg mindig létezett.” (Bókay 1997: 282) Az antik szövegek tanulmányozásának igénye hívta életre a hermeneutikai filológiát a humanizmus korában, ami a 18-dik századra általános szövegmagyarázattá nőtte ki magát. Más-más céllal, eszközökkel és terminológiával a hermeneutika különféle ágai (filozófiai, vallástudományi, irodalomtudományi, esztétikai, stb.) bontakoztak ki az évszázadok során. A posztmodern (Heidegger, Gadamer, Ricoeur, stb. révén) újra felfedezte a hermeneutikát, amelynek ősi, mégis megújított értelmezési koncepciójával operál. E koncepció lényege, hogy az értelmezés létcommentár, egyúttal léteremtő beszéd. A posztmodern hermeneutikának nincs kidolgozott módszertana, de befogad minden olyan módszert, ami a megértéshez járul hozzá. (Bókay 1997: 351)

A szövegkutatás másik, a nyolcvanas évek óta erőteljes irányzata a narratív szövegelemzés. A narratív szövegelemzés a kvantitatív és kvalitatív módszerek

---

<sup>33</sup> A kifejezés használatát fontosnak tartom empirikus vizsgálatom leírásaként és értelmezéseként. Jól látható, hogy a szöveg a kutatások sokaságát ösztönzi más és más megközelítésben. Mindegyik a maga értelmezését adja, a valóságról szól és releváns az emberi élet értelmezésében. A kutató gondolkodásmódja dönti el a végső formát. A bricolage mindig a személy egyéni konstrukciója, magán hordozza készítőjének valóságértelmezését.

<sup>34</sup> Odo Marquard mai is élő német filozófus. Az egyetemes történelem és más mesék című könyvében megfogalmazott – amely magyar nyelven 2001-ben jelent meg az Atlantisz Kiadó gondozásában – antropológiai tétele szerint az ember alapvetően történetmesélő lény, amely egyfajta kompenzációt jelenthet számára a modern világ mindent racionalizáló, tárgyiasító monomitoszával szemben.



mellett létező kutatási lehetőség, amely a különböző diszciplínák egymáshoz közeledését segíti. A körülöttünk lévő világ gyors változása és a változás törvényszerűségeinek megismerése az emberi tudás nagyfokú bővülését idézi elő. Tudásunk szükségszerűen egyre inkább specializálttá válik. Ennek a specializált megismerésre való törekvésnek az egyik eszköze a narratív elemzés, amelynek célja, hogy a komplex emberi világot holisztikusan láttassa.

A magyar szövegkutatások is nagyjából ezt a két fő irányt képviselik. Magyarországon elsők közt László János nevéhez köthető az élettörténetek úgynevezett narratív pszichológiai tartalomelemzéssel történő vizsgálata. A vizsgálatok során a kvalitatív adatokat igyekeznek kvantitatívvá transzformálni, amelynek következtében nehéz eldönteni, hogy valójában kvalitatív vagy kvantitatív eljárás-e a pszichológiai tartalomelemzésnek az ún. szekvenciális-transzformatív modellje (Ehmann 2003). László János szerint a teljes élettörténet mellett jó elemzési lehetőséget kínálnak a rövidebb, de releváns epizódok, amikor a történetmondó identitásfejlődésének sajátosságait szeretnénk megismerni (László 2005: 126). Az ellenőrzött körülmények közt felvett és kiválasztott élettörténeti elbeszélésekben rejlő nyelvi és szerkezeti tulajdonságokat kimutatva, a számítógép adta lehetőségeket kihasználva, a narratív pszichológiai tartalomelemzés tudományos elemzéssé válhat.

Vajda Júlia (2003: 95) szociológus a hermeneutikai szövegkutatás elkötelezett alakja. Úgy véli, hogy sem a kvantitatív, sem a kvalitatív szövegelemzés nem vezet el az igazsághoz. Szerinte a szövegek hermeneutikai vizsgálata a célravezető. A szövegek elemzésükkor ellenállnak, jobban mondván áldozatul esnek mindenfajta feldarabolásnak. A szöveg szövete nem fejthető fel úgy, ha megsértjük integritását. Azok a módszerek, amelyek a szövegből nyert adatokat kódolják, kigyűjtik, stb., csupán az eredeti szöveg emléknymait őrző foltvarrásra emlékeztető szövetet alkotnak. A kidolgozott módszereket nem tekinthetjük másnak, legfeljebb olyan segédeszközöknek, amelyek a megértési folyamatot, mint eljárást segítik azzal, hogy felhívják figyelmünket bizonyos szempontokra, jelenségekre, amelyeket értelmezéseink során érdemes szem előtt tartani.

A szöveg olvasása esetében, mondja Gadamer, nem látni kell, hanem hallani, amit az írás mond (Gadamer 2000: 25). A szöveg hallása nem más, mint a megértése. A szöveg maga kínálja azokat a hangsúlyokat, amelyek képessé tesznek minket a szöveg megértésére (Dávid 2002). Az olvasás kínálja azt a lehetőséget, hogy amikor a megértésünk akadályokba ütközik, akkor visszatérjünk az elolvasottakhoz.

Wolfgang Iser az olvasást úgy határozza meg, mint „a szöveg irányította olyan aktivitás, amely a szövegfeldolgozás folyamatát az olvasóra tett hatásként visszacsatolja” (Iser 1996: 241). A szöveg és az olvasó közötti kölcsönhatás az interakció, amely az értelmezést segíti. Ricoeur szerint minden szövegnek van referenciális funkciója, amely abban áll, hogy a szöveg valami igazat, valóságost mond (Ricoeur 1999). További filozófiai kérdésként merül fel, hogy a történeteink fikciók-e, vagy a valóságról szólnak. Ennek a megválaszolására törekszenek a természettudományok karöltve a társadalomtudományokkal, amelyben a hangsúlyok rendszeresen eltolódnak és változnak.

A szociológia, pszichológia és az őt körülvevő világot uralni akaró, magát arra képesnek tartó individuum a modernitás „terméke” (Vajda 2003). A modernitás róttá ránk azt a feladatot, hogy önmagunkért és tetteinkért felelősnek érezzük magunkat. Ugyanez a folyamat kényszerít bennünket arra, hogy az egyén és társadalom viszonyaival kapcsolatban kérdéseket tegyünk fel. A modern ember kérdései a világ működésére irányultak, mert azt gondolta, amennyiben válaszokat kap, jobban tudja uralni azt. Ugyanez a pozitivista szemlélet hatotta át a korai társadalomtudományokat. Az a vágy hajtotta, mint a természettudományokat, ahogy azok a fizikai valóságot kutatták. A pozitivista beállítódású társadalomtudósok hittek abban, hogy az objektív igazság létezik, és az megismerhető.

Ahogy posztmodernek lettünk, fel kellett ismernünk, hogy a társadalomtudósok nem képesek csodák végrehajtására. Csalódást okozott a pozitivista tudomány utópiája, hiszen nem segítettek hozzá bennünket ahhoz, hogy a világot olyanná tegyük, amilyenné szeretnénk.

A tartalomelemzésnek az a módja, amit ebben a kutatásban alkalmazok, kvalitatívnak tekinthető, mert a szövegből mintázatokat szeretnék megragadni, így viszonylag kis számú mintával dolgozom. Szeretném azokat a lényeges mozzanatokat, hangsúlyokat megtalálni a szövegekben, amelyek a diákok történeteiben a pályaválasztással kapcsolatos szándékaikra utalnak. A szöveg integritását nem töröm meg, hiszen a szöveg felső rétegeiből gyűjtök adatokat, amelyeket aztán dolgozom. Ugyanakkor az adatokat kódolva egy szoftver segítségével dolgozom fel. A kódolás szintje még az egyszerű szövegértelmezéssel történik (tipikus elemző-értelmező kérdésem: miről beszél a szöveg?).

Tartalomelemzésemben a szövegekben olyan nyelvi tartalmakat keresek, amelyek megfeleltethetők valamilyen lelki folyamatnak (motivációnak, értékelésnek,

szándéknak), és amelyek kapcsolataiból az elbeszélők lelki folyamataira és viselkedésre gyakorolt hatásaikra lehet következtetni. Történeteimben a közvetített identitás elemzésére valójában inkább a megértést szolgáló kognitív-kategoriális elemzést választottam, amelyben a kategóriák inkább asszociatív kapcsolatban vannak a pszichológiai fogalmakkal. Az identitás mélységeinek megértését szolgáló élményminőségek vizsgálata (narratív elemzés) nem kapott jelentős szerepet amiatt, hogy elsősorban az általam kiválasztott adatbányászati módszer tartalomelemzésben való használhatóságát igazoljam. Ezért egy viszonylag egyszerűbb szintű szövegelemzésből nyert adathalmazon dolgoztam (Webster és Mertova 2007).

Annyi bizonyos, hogy az embernek vannak személyes történetei, kapcsolatban van a mások történeteivel, a személlyel kapcsolatba kerülő dolgok történeteivel, csoportok történeteivel, vagyis az ember a részletekig a történetek hálózatába ágyazott. Kutatás szempontjából azonban nehéz pontosan meghatározni a megbízhatóság és érvényesség kérdéskörét. Ugyanis az egyén története nem fejezi ki egzakt módon, hogy mi is történt a valóságban, hanem tükrözi az egyén kapcsolatát a megélt valósággal. A történet nem törekszik arra, hogy az objektív valóságot reprezentálja vagy kifejezze az egyén gondolkodásának logikai jellemzőit (Amsterdam és Bruner 2000).

Az eredmények validálását maga a szoftver végzi el, amikor az összes adat egy részéből létrehoz egy ún. tanuló adatbázist, ezen megkeresi a trendet (mintázatot), amelyet a fennmaradó adatokon tesztel. Ezzel a módszerrel a matematikai statisztika számára megfelelő elemszámnál jóval kisebb elemszámból lehet megbízható következtetést levonni. A megbízhatóság természetesen másképp értelmezendő, mint a kvantitatív kutatásoknál, de a trianguláció segítségével igazolhatóak a kapott eredmények. Éppen ezért a tartalomelemzés legérzékenyebb pontja az adatok elemzése, amelyben a lehető legnagyobb mértékben kell az objektivitásra törekedni. Dolgozatomban a protokollok (lásd Melléklet) használata ezt a célt szolgálja.

## A kevert módszerű kutatások jövője a neveléstudományban

Ahogy Howe (2004) mondja, a kvalitatív kutatások a kevert módszerű kísérletek (mixed-method designs) területére tartoznak. Mint ilyen, a kvalitatív módszer magában is használható, vagy kiegészíthető kvantitatív kutatásokkal. A kevert módszer a klasszikus experimentalizmusnak az utóda, amely nem egyszerűen azt jelenti, hogy új dolgokkal próbálkozunk, hanem az eredmények értékelése és értelmezése is változik. A hasznos eredményekhez vezető kísérletek nem kísérletek többé, hanem eszközök.

Greene és munkatársai (1989), illetve Sántha Kálmán (2009) a kevert módszernek az 5 legfontosabb célját fogalmazzák meg:

1. trianguláció (más kutatási módszer eredményeinek megerősítése),
2. kiegészítés (más kutatási módszer eredményeinek illusztrációja),
3. bevezetés (az ellentmondásokra való rávilágítás, a kutatói kérdés újrafogalmazása),
4. fejlesztés, szinergia (a módszerek egymásra hatását segíti),
5. expanzió (a kutatási tartomány kiterjesztése különböző kutatási kérdésekre).

Az Egyesült Államok neveléstudományi kutatásaiban már legalább egy évtizede jelen van a kevert módszerű kutatási paradigma, bár a kutatók fenntartásokkal fogadták az eredményeit. Azonban megállíthatatlanul tovább hódít, és mint harmadik módszertani paradigma, helyet követel a kvantitatív és kvalitatív paradigmák hegemoniája mellett.

Tudományos publikációk sokasága jelzi a harmadik paradigma létjogosultságát, hiszen a kutatók amellet érvelnek, hogy az emberi magatartás és annak mozgatóerői csak sokoldalú és sokféle szituációban vizsgálva érthető meg. Amennyiben csak egyféle perspektívából vizsgáljuk azokat, csak egy kis szeletét láthatjuk ennek a nagy területnek, miközben a hátramaradó adatokról nem veszünk tudomást. A társadalomtudományok vagy a neveléstudomány gyakran csupán egy paradigma mentén értelmezi a kutatási adatokat, megfelelkezve a holisztikus vizsgálati lehetőségekről (Day – Sammons – Gu 2008). Yanchard és Williams (2006) ajánlja a „soft incompatibility” elmélet bevezetését, amellyel az örök ellentmondást szeretnék feloldani a pragmatikus és eklektikus neveléstudományi kérdések között.

## **Adatbányászat**

Az adatbányászatról, mint a mesterséges intelligencia önálló területéről nem beszélhetünk. Ugyanis az adatbányászat az összes tanuló módszert, a neurális hálózatokat, genetikus algoritmust, döntési fákat, keresési eljárásokat, klaszterezéseket, egyszóval a mesterséges intelligencia teljes fegyvertárát használhatja, és ebben az értelemben a mesterséges intelligencia szinte minden része gyakorlati alkalmazást nyer. Azonban az adatbányászat speciális feladatának megértésével lehet csak az algoritmusokat jól kiválasztani. Ezért az első részben a problémát vázoljuk, megemlítve az alkalmazható eljárásokat. Mivel az algoritmusok alkalmazása önmagában nem nyújt megfelelő megoldást, a második részben részletesen tárgyaljuk a gyakorlatban használatos adatbányászati eszközökkel egyenrangú fontosságú fejlett grafikus felületet, amely a sokszempontú lekérdezést és döntéshozást támogatja.

### *Az információs túlterhelés*

Az információs társadalom létrehozása szinte minden fórumon elsődleges téma. A hálózatok robbanásszerű terjedése miatt az információs korszak kezdetének nevezik korunkat, ugyanis a lokálisan rendelkezésre álló információk a hálózatok segítségével mindenütt elérhetővé válnak. A globális információáramlásnak a felállított biztonsági eljárások sem tudják útját állni. Mindenesetre a hálózaton elérhető információk olyan gazdagságával állunk szemben, ami a kezelhetőség szempontjából új problémákat vet fel. Az exponenciális növekedésnek köszönhetően arra már sem idővel sem eszközzel nem rendelkezünk, hogy az ezek mögött megbúvó, esetleg hasznos tudást kinyerjük (Abonyi 2006). John Naisbitt, a híres futurista megfogalmazásában az információs társadalom egyik ellentmondása, hogy „megfulladunk az adatoktól, miközben tudásra éhezünk”. Az adatok azonban nem azonosak a tudással.

Az „adatbányászat” kifejezés, amelyet matematikusok és informatikusok találtak ki, azért terjedt el, mivel a valódi bányászat esetén is az érték csak töredéke a megmozgatott anyag mennyiségének. Először is össze kell gyűjteni azokat az anyagokat, amelyekből kinyerhető az érték. Erre a fázisra jellemző a hálózatok

építése, ill. az adatáruházak létrehozása. Ma mindenki az adatok felhalmozásának szükségességéről beszél, és csak másodlagosnak tekintik a feltáró folyamatot, amelynek az a veszélye, hogy a nem- feladatorientált megközelítés sok felesleges munkát eredményez. A felhalmozás még csak az előkészületi fázis, ettől még nem lesz meg az adatbányászat eredménye: az ásvány, ill. a "kincs". (Dombi 2004.)

### *Az adatelemzés fontossága*

Az adatbányászat nemcsak a kecsegtető haszon miatt fontos, hanem egyszerűen kényszer is, mert a világban felgyorsult folyamatokra adatbányászati eszközök használata nélkül a szervezetek már nem tudnak megfelelően reagálni. Az adatok közötti tájékozódás szinte minden vállalat és szervezet számára létszükségletté válik. Nemcsak a profit nagysága függ ettől, hanem sokkal több, az életben maradásé. Szükségük van szolgáltatásaik, termékeik, piacuk, pénzügyi helyzetük pontos meghatározására nemcsak lokális környezetükben, hanem sokkal szélesebb körben, a globalizálódó világban is. (Tipikusan ilyen feladat a termékmenedzseré, a vásárlói szokásokat feltáró elemzőé, a piackutatóé, a gazdasági stratégiát meghatározóé, stb.) Nemcsak a törvényszerűségeket kell feltárni, a vezető számára néha sokkal fontosabb a rendellenességek megtalálása, a folyamatok megértése.

Az adatbányászat eszköz az információ-rengetegben való tájékozódáshoz. Segítségével gyorsabb, jobb javaslatok készíthetők elő. A legnagyobb probléma, hogy az alkalmazók nem adatelemző specialisták, ezért a jelenleg rendelkezésre álló eszközök alkalmatlanok számukra. Mint ahogy a rádióhallgatónak sem kell ismernie a rádió működését, ahhoz hogy használja, ezért arra van szükség, hogy elkészüljenek a felhasználót messzemenően figyelembe vevő újszerű programok, lehetőleg azt a fejlődési fázist is kihagyva, amikor az eszköz jóságát annak bonyolultsága igazolta.

### *Mi az adatbányászat?*

Az adatbányászat, mint önálló diszciplína a statisztika mellett úgy jöhetett létre, hogy könnyen használható elemző eszközöket kellett biztosítani az üzleti szakértőknek, a piackutatóknak és a gazdasági és stratégiai tervezésben érdekelteknek. Ezeknek az eszközöknek a közös lényegi vonása, hogy használóikat

segítik az adatelemzésben és az adatelemzés részletei helyett, inkább az üzleti problémákra lehet koncentrálni.

Az adatáruházak manapság az információfeldolgozás összes formájával foglalkoznak, különösen nagy hangsúlyt fektetve az adatbányászat irányzatára. Az adatbányászatot nem könnyű definiálni; régebben tudás-kezelésnek (knowledge management) vagy tudás-technológiának nevezték. Az adatbányászat általánosan elfogadott definíciója: *ismeretlen minták és összefüggések keresési folyamata a teljes adatbázis alapján*. A régi keresési módszerek, amelyek az adatbázis alapján bizonyos kritériumnak való megfelelést vizsgálnak (speciális tényre vagy tényekre vonatkoznak), nem azonosak a mai adatbányászatéval. Az adatbányászat eljárása sokkal inkább hasonlít egy törvényszéki nyomozó tevékenységéhez, aki minden lényegesnek tűnő tényt megvizsgál és keresi az összefüggő motívumokat, hogy felderítse a bűncselekményt. Nem használ lekérdező nyelvet a speciális adatok keresésére, hanem inkább megvizsgálja az összes tényezőt, hogy kiderítse, van-e olyan motívum, vagy összefüggés, aminek értelme (jelentése) van.

A bányászat helyett tehát a nyomozás, felderítés legalább olyan jó kifejezés, mert a tevékenységre utal. Az adatbányászat feladata olyan eszközrendszer összeállítása, kifejlesztése, ami segíti a feltáró folyamatot. Az adatbányászat olyan keresési módszert alkalmaz, amellyel kialakul a minták egy bizonyos sorrendje. Az adatbányászat software-termékei speciális eszközök, amelyekkel a felvetett kérdésekre adhatunk választ azzal, hogy lehetővé tesszük a felhasználóknak, hogy kereső eljárásokat hajtsanak végre. Az adatbányászat így tartalmazza a lekérdező (SQL) nyelvek fejlesztését is.

Az adatbányászat során a nagy adatbázisokból olyan kapcsolatokat, motívumokat és jellegzetességeket keresnek, amelyekről előzően nem tudták, hogy léteznek, vagy nem is voltak láthatóak. A megtalált kapcsolatokat ugyan elfogadhatták a szakemberek vagy értékesítők, de mielőtt alkalmaznák, először ki kellett próbálni, esetleg pontosítani, finomítani kellett őket.

Az adatbányászat eredménye olyan új információ vagy tudás, amely lehetővé teszi a felhasználó közösségeknek, hogy hatékonyabbak legyenek. Az adatbányászat nehézsége, hogy néhány összefüggő tény feltárása miatt hatalmas adatbázist kell feldolgozni. Mint ahogy nincs két egyforma bűnügy, úgy ugyanazt az algoritmust és keresési kritériumot, amit egyszer használtunk, valószínűleg nem lehet már újra pontosan ugyanolyan módon használni.

Az adatbányászat tehát egy olyan információ-feldolgozó eljárás, amely megmutatja a válaszokat azokra a kérdésekre is, amelyeket gyakran még fel sem tudunk tenni. Ahelyett, hogy egy relációs adatbázisnak hagyományos lekérdező nyelven azt mondanánk: „Menj és keresd meg azokat az embereket, akik ebben az évben ablakredőnyt vásároltak és valamivel később ágyneműt is vettek!”, az adatbányászatban a kérdés így hangzik: „Találd meg az összefüggő vásárlási mintákat!”. A válasz pedig: „van egy minta, ami az idő x százalékaiban jelenik meg, mégpedig akkor, ha valaki ablakhoz szükséges alkatrészeket vásárol (nemcsak redőnyt) és 1-3 hónapon belül ágyneműt is vásárol, a következő négy hónapon belül még bútort is vesz”. Ha egy speciális összefüggésre kérdezzük rá, akkor pontos, de használhatatlan információt kapunk. Ha viszont olyan kapcsolatokra kérdezzük, amelyeknek a létezéséről még nincs tudomásunk, sokkal jelentősebb összefüggésre találhatunk, amelynek üzleti értéke is van.

Számos technológiát kell alkalmazni ahhoz, hogy az adatbányászat működőképes legyen. Először is, az egyik legfontosabb feladat egy adatáruház létrehozásának vállalása. Az adatbányászatnak képesnek kell lennie az összes adat megvizsgálására, amihez egy adatraktárat kell készíteni. Az adatbázisok adatáruházzá való átalakítása csak kezdő lépésnek lehet tekinteni az adatbányászat megvalósításában.

Másodszor, léteznie kell egy jegyzéknek az adatbázisok tartalmáról, azaz egy metainformációs rendszert is létre kell hozni. Ez azért szükséges, hogy a használók (elemzők) tudják, milyen adatok állhatnak rendelkezésükre. Az olyan információs rendszer, amely az üzleti adatoknak csak egy részét teszi elérhetővé, valójában értéktelen. Az adatok hatékony feldolgozásához a legkülönbözőbb forrásból származó adatokat is ismernünk kell. Az adatbányászati eszközöknek ténylegesen képesnek kell lenniük az adatáruházi és bármilyen más, pl. a szerveren szétszórt adat megkeresésére.

Harmadszor, olyan eszközökkel kell rendelkezni, amelyek kivitelezhetővé teszik az adatbányászati technológiát. Számos eszköz áll rendelkezésre, amelyek különböző kategóriákba sorolhatók pl. a legközelebbi szomszéd algoritmus, a döntés-fák és az adatok vizualizációja. Néhány eszköz az ipar sajátos területeire specializálódik, mint pl. a pénzügyre vagy a biztosításra, kihasználva a sajátos üzleti modelleket és speciális, jól meghatározott összefüggéseket keresve.



Az általános adatbányászati eszközök is megjelenő félben vannak, amelyek ugyan nem speciális üzleti ágakra irányulnak, de meghatározott összefüggéseket keresnek. A neurális hálózaton alapuló technikák rendkívül hasznosnak bizonyulnak. A humán kérdésfelvetést meghaladó eljárás jött létre alkalmazásukkal, ami csupán a tanulás sikerességére koncentrál. De ebbe az osztályba tartozik a döntési fák konstruálása is táblázat alapján. Az adatbányászatban ezeknek a technikáknak a használata egy új információfeldolgozási eljárást jelent. A SQL és a statisztika elavultnak tűnik hatékonyságuk tükrében (Dombi 2004).

### *Adatbányászati technológiák*

Az adatbányászat szempontjából a relációs adatbázisok jelentik a kiinduló pontot. Az adatbányászat sikere részben a már meglévő kapcsolatoktól függ, újabb kapcsolatok pedig könnyen beépíthetők. Az adatbázisokból visszanyerhető információ azonban nem szükségszerűen az adatbázis szerkezetéből származik, hanem az összefüggések elemzéséből. A tények felderítésére két különböző technikát alkalmaznak, a származtatást és a következtetést (dedukció, indukción).

A dedukciós módszerek általában az összes relációs adatbáziskezelő rendszerben rendelkezésre állnak (DBMS), míg az induktív módszerek nem használhatók fel közvetlenül. A dedukció mindig olyan információkat ad, amelyeknek be lehet bizonyítani a tényszerűségét, míg az indukción olyanokat, amelyekről elfogadható, hogy valamilyen valószínűséggel igazak, de nem szükségszerűen bizonyíthatóak.

Az adatbányászatban induktív módszereket kell alkalmazni. Nagy mennyiségű adatot kell megvizsgálni, hogy eljussunk az eredményekhez, amit csak új technológiák alkalmazásával lehet végrehajtani. Ezek a technológiák részben a relációs DBMS rendszerek továbbfejlesztéseként állnak rendelkezésre. Az adatok típusától függően különböző eljárások léteznek. A legfőbb probléma az, hogy a hagyományos SQL módszerek nem használhatók adatbányászatra jelenlegi korlátaik következtében és így teljesen új fejlesztések szükségesek ennek a folyamatnak a végrehajtásához.

Az adatbányászati eszközöket a feldolgozó algoritmusok és eljárások szerint négy fő típusba lehet sorolni:

- Egyesítés, vagy összekapcsoló elemzés asszociáció,

- Sorrendi minták,
- Csoportosítás (clustering),
- Osztályozás.

### *A döntési fák*

Az osztályozás modellalapú (paraméteres) eljárásainak egyike a döntési fák készítése. A számos osztályozási módszer mindegyikére igaz, hogy legalább 2 lépésből áll. A döntési fa egy fa formájú folyamatábra, mely segítségével fentről lefelé haladva sorozatos döntéseken keresztül juthatunk a megfelelő következtetésre. A gyökérből egészen a levelekig juthatunk el, miközben a fának vannak köztes csomópontjai is. Abonyi János (2006) a következő módon írja le a folyamatot.

1. Modellkészítés vagy más néven szabálygenerálás.
  - Először osztálycímket kell meghatároznunk! Ez azt jelenti, hogy kiválasztunk egy attribútumot, melynek értékei szerint szeretnénk osztályozni adatainkat. Fontos, hogy az attribútumok függjenek az osztálycímektől.
  - A modellkészítéshez (betanításhoz) ún. tanuló mintákat használunk, amelyek az adatok olyan részhalmazát jelentik, ahol minden egyes rekord esetén ismert az osztálycímke. Ezekkel az adatokkal tanítjuk a modellt valamilyen osztályozási algoritmus alapján.
2. Második lépésként a modellt ellenőrizni kell, melynek során az első lépésben készített modell pontosságát ellenőrizzük. A teszt minták esetén is ismert az osztálycímke értéke. A tanulás és tesztelés (validálás) iteratív folyamat, melynek során a cél, hogy növeljük lépésről lépésre a modell pontosságát.
3. A harmadik lépés a modell felhasználása. Ha a tanulás és tesztelés iteratív folyamatként rendelkezünk egy megfelelő pontosságú osztályozási modellel, akkor használhatjuk azt előrejelzésre is.

A vizuális adatbányászat lehetővé teszi az algoritmusok összekapcsolását a személyes tapasztalattal és tudással, így a statisztikai eredményeket könnyebben le

lehet fordítani életképes üzleti stratégiára. Ezen alapul a Cygron *DataScope* nevű rendszere, ami nem az algoritmusokra, hanem az emberi intuícóra koncentrálnak interaktív játszadózást tesz lehetővé az adatokkal, mely közben értékes felfedezések születhetnek. A folyamatok megértése itt fontosabb, mint egy szabályrendszer létrehozása. A következő rész a DataScope vizualizációjával foglalkozik.

Az adatbányász rendszerek meg tudják mutatni az időbeli változásokat és azt, hogy néhány változó hogyan befolyásolja a többit. Mégis az a mód, ahogy ezeket az információkat kifejezik gyakran misztikus hatású és néhány üzletember számára nehezen érthető. Szükség van olyan nyelvre, amely közvetlenül az üzleti élet képviselői számára transzformálja a gépi tudást.

### **Adatvizualizáció**

Az adatbányászati eljárásokat két fő szempont szerint lehet értékelni: a törvényszerűségek megtalálása, ill. az eredmények értelmezhetősége szempontjából. Az utóbbi az eredmények kognitív aspektusa, amely a vezetők számára sokkal jelentősebb, mint pl. egy nagy pontosságú statisztikai mintavételen alapuló szabály. A vizualizáció éppen ezért került a középpontba. A DataScope szoftver egyedülálló módon, vizuálisan valósítja meg a lekérdezést. 1997-ben Európai Információ Technológiai díjjal tüntették ki innovatív megoldásáért. A továbbiakban a DataScope főbb jellegzetességeit ismertetem.

#### *Mi a DataScope?*

A DataScope egy Microsoft Windows alkalmazás, melynek segítségével adatbázisainkon hatékony elemzéseket végezhetünk. A szoftver grafikus megjeleníti egy tetszőleges adatbázis tartalmát, és sokféle eszközzel támogatja az egyes adatbázis rekordok közötti viszonyok tanulmányozását, valamint a (pozitív vagy negatív értelemben) kivételes tulajdonságokkal rendelkező alternatívák kiválasztását. A DataScope használható grafikus on-line lekérdező rendszerként is. Különböző szempontok szerinti szűréseket (lekérdezéseket) is végezhetünk vele, és a munkát a leszűrt adatokon folytathatjuk.

A rendszer segítségével az adatok közötti összefüggések sokkal jobban és gyorsabban feltérképezhetők, így hatékonyabb döntések hozhatók.

A program nemcsak az adatbázis egyes rekordjainak elemzésére alkalmas. Lehetőséget biztosít csoportos kiválasztásra, szűrésre is. Bármely ablakban (azaz bármelyik tulajdonság szerint) kiválaszthatunk tetszőleges rekordokat. Ezt lokális kijelölésnek nevezzük. A lokális kijelölések összességéből az unió, vagy a metszet (és) operátor segítségével képezhető a globális kijelölés (**eredmény**). Így például könnyen kijelölhetjük az olcsó és kis fogyasztású autókat. A többi ablak is mutatja, hogy melyek a kiválasztott elemek, így ezután megvizsgálhatjuk ezek teljesítménymutatóit, vagy a relációs diagramok alapján megkereshetjük a kivételes tulajdonságokkal rendelkezőket. Készíthetünk új projektet is, amely csak a globálisan kijelölt rekordokat tartalmazza, ezzel kiszűrve az érdektelen alternatívákat és áttekinthetőbbé téve adatainkat.

## A hallgatók történetei

A kutatómódszertan választásában a posztmodernre jellemző konstrukcionista gondolkodásmód vezérelt, ahogy az már az előző részekben kirajzolódott. A megismerés nem mindig törekszik az abszolút igazság keresésére, hanem egyedi konstruktumok összeillesztése révén jut el egyféle igazsághoz. Az én saját konstrukcióm létrehozásában tehát az adatbányászat segít, amely a DataScope által valósul meg. A magyar neveléstudományi kutatásokban eddig nem találok adat-vizualizációval támogatott adatbányászati módszereket használó történetelemzéssel, amely a tanári pályaválasztást meghatározó alkotóelemek összefüggéseit vizsgálta volna.

## A kutatás leírása

A fenti módszertani újdonságon túl, többek között arra a kérdésre keresek választ, hogy a tanár szakos hallgatók közül kik motiváltak a tanári pálya iránt, mely tulajdonság-együttesek jellemzik a motivált és kevésbé motivált hallgatókat. Kapunk-e az élettörténetekből válaszokat a pályaválasztás és tanácsadás fontos kérdéseire, a narratív identitás felől?

Az élettörténetek elemzése nem az interjúalany életében történtek egyértelmű megfejtését jelenti, hanem inkább a leírt élettörténet a kutató által átgondolt interpretációját adja.

Más kérdések a módszerekre vonatkoznak. Milyen argumentumok mutatnak rá a kevert módszertanok neveléstudományban való használatának előnyeire? Alkalmazhatók-e a legmodernebb számítógépes szoftverek a kevert módszerek támogatásában olyan neveléstudományi kutatásokban, amelyekben számos adat egymásra hatását, azaz sok változót együtt kívánnak megvizsgálni? Bár ismerjük a sokváltozós statisztikai módszerek alkalmazhatóságát, de ezek használata nehézségekbe ütközhet a statisztikában kevésbé járatos kutatók számára. Vannak-e olyan módszerek, számítógéppel támogatott kvalitatív elemzések, amelyekkel egy kutatási bricolage hozható létre?

Leíró és értelmező vizsgálatom a történetek makroszerkezetét érinti, nem az egyes epizódok mikroszerveződését. A történetek redukált biográfiák, hiszen hívószavak segítségével készültek. Ezek a hívószavak jelentős életesemények és személyes tulajdonságok operacionális meghatározásai voltak. Az elemzéseknek határt szab a választott módszer; egyszeri megkérdezés személyes közléseinek anyaga. Ezért nincsen módom a történetek más szempontú (esetleg élménymintázat, utótörténet, stb.) vizsgálatára.

Beavatkozás-mentes vizsgálatot választottam, a tartalomelemzés sajátos esetét, amikor azonos társadalmi csoporthoz (nappalis tagozatos egyetemi hallgatók) tartozó, hasonló életkorú, értelmiségi pályákra készülő fiatalok önkéntes alapon írnak önéletrajzot (hívószavak asszociációjával előhívott én-elbeszélések). Ezek az írások félig strukturáltak, azonban a legtöbb esetben nem élettörténetek; a személyek életfolyamatának csak olyan epizódjait vagy csomópontjait emelik ki, amelyek a teoretikus fogalmi rendszer és az interpretáció szempontjából fontosnak bizonyultak. A történetek az egyetemisták esetén inkább epizodikus én-elbeszélések, és nem mindig koherensek.

Az írás mellett döntöttem, mert a szóbeli interjú elkészítése nem adott volna elég időt a felmerülő kérdésekre való válaszadásra, egy másik megközelítésben az írás mélységét így nem zavarta a kérdező jelenléte. A feladat elvégzése önkéntes alapon történt, és bízom a fiatalok viszonylagos őszinteségében, hiszen egy teljes szemeszterben hetente többször is találkoztunk egymással.

Hallgatói vélemények a feladatról (továbbiakat lásd a mellékletben):

„A tanári mesterség az egyik legszebb pálya, amit egy ember választhat magának, hiszen nincs is szebb dolog, mint a gyermekek fejlődését követni, tanulásukban, a világ megismerésében segítséget nyújtani. Éppen ezért az, aki a tanári hivatást választja, nagy felelősséget vállal.

A tanári mesterség tanulható komponense az önismeret, önmagunk figyelése, reflektív gondolkodás önmagunkról, tanári pályánkról. Számos lehetőség adott, hogy tanári hivatásunk alakulását kövessük, de az egyik legjobb módszer a saját portfólió készítése. Minden egyes, az egyetemen eltöltött félév végén hasznos és javasolt lenne egy önismereti összegzés elkészítése és a saját portfólióba illesztése, hiszen nincs is annál érdekesebb és hasznosabb a tanárképzés során – majd gyakorló pedagógusként eltöltött éveink alatt -, mint saját tanári hivatásunkról való gondolkodásunk, szakmai fejlődésünk figyelemmel kísérése.

Pedagógiai tevékenységünk dokumentálása, majd időről időre való elemzése a tanárok képzésének új dimenzióit nyitja meg.”

(B. R. Pedagógia-német nappali szakos hallgató, 2010.)

F. E.: „Dolgozatomat egy idézettel kezdeném:

A legfontosabb dolgokat a legnehezebb elmondani. Ha ezekről beszélsz, nevetségesnek érzed magad, hiszen szavakba öntve összezsugorodnak - amíg a fejedben vannak, határtalannak tűnnek, de kimondva jelentéktelenné válnak. Ám azt hiszem, többről van itt szó. A legfontosabb dolgok túl közel lapulnak ahhoz a helyhez, ahol a lelked legföltettebb titkai vannak eltemetve, irányjelzőkként vezetnek a kincshez, amit az ellenségeid oly szívesen lopnának el. S ha mégis megpróbálsz beszélni róluk, a hallgatóságtól csak furcsálló tekinteteket kapsz cserébe, egyáltalán nem értenek meg, nem értik, miért olyan fontos ez neked, hogy közben majdnem sírva fakadsz. És szerintem ez a legrosszabb. Amikor a titok nem miattad, marad titok, hanem mert nincs, aki megértsen.” (Stephen King)

Előzményként annyit mondanék el, hogy több éve tartó depresszióm van, amit a szüleim nem vettek észre, vagy nem akarták észrevenni. Magamtól mentem el pszichológushoz, mert úgy éreztem, hogy meg fogok örülni. A szüleim elől eltitkoltam, csak a húgomat avattam be, mert egyedül akartam megbirkózni a problémáimmal. Aztán az idő múlásával egyre tisztábbá vált, hogy itt komoly dologról van szó, amit a szülőkkel is közölni kell. Ekkor lépett be a pszichiáter-önnek ez biztos nem ismeretlen-és családterápián közölték velük, hogy a lányuk depressziós, amit a mai napig nem fogadnak el, vagy fognak fel, úgyhogy ugyanúgy egyedül küzdöm meg vele. Úgy érzem, csak a pszichiáterre számíthatok, csak ő segíthet.

Mindehhez talán fontos hozzáfűzni, hogy nem Magyarországon születtem, hanem Romániában, Temesváron. Anyukám Erdélyben született, apukám a Bánságból származik. Tehát mondhatom, hogy magyarok, de mégis sokszor csúfoltak ezért a játszótéren. Hét éves voltam, amikor Pécsre költöztünk, mert apukám egy véletlen folytán állást kapott itt. Akkoriban a nagybátyám már Magyarországon élt, így mi is áttelepültünk. Itt, ha úgy tetszik a fordítottja folytatódott az életemnek, mert azért piszkáltak, amiért Romániából jöttünk. Azt hiszem akkor kezdett bennem kialakulni az az érzés, hogy szégyellem azt, ahol születtem, és ez a mai napig bennem van. Ehhez jött hozzá az egyedüllét érzése, ami a mai napig megmaradt. Azt hiszem nem baj, ha elmondom, de a depresszióm gyökere 7 éves koromra nyúlik vissza és kapcsolatban van az áttelepüléssel.”

Cs. K.: „Belépés az Önelemzés előszobájába

Mint minden komplexebb írásnak, ennek is jár egy bevezető szöveg, mely átmeneti „előszobául” szolgál az ember belső világának rezidenciájában. A „durr bele” jelmondatú vázlatalkotás nem jellemző rám, inkább megpróbálok egy olyan Egészet alkotni, mely lenyomata lehet a Valómnak. E feladat megírása, az önelemzés bemutatása, még inkább megköveteli tőlem a személyesebb megközelítést, és a nem megszokott dolgok, vélemények helyt adását.

Azért merek kísérletezni ilyen szubjektív elgondolású szövegalkotással, mert véleményem szerint a téma (az Individuum) már önmagában egy szubjektív valami, amire még az sem biztos, hogy élőlény lehet a legmegfelelőbb definíció. Hiszen lehet, hogy élő, testi voltában meg sem lehet ragadni. Pláne nem egy digitális karakterekből álló dolgozat formájában.

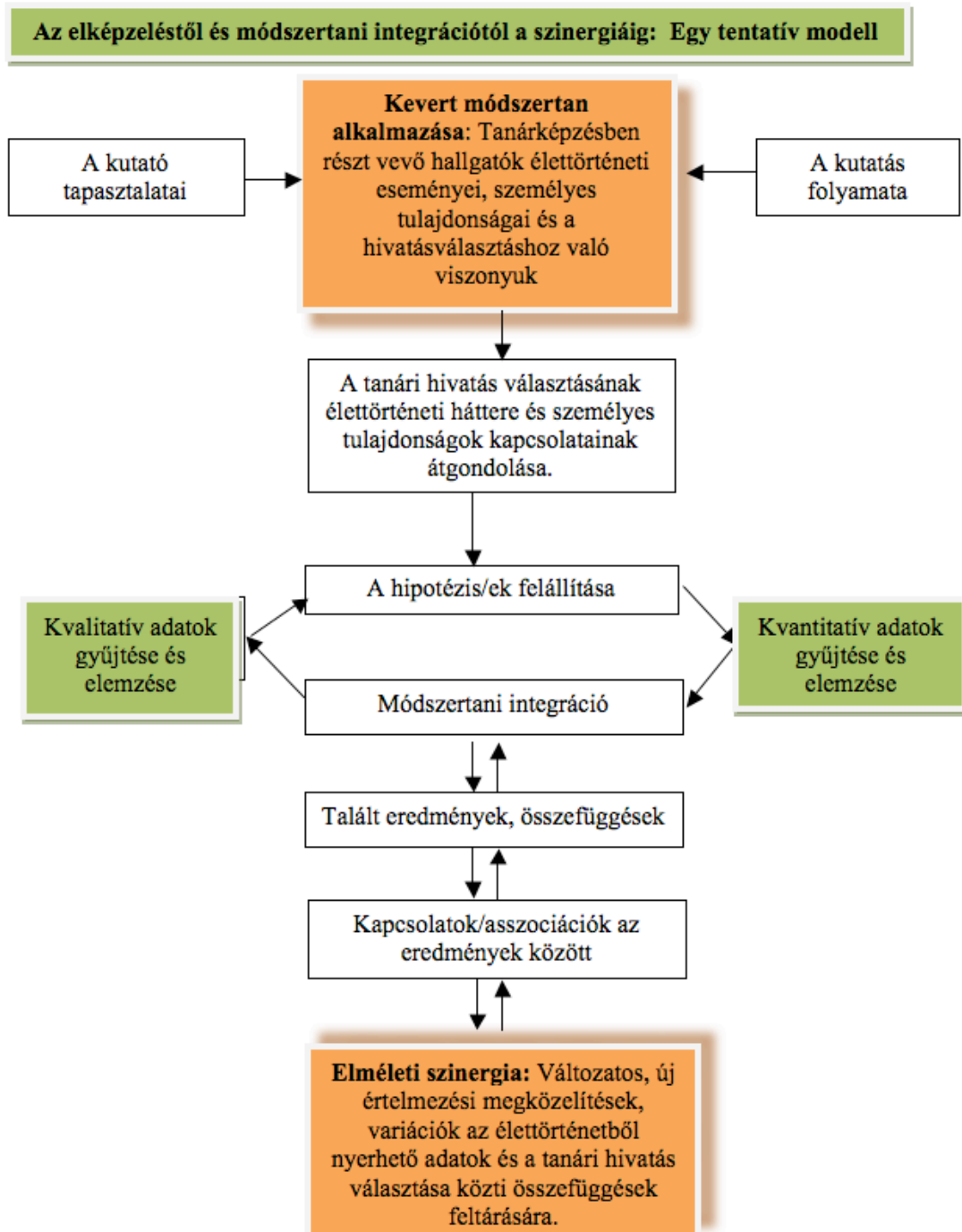
Az egyedet csupán személyes kapcsolaton keresztül, helyzetekben lehet a megismeréshez közel definiálni. És még az is csak egy szempont. Minden egyednek egy-egy szempontja. De lássuk az én szempontomat saját Magamról.”

A szövegek terjedelme változó: A/4-es méretű oldalon, 6-18 oldal, elkészítésének időpontja: 2006 és 2007 között történt. Feldolgozásukat 2009-ben önállóan végeztem. A vizsgálatba bevont személyek összlétszáma: 300 fő, ebből 51 fő dolgozatát használtam fel elemzés céljára. Azért csak 51 történetet használtam, mert a vizsgálati telítettséget ennyi elemszám esetén értem el. A telítettségen azt értem, hogy a szövegekben a kutatásom kereti között értelmezhető újabb adat (tulajdonság) már nem jelent meg, csak az előzőek repetíciója. A DataScope szoftver az interneten szabadon hozzáférhető volt egyhónapos kipróbálásra. Ebben az egyhónapos időszakban végeztem a kutatást.





3. ábra

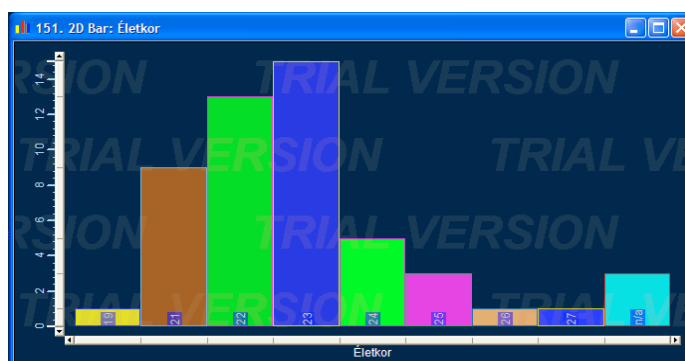


### Mintavétel

Harmad és negyedéves hallgatók közül, csoportos, véletlenszerűen kiválasztott egyének szövegei (16% pedagógia szakos bölcsész, 67% bölcsész, 11% TTK-s, 6% művész). A nemek eloszlása a következő: 39 nő és 12 férfi.

Átlagéletkor: 22,5 év

4. ábra  
A mintapopuláció életkori megoszlása:



5. ábra  
Lakóhely: 67% városi és 30% falusi (2 fő nem nyilatkozott)



6. ábra

Szülők családi állapota: 68% házas, 24% elvált, 6% apa elhunyt, 2% leányanya



#### *Az adatok kódolása*

A kutatás módszere alapvetően induktív, hiszen konkrét kódolt adatokból próbálok általánosítani. A szövegekből könnyen nyerhető manifeszt tartalmak kódolása nyilvánvaló módon történt. A témával összefüggő szavak és kifejezések kiemelése, például: lakóhely, szülők iskolai végzettsége, testvérek száma, személyes tulajdonságok, stb. A látens tartalmak kódolását protokollok alapján végeztem. Például: szülőkhöz való viszony, anya-gyerek kapcsolat, segítőkészség, cél- és jövőorientáltság, optimizmus/pesszimizmus, stb.

A protokollok kialakításában a hermeneutikai eljárás segített.



## Az adatok bemutatása

8. ábra

Vizsgálati kategóriák

<b>Önismeret</b>	Önjellemzés Hatás a környezetre	
<b>Konfliktusmegoldás</b>		
<b>Stabilitás</b>	Megelégedettség Derűlátás Reménykedés Érzékenység Példakép Cél- és jövőorientáció Anya-gyermek kapcsolat A párkapcsolat	
<b>Alkalmazkodóképesség</b>	Tekintélyhez való viszonyulás Új környezethez való alkalmazkodás	
<b>Dinamikuság</b>	Szorgalom Kreativitás	
<b>Szociabilitás</b>	Empátikus Barátkozó Kedvesség Közösségi készség Segítőkészség Hány személyről tesz említést?	
<b>Kommunikáció</b>		
<b>Motiváltság</b>	Tanári pálya iránti motiváltság	
<b>Család</b>	Konfliktusos-e a családi légkör? Látott-e következetes erkölcsi példát? Valakihez tartozás élménye Testvérek viszonya Szülők nevelési stílusa A szülők státusza, iskolai végzettsége Nagyszülők	
<b>Múltbéli események</b>	Milyenek ítéli a gyermekkorát? Redempció A gyermekkor helyszíne	

9. ábra

A jelentős életesemények típusai

Sorszám	Típusok	Előfordulás száma
1.	<b>Teljesítmény</b> (kompetenciák, sikerek)	87 esetben
2.	<b>Ősémények</b> (születés, halál, betegség, család felbomlása)	63 esetben
3.	<b>Kapcsolatok-találkozások</b> (szerelem, barátság, példakép)	54 esetben
4.	<b>Konfliktusok</b> (kudarok, csalódások)	31 esetben
5.	<b>Réשמלės</b> (hivatásra, szerepre, valósággra)	24 esetben
6.	<b>Spirituális élmények</b> (megtérés, hitélet)	6 esetben Összes típus: 265 életesemény

*Forrás:* 51 élettörténet jelentős életeseményeinek kigyűjtése

Kvantitatív adatok közül néhány: neme, szülők státusza (házas, elvált), szülők iskolai végzettsége, gyermekkor helyszíne, testvér sorrend, gyermekek száma a családban, stb.

Kvantitatív és kvalitatív adat<sup>36</sup> vegyesen jelenik meg az adatáruházban, amelyet az előző oldalon láthatunk.

Az elemzett élettörténetek jelentős része – nem mindegyik – valamiképpen beszámol a családi háttérrel, gyökerekről és néhol családi szellemi örökségről. Ezek a történeti motívumok inkább tényeket közölnek, mégis kifejezik a neveltetés értékrendjét. Számot adnak a család regionális gyökereiről, társadalmi eredetről, a felnevelő család szellemiségéről és értékrendjéről. A legtöbb adat a család társadalmi-szociológiai hátterét érinti. Szinte mindenki utal a család eredére, a szülők szakmai kvalifikációjára. Ebben a motívumok két pólus köré sűrűsödnek: a magasan kvalifikált és a munkás vagy „kisember” meghatározás köré. A dolgozatok ugyan nem túl hosszúak, de szinte mindig találunk utalásokat a család szellemi-érzelmi atmoszférájára. Ezek közül is az anyával vagy az őt helyettesítő gondozó személlyel való kapcsolatáról. A tény aligha szorul értelmezésre.

B. A.: „Gondolkodásmódomat és a világ jelenségeihez való közelítemem jellegét máig mélyen meghatározza az a tény, hogy falun nevelkedtem, és ma is ott élek (eltételezve a Pécssett töltött időtől). Otthonom egy Rajka nevű, közepes nagyságú község a magyar-osztrák-szlovák hármashatáron, Pozsonytól körülbelül 20 kilométerre. A természet nagy szerepet tölt be az életemben. S ehhez még hozzájárul a vallás által nyújtott pozitív szemléletmód. Családunk a római katolikus felekezethez tartozónak vallja magát, szüleim és két testvérem nem gyakorolják aktívan a hitüket.”

Az önéletrajzi narratívumok nagyobb része a személyes sorshoz kapcsolódnak, ezekből nemigen vonható le általánosítható következtetés. Mégis az egyszerűségükben is különös motívumcsoportot alkotnak akkor is, ha egy-egy személyre nézve érvényesek is. Az élettörténetekből nyert adatok sokszor inkább csak illusztrációk, hangulati értékük van, mégis érdekesek abból a szempontból, hogy az egyének milyen közlendőkről gondolják azt, hogy segíti a másoknak szóló önjellemzésüket. Számos esetben a „boldog gyermekkor” sztereotípiájára lelünk. Kevesebb alkalommal a „nehéz gyermekkor” mitológiája rajzolódik ki.

---

<sup>36</sup> Kvalitatív az adat abban az esetben, ha a szöveggörnyezetből, a hermeneutika segítségével nyerhető.

É. M.: „Anyu egyébként nagyon szigorúan nevelt. Pontos szabályai voltak, amit eleinte be lehetett tartani, mint a hat órai vasit, a nyolcórás fekvést. Az idő múlásával azonban ezek a szabályok nem változtak, sőt nagyon is bürtönszabályokká váltak. Nagyon szigorúan nevelt. Ha valami nem úgy történt, ahogy parancsolta, akkor nagyon leszidott. Nem is nagyon mehetünk el otthonról. Főleg a húgom nem. Én még mehettem nyáron kicsit uszodába a barátnőmmel, de csavarogni nem szabadott, és pontosan időre haza kellett érni. (Egyébként ez utóbbi szabály sem volt rossz.) Nem jöhetett soha nagyon játszótárs hozzánk, inkább én mentem néha el. Sokszor kaptam sajnos verést is. Ezt állítólag azért kaptam, mert nem mondtam el a rossz jegyet. Bár ha elmondtam, akkor is nagyon leszidott, meg kiabált, és mindentől eltiltott. Ezért inkább nem mondtam meg a rossz jegyet, akkor legalább egy ideig nem bántott. Mindenért szólt, és a mai napig is "beszól" olyan dolgokért, amiért egyáltalán nem kellene. Észre sem veszi, de sokszor nagyon megbánt. A legrosszabb mégis az, hogy mindig az volt az érzésem, hogy túlhajszol minket. Általában olyan követelmények elé állított, aminek nem tudtunk megfelelni.”

D. Gy.: „Családomról nehéz beszélnem (ha egyáltalán annak nevezhető), mert úgy vélem messze eltér egy normális családtól, és nem tartom magam a tagjának. A szüleim 8 éves koromtól külön élnek és mindketten kertvárosban. Szétválásuk nem túlzottan rendített meg, hacsaknem annyiban, hogy anyám azt a feszültséget, melyet apámra irányított lelkileg is és fizikálisan is ránk sugározta, e téren azonban a részletekre inkább nem térnék ki. Azt sem fejteném ki, hogy miként kerültek anyámhoz és mi okból azok a gyerekek, akik bár nem vérszerinti testvéreim, mégis azoknak tekintem őket, mert ugyanazokon a megpróbáltatásokon kell keresztülmenniük, mint egykor nekem. A teher, mely rám hárult, gimnáziumi éveimben ért, nevezhetném ezt életem rémidőszakának is, mely bennem némi személyiségtorzulást is okozott.”

A motívumok másik csoportját alkotják a társadalmi és erkölcsi értékek deklarálása, amely nem különös, hiszen a tanári pályán dolgozókkal szemben a társadalom számos igényt fogalmaz meg. Ilyenek például: tolerancia, segítőkészség, empátia, stb.

Az életutak vagy biográfiák meghatározott elemzésével – a mi esetünkben viszonylag alacsony elemszámmal – karriermintát (tanári pálya) állíthatunk elő. Megkísérlem az egyes életutakat besorolni egy tipikus pályakép alá. Néhány esetben azonban egyenesen kimondható, hogy nem a tanári pálya lesz a sikereshez vezető út a fiatal számára. Az életutak a jelentős életesemények köré szerveződnek. A jelentős életesemények változatos képet nyújtottak, néha drámai epizódokat is tartalmaztak.

F. E.: „Én őszinte leszek, depressziós vagyok, ami az egész életemet befolyásolja, ezért teljesen más dimenzióban látom a világot. Már túl vagyok egy két hetes pszichiátriai kezelésen, ahol beállítottak gyógyszert. Minderre tavaly nyáron került sor. Öngyilkos akartam lenni, és bár ténylegesen nem próbálkoztam, az orvosaim mégis beutaltak, mert terápiásan sem lehetett már rajtam segíteni... Most következne az önjellemzés, ami az én esetemben eléggé nehézkes, mivel nincs (még) reális önképem, még azt sem tudom ki vagyok, vagy ki leszek, ha egyszer valaha is meggyógyulok, amiben nem hiszek, de ugye a remény hal meg utoljára és valamiért még mindig nem lettem öngyilkos. Ezek után nem nehéz kitalálni, hogy nincs sok barátom, ahogy már említettem, egész életemben egyedül éreztem magam. Elég zárkózott személyiség vagyok, amit én néha nem érzek, sőt pont az ellenkezőjét élem meg. Ez azért van, mert pont olyan dolgokat mondok ki könnyen, amit nem szabadna, mert elüldözöm magam mellől az embereket.”

A 9. táblázatban azok a besorolási kategóriák láthatók, amelyekbe a legtöbb életeseményt lehetett besorolni. A kirajzolódó első öt kategória majdnem minden személynél megtalálható, sokszor együttjárnak. A sorsszerű és a szándékos, döntésen

alapuló események együttesen jelölik ki az egyéni életutat. Látványos, hogy a spiritualitás kategóriában alig található esemény. Valószínűleg ez a kérdéskör kényes, amiről nem szeretnek írni a fiatalok, vagy pedig a mai világ nem kedvez a vallásosság kialakulásának és megélésének. Az öt kategória történetei, eseményei valamiképpen ugyanabba az irányba hatnak, az önértékelési dinamika alakulásába. Az életesemények a megkérdezett fiatalok nagyobbik körében a sikeres alkalmazkodás-túlélés történetei, amelyek a kompetenciákról és eszményekről számolnak be. Pataki Ferencre hivatkozva (2001: 378) tehát kijelenthetjük, hogy történeteket nem csak identitásképzés céljából szerkesztünk, hanem azért is, hogy azt másokkal megosszuk. Az életesemények mellett epizódokat is találunk a szövegekben. Az epizódok nem az egyén egzisztenciáját és kilátásait érintik, hanem inkább a személy társas pozícióját. Az általam felállított kategóriákban keverednek az epizódok az életeseményekkel, az alacsony elemszám miatt. Azonban a harmadik kategória tartalmazza az epizódok zömét, amelyek a barátkozással, szerelemmel és társasági élettel összefüggőek. Ezek az epizódok nem az önreflexió történetei, hanem inkább benyomásokat akarnak kelteni. A társas hatásokat írják le, amelyek nagyon fontosak a fiatalok számára.

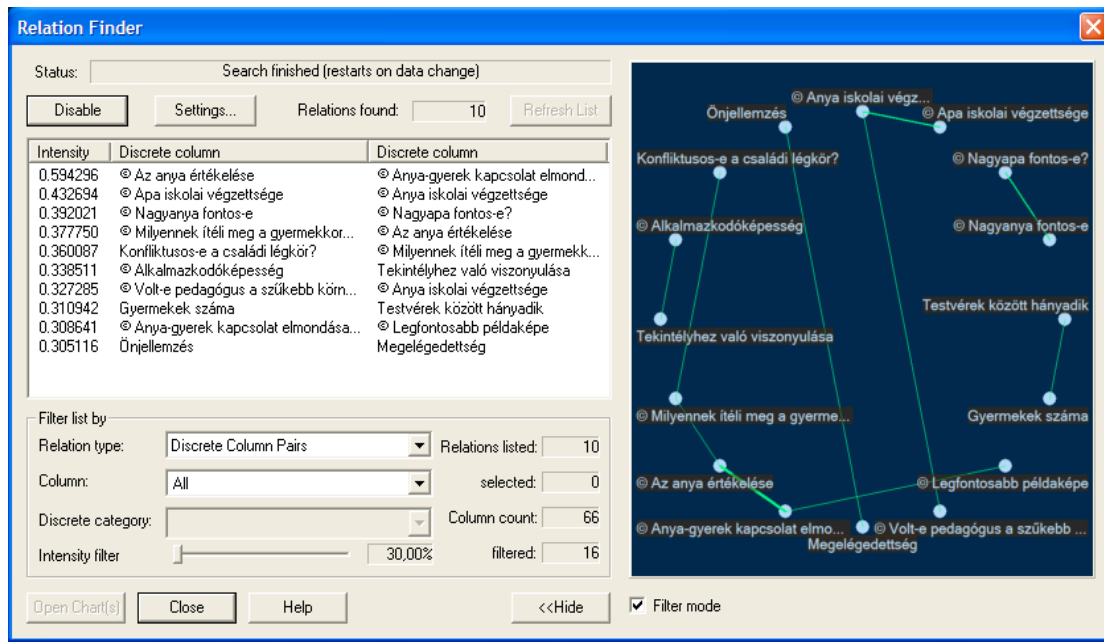
B. Cs.: „Általában könnyen teremtek kapcsolatot másokkal, de igazán mély barátságokat nem túl gyakran kötök. Van bennem egy bizonyos fajta távolságtartás, nem sok embert engedek magamhoz igazán közel. Nem szeretem kimondani, ha valakit szeretek, ugyanakkor, ha valakit érdemesnek tartok a szeretetre, akkor érte bármire képes lennék. Nem szeretem felületes kapcsolatokra pazarolni a segítőkészségemet, szeretetemet. Lehet, azért vagyok kicsit bizalmatlanabb az emberekkel, mert sokszor előfordult, hogy valaki csak azért akart velem jóban lenni, mert jól tanultam, dolgozatnál lehetett rólam lesni. Ez nagyon rosszul esett-esik.”

## **Relációk – az alapvető összefüggések felderítése**

A szoftver automatikusan megtalálja az összefüggéseket (relációkat) a különböző tulajdonságpárok között, és a reláció erőssége szerint sorba rendezi őket. A megtalált relációkat az alábbi 10. ábra foglalja össze.

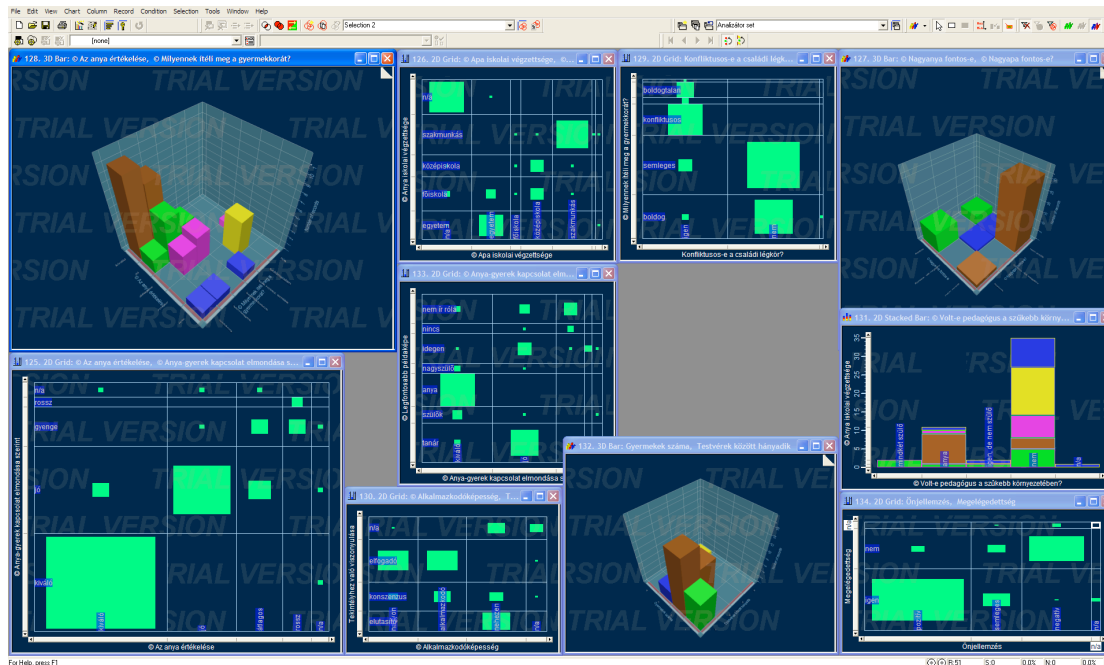


10. ábra



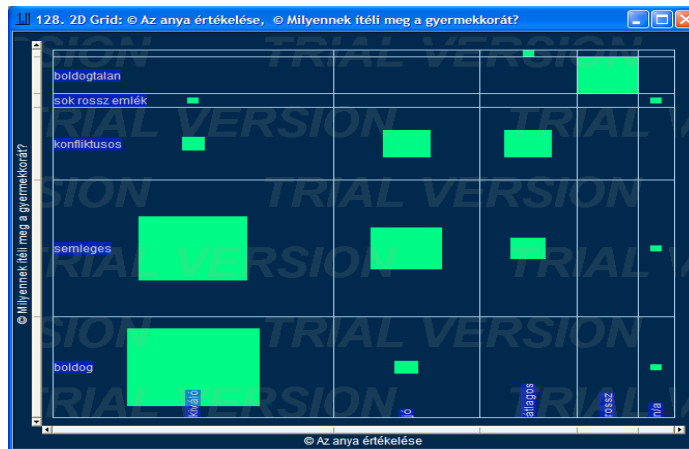
A szoftverrel a relációkról az alábbi típusú grafikonokat készíttethetjük.

11. ábra



Az alábbiakban néhány relációt mutatunk be:

12. ábra

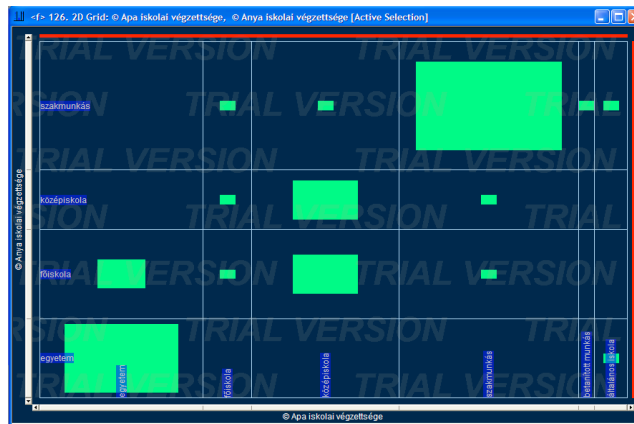


Könnyen megfigyelhető a körülbelüli trend: Minél magasabb (kiváló) az anya értékelése, annál boldogabbnak ítéli meg a gyerekkorát. A téglalapok területe arányos a reprezentált adatok számával.

D. Gy.: „Családomról nehéz beszélnem (ha egyáltalán annak nevezhető), mert úgy vélem messze eltér egy normális családtól, és nem tartom magam a tagjának. A szüleim 8 éves koromtól külön élnek és mindketten kertvárosban. Szétválásuk nem túlzottan rendített meg, hacsaknem annyiban, hogy anyám azt a feszültséget, melyet apámra irányított lelkileg is és fizikálisan is ránk sugározta, e téren azonban a részletekre inkább nem térnék ki. Azt sem fejteném ki, hogy miként kerültek anyámhoz és mi okból azok a gyerekek, akik bár nem vérszerinti testvéreim, mégis azoknak tekintem őket, mert ugyanazokon a megpróbáltatásokon kell keresztülmenniük, mint egykor nekem. A teher, mely rám hárult, gimnáziumi éveimben ért, nevezhetném ezt életem rémidőszakának is, mely bennem némi személyiségtorzulást is okozott. Ebben az időszakban az „otthon” és a gimnázium – a könyörtelen gyerekekkel, akik a leggyengébbeket és legösszetörtebbeket választották ki maguknak „osztályellenségül” - egyaránt kín volt számomra. Életemben a fordulatot egy szó hozta, az hogy: nem. E szó kimondásával hagytam ott az anyai házat az apai házba kerülve, ahová bátyám már pár évvel korábban elkerült. A családból talán ő szenvedett a legtöbbet, ő volt a kényszerítő ok, mely révén szüleim összekerültek, de úgy hiszem, hogy családunknak ez már egy másik hosszabb története, melyre most kitérni nincs sok értelme.

Családomat tehát összességében a valódi szeretet hiánya jellemzi, mely megmutatkozik a két vérszerinti testvérem, az öcsém és bátyám személyiségalakulásában is, akik, annak megakadályozására, hogy bárki is fizikailag vagy lelkileg bánthassa őket, testüket szünet nélkül edzették és az úgynevezett ”bunkó stílust vették fel”. A bátyám életét megváltoztatta egy mellkasi daganat, amelyet azonban fizikálisan sikeresen túlél, és úgy láttam, hogy ez a kemoterápia számára lelkileg sokkal nagyobb megpróbáltatás volt (a kopaszága feletti szégyenérzete; saját szemeivel látta, miként hálnak meg a vele egy kórteremben fekvő társai...).”

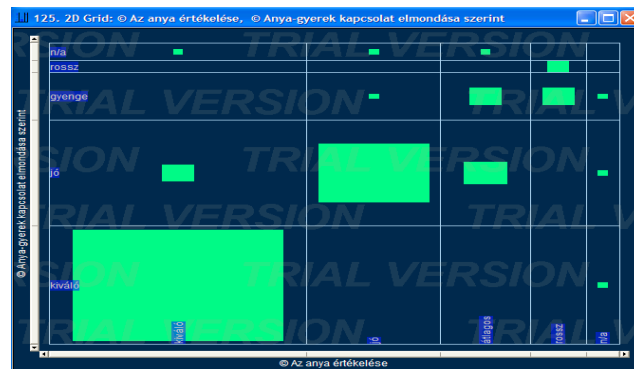
13. ábra



Hasonló trend bontakozik ki a szülők iskolai végzettsége tekintetében: Általában hasonló a szülők iskolázottsága. Érdekesség talán az, hogy a középiskolai és a főiskolai végzettség helyenként összetalálkozik.

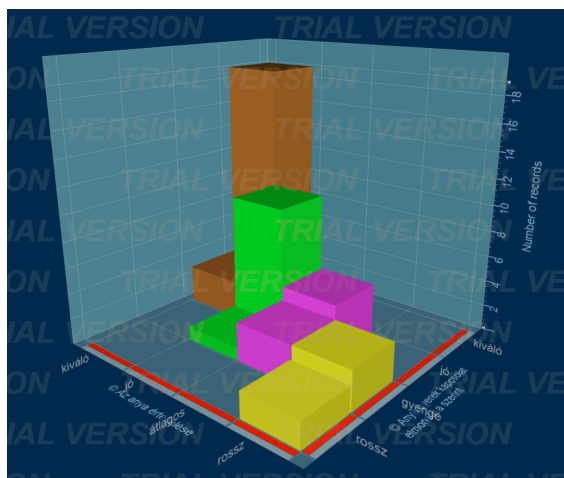
Igen erős összefüggés olvasható le az anya értékelése és az anya-gyermek kapcsolat minősége között (minél keskenyebb sávra korlátozódnak az adatok, az összefüggés annál erősebb).

14. ábra



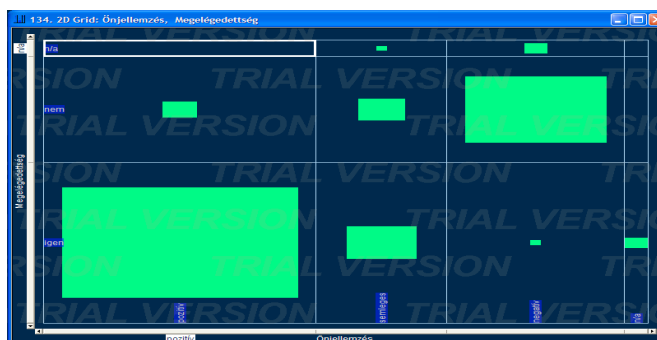
Ugyanez a reláció háromdimenziós ábrán (itt a reprezentált adatok mennyisége az oszlopok magasságával arányos).

15. ábra



Azt is megfigyelhetjük, hogy általában azok elégedettek, akiknek az önjellemzése pozitív. Azoknak, akiknek az önjellemzése semleges, a megelégedettségük már megoszlik. Azok, akiknek az önjellemzésük negatív, túlnyomórészt elégedetlenek.

16. ábra



Cs. K.: „Mindig is jó gyerek voltam. Túl jó. Ezért a magatartás jegyeim mindig jók és példásak voltak. A szorgalmam viszont sosem volt jeles vagy példás. Nem voltam jó tanuló, egy idő után nem is akartam az lenni. Az általános iskolában addigra kialakítottam egy számomra elfogadható képet: nem akartam olyan okos ám érzéketlen lenni, mint a többi gyerek. Ráadásul az én képességeimet alacsonyabb értékűnek is találtam, és így versenyképtelen voltam a több éve remek eredménnyel szereplő osztálytársaim mellett.

Egészen nyolcadik osztályos koromig egyszer sem jutott eszembe megmérkőzni ház tanulmányi versenyen.

Eddig arról beszéltem csak, mit gondolok én magamról, és az eddigi életemről, céljaimról. Azonban arról szinte nem is szóltam, mit vélnek (vélnének mások rólam).

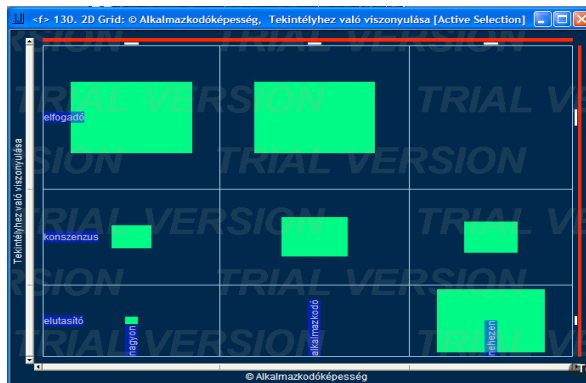
Sokan azt mondják, "művészlélek" vagyok. Gyűlölöm ezt az ízléstelen kifejezést, mert általában azok használják ezt, akik maguktól elhatárolnak mindent, ami társadalmilag, a köztudottan nem számít hasznos és explicit tevékenység. A művészet is ilyen (bizonyos fajtája). Én azonban azt hiszem, egész életemben ez ellen a téves sztereotípiára fogok küzdeni.

Mások lustának is mondanak. Gondolok itt elsősorban a szüleimre. Azt hiszem, igazuk is van. Ez ellen is próbálok tenni.

Jó tulajdonságaim közt említik azt például, hogy nem vagyok egy unalmas jelenség, türelmes vagyok az emberekkel, és kitartó a feladatok elvégzésében. Szilárd értékrendszere van, ami egy nagyon jó alap egy személyiség-meghatározás kérdésében.”

Jól látszik, hogy aki nagyon alkalmazkodó,<sup>37</sup> az általában a tekintélyhez elfogadóan, esetleg konszenzusra törekvően viszonyul. A nehezen alkalmazkodók a tekintéllyel szemben elutasítók.

17. ábra



Cz. Sz.: „Szerencsére általában egyező állásponton vagyok a szüleimmel, sokban egyezik a véleményünk. Ha esetleg mégsem, akkor is meghallgatom őket, s legtöbbször meg is fogadom a tanácsaikat. Ez persze nem azt jelenti, hogy befolyásolnak, vagy korlátoznak a szabadságomban. Ezt én szeretném így, nekem van rá szükségem. Nálunk ez mindig is így volt. Akaratukat soha nem erőltették rám, mindig szabadon dönthettem mindenben.”

Cs. B.: „Konok nagyon ritkán vagyok, viszont a dacosság tényleg jellemző rám. Mindig is olyan voltam, hogy ha valaki utasított valamire, azt „csakazértsem” tettem meg. Nem szándékosan, de valami belül megbénít, ha ezt hallom, érzékelem. Bár a dacosságom is alábbhagyott, mióta kilábaltam a kamaszkorból.”

Az is könnyen látható, hogy a megkérdezettek körében túlnyomórészt az optimista emberek elégedettek, a pesszimisták nem. Szoros összefüggés látszik.

18. ábra

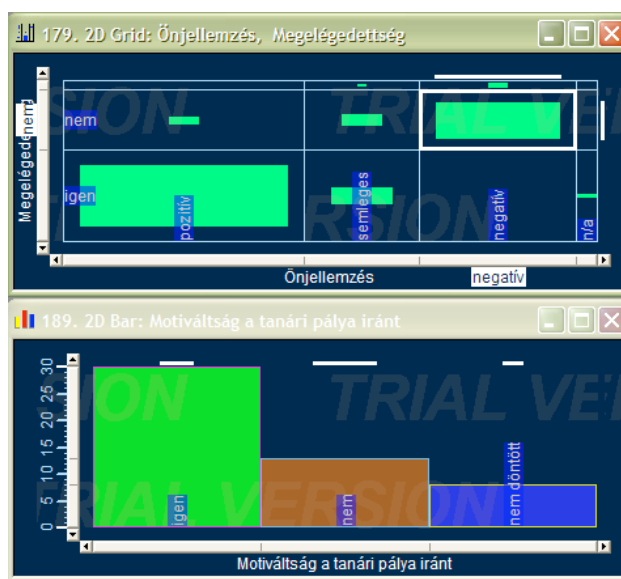


<sup>37</sup> Számomra azok a személyek alkalmazkodóak, akik váratlan helyzetekhez képesek gyorsan igazodni. Hajlandóak olyan élethelyzeteket elfogadni, amelyek változást és változtatást igényelnek.

Cz. Sz.: „Alapjában véve optimista embernek tartom magam, bár természetesen vannak olyan területek az életemben, ahol eluralkodik rajtam a pesszimizmus is. Általában próbálok mindenben a jót látni, s a jót kihozni, de ez néha nem sikerül, s olyankor még a depresszió is eluralkodik rajtam. Ebből azt gondolom, hogy nem viselem túl jól a kudarccokat, illetve ezt tudom.”

Az alábbi ábrákon a személy megelégedettségét és önjellemzését a tanári pálya iránti motiváltsággal vetjük össze. A vizsgálati személyek két nagy csoportba sorolhatóak (önjellemzése negatív és nem elégedett vagy pozitív és elégedett). A többi kombináció elenyésző. Azonban az egyik vagy másik csoportba való tartozás nem jelent többletinformációt a motiváltságra nézve. Ha kijelöljük az első csoportot, (pl. jobb felsőt), akkor a közvetlenül alatta elhelyezkedő ábrán a motiváltsággal kapcsolatos összefüggésekből látszik, hogy az elégedetlenek és negatív önjellemzést adók ugyanúgy jelen vannak a motiváltak között, mint fordított esetben.

19. ábra



Cs. B.: „A tanári pálya nem jelent számomra igazi hivatást. Nem ez az életcélom. Leginkább táncal szeretnék foglalkozni... Az iskolában sohasem voltam a legrosszabb tanuló, de az sem fordult elő, hogy kitűnő legyek valamiből. Az átlagom mindig hármas és négyes között volt. Természetesen voltak olyan tárgyak, amelyekből kettes voltam, például a fizika vagy a kémia, de voltak olyanok is (pl. a magyar nyelv és irodalom), amelyekből fontosnak tartottam jó jegyeket kapni, és ezt a legtöbb esetben sikerült is megvalósítani.”

B. V.: „Még most sem tartom magam igazi BTK-snak. Engem más érdekel. A vendéglátás, idegenforgalom, turizmus, ... . Biztos nem tanárként fogok dolgozni a jövőben. A pedagógia szakot nem tartom valami túl jónak, csak úgy van. Megcsinálom, mert olyan szakos vagyok, de különösképp nem érdekel. Mert vannak érdekes óráink, amiken sokat és sokfélét megtanulunk, de inkább tanulnék mást. Ezzel nagyon sok pedagógiás csoporttársam így van...”

B. Cs.: „Egy nagyon szép kis panellakásban élünk 4-en. Mindenkinek van külön szobája, ami csak az övé, ahová földre tud vonulni, ha szeretne. Nem mi nyertük meg a lottó ötöst, de nyugodtan mondhatom, mindenünk megvan, amit csak szeretnénk. Sosem kellett nélkülöznünk, vagy összetennünk a két kezünket, hogy meleg étel kerülhetett az asztalra. Nagyon hálás vagyok a sorsnak, hogy nem kell olyan körülmények között élnem, mint néhány kisgyereknek a város szélén levő telepen, ahol többségében kisebbségiek élnek...Pályaválasztásomban szerepet játszott, hogy sok a pedagógus a családban, s már gyerekkoromban is azon gondolkodtam, hogy milyen jó anyukámnak, hiszen nyáron neki sem kell 'iskolába mennie', együtt tölthetjük a szünidőt, míg sok gyereket mindenféle táborba küldenek a szülei, mert nekik dolgozniuk kell. Sok segítséget kaptunk húgommal a gimnáziumi éveink alatt is, hálát adtam az égnek, hogy volt-van kihez fordulni, ha valamit nem értek matekból vagy fizikából. Mindig szeretettel tanultam, ezeket a tárgyakat és sokszor korrepetáltam még a barátnőimet is, mert persze ahogy a legtöbb az osztályból, ők sem szerették túlzottan ezeket a tantárgyakat. Sokszor mondták, milyen jól el tudom magyarázni az anyagot és milyen jó tanár lenne belőlem.”

20. ábra



*Elégedettség:* (B. T.),...A mai napig zenekarban játszom (most már 10 éve), a zenével mindent képes vagyok kifejezni. Régebben ez nem volt meg, és inkább még jobban rontottam saját helyzetemen, még több galibát okozva magamnak úgy, hogy közben senkit nem akartam megbántani. A pubertáskori, serdülőkori hátrányokat mind a szülők, mind a lányok terén megtapasztaltam, és örömmel tölt el, hogy a szüleim soha nem tudtak haragudni, pedig biztos fájt nekik, hogy úgy beszéltem velük, ahogy azt nem szabadott volna. Csak én sem voltam tisztában önmagammal, egy nagy káosz volt a fejemben sok éven át. A zenélés viszont mindig egy biztos pont volt. Most is az. Innen jött, hogy a példaképek gitárosok és frontemberek voltak, de egyikük sincs már. Nincs szükségem rájuk, amire van, az inkább egy élet, amibe a személyiségem beleillik, és ezt a környezetem is észreveszi. Vagyis a kölcsönös kommunikáció, ami számomra elengedhetetlen. Így összhangban tudok lenni önmagammal, és el tudom hinni, hogy amit csinálok, vagy amilyen vagyok, az másoknak is fontos.”

*Motiváltság:* (C. Sz.),Az angolt nagyon szerettem középiskolában, s majdnem evidens volt, hogy angol szakra kell jönnöm. Szüleimnek is tetszett, nekem sem volt jobb ötletem, nem volt olyan terület, ami jobban érdekelt volna. Most már van, sőt igazából minden jobban érdekelné, de már nem adhatom fel ennyi idő után. A pedagógia az elején csak egy plusz szaknak indult, hogy legyen valami az angol mellett. Most már nem így gondolom természetesen. Nagyon megszerettem. A tanárokat elsősorban. Bár felnőttek járnak oda, de az ember lelkének mégis jól esik, ha törődnek velem, s a pedagógia szakon ez így is van. Nem csak bort isznak és vizet prédikálnak, hanem velünk is úgy bánnak, ahogy tanítják, hogy majd nekünk miként kell bánni a

diákokkal. A tantárgyak közül is találtam kedvemre valót, nem is keveset. Úgy látszik, a pedagógia szeretete a véremlen van. Nagypapám, Anyukám, Apukám, Nagynéném és a keresztapám is pedagógusok. Középiskolában tanítanak mindannyian, anyukám németet, apukám számítástechnikát és mezőgazdasági tantárgyakat, egy mezőgazdasági iskolában. Ő eredetileg gépészmérnök, később végezte el a tanárképző főiskolát, majd a számítástechnika szakot. Nagynéném magyar, keresztapám pedig földrajz szakos tanár. A nagypapám sajnos meghalt 1 éve. Sellyén, ahol lakunk a Mezőgazdasági Szakképző Intézet igazgatója volt 20 évig.

Azt mondják, hogy szülők foglalkozása hatással lehet későbbi pályaválasztásunkra. Én soha nem gondoltam arra 18 éves koromig, hogy tanár szeretnék lenni, s amikor tényleg ott volt a nagy döntés, mégis emellett maradtam. Talán igaz amit mondanak, mindenesetre remélem legalább olyan jó pedagógus leszek majd, mint a családom tagjai.”

*Önjellemzés:* „...15 perce ülök a gép előtt, s próbálok összeszedni a gondolataimat arról, hogy milyen is vagyok. Természetesen ismerem magam, csak még soha nem gondoltam bele, hogyan összezném tulajdonságaimat dolgozat formájában. Mindemellett a téma nagyon megfogott, mert érdekes és hasznos. Az ember, ha ismeri önmagát, látja egy kerek egészben, szépen megfogalmazva, hogy milyen is valójában, s ha nem, legalább megtudja.

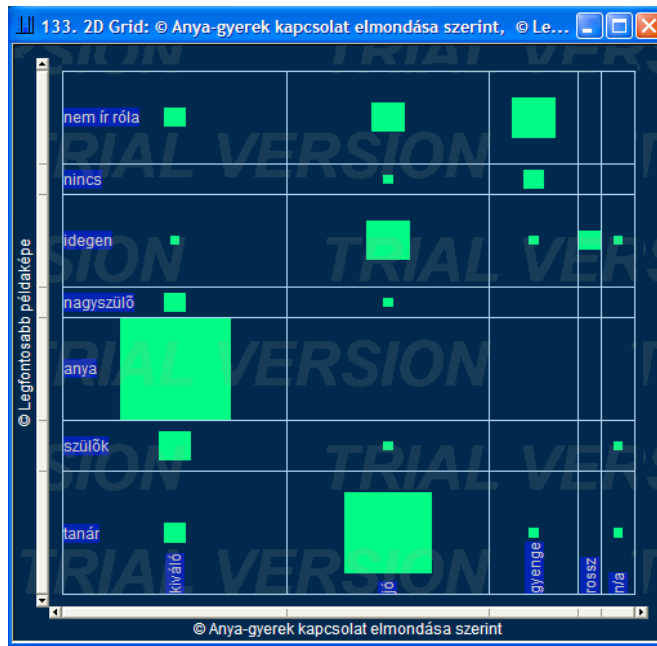
Alapjában véve optimista embernek tartom magam, bár természetesen vannak olyan területek az életemben, ahol eluralkodik rajtam a pesszimizmus is. Általában próbálok mindenben a jót látni, s a jót kihozni, de ez néha nem sikerül, s olyankor még a depresszió is eluralkodik rajtam. Ebből azt gondolom, hogy nem viselem túl jól a kudarcokat, illetve ezt tudom. Ezt azonban kifelé, a környezetem felé nem továbbítom, s ezért van az, hogy sok tanárom gondolja azt, hogy léha vagyok, link, mert engem nem is érdekel. Egy egyszerű példát, ha nézünk: Egyest kapok egy dolgozatomra, nem feltétlenül az egyetemen, középiskoláról is beszélhetünk. A tanár talán várna, hogy menjek oda, kérdezzem meg, hogy nem javíthatnák-e, szóval kövessék el mindent, hogy megváltoztassam a helyzetet, de én nem megyek. Nem azért, mert őt hibáztatom és meg vagyok rá sértődve, csupán azért, mert lelkileg annyira rosszul érint a dolog, hogy inkább visszavonulok nyalogatni a sebeimet. Tisztában vagyok vele, hogy ez nem egy pozitív tulajdonság, nem is szeretem ezt magamban, s próbálok rajta változtatni. Talán az imént leírtakból arányosan következik, hogy nem vagyok elég kitartó. Ez a állítás némileg megállja a helyét, valóban nem vagyok túl kitartó, ha olyan dologról van szó, ami nem érdekel, nem fog meg, hidegen hagy. Kitartó vagyok azonban mindenben, amit szeretek.”

## **Feltételek megadása**

A következő négy ábrán egy egyszerű példán keresztül azt szemléltetjük, hogy miként lehet mintegy „detektívként” igazolni vagy cáfolni sejtéseinket. Az első ábrán észrevehetjük, hogy ha az anya-gyerek kapcsolat értékelése „kiváló”, akkor az esetek döntő többségében az anya a legfontosabb példakép. Vajon ez egyaránt érvényes a férfiakra és a nőkre is?

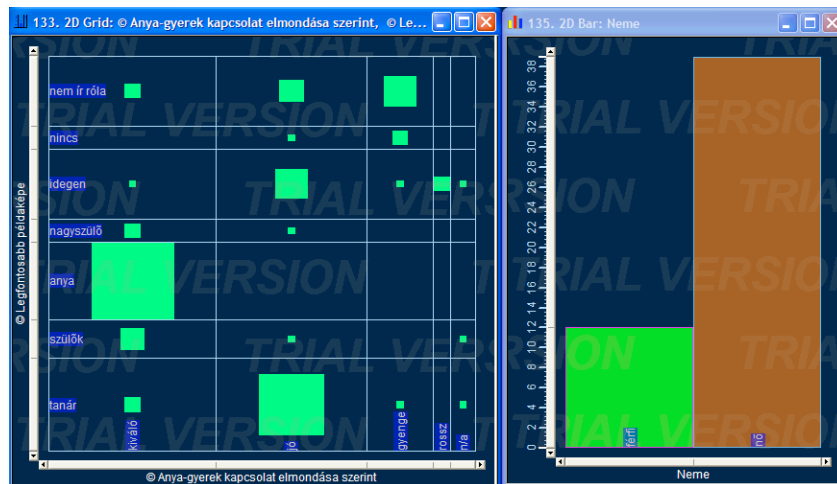


21. ábra



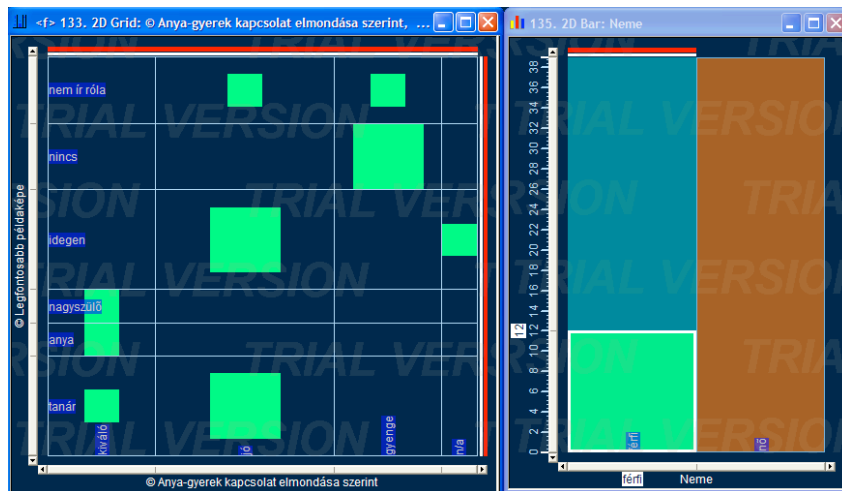
Ennek kiderítésére először megnyitunk egy, a nemek megoszlását ábrázoló grafikonot,

22. ábra



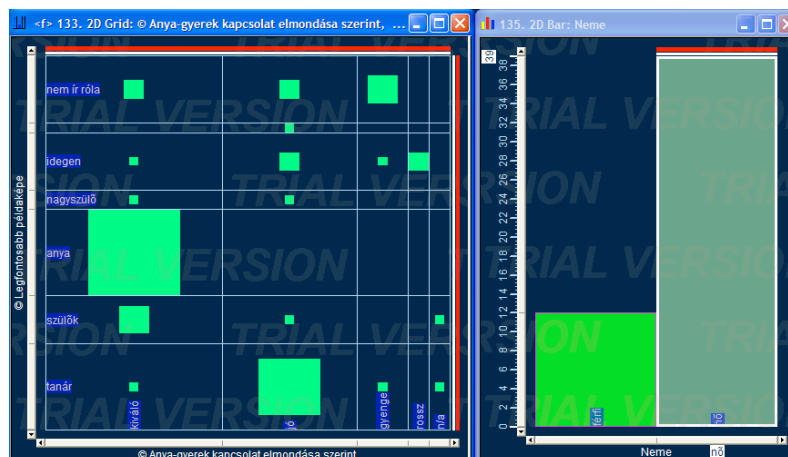
majd azon kijelöljük a férfiakat. A kijelölést a grafikonokon megjelenő piros vonalak jelzik. A baloldali grafikon a kijelölés hatására megváltozott.

23. ábra



Az eredmény magáért beszél: a „kiváló” oszlopban az „anya” sor dominanciája megszűnt. Ha azonban a nőket jelöljük ki,

24. ábra



akkor a „kiváló” oszlopban ismét az „anya” sorban látható az értékek zöme. Azaz a fenti adatok a következő összefüggést mutatják: Ha az anya-gyerek kapcsolat kiváló és az alany neme nő, akkor az esetek igen nagy többségében az anya lesz a legfontosabb példakép.

A fentiek értelmezéséhez a pszichológiai kötődélmélet megközelítését használom fel. Jelentős képviselője Bowlby, aki az anya-gyerek kapcsolat állandóságának fontosságát hangsúlyozta (Láng 2009). Kutatásai egy részében tolvajok élettörténetét vizsgálta, amelyekből gyakrabban volt kimutatható az anyától való kényszerűen távol töltött időszak. Érzelemmentes felnőtté elsősorban az

intézetben nevelkedő gyerekek váltak. Felnőttként az alábbiak jellemezték őket: kevés és felszínes kapcsolat, antiszociális vagy agresszív vonások az életvezetésben. Tehát az eddigiek alapján a szociális kompetencia alakulására három tényező hat: vagyis a személyiség jellemzői, a család és annak működése, illetve az iskola belső környezete. Az egyének kötődési hajlama veleszületett adottság, de a környezeti hatások gyengíthetik vagy felerősíthetik azt. A szocializáció során, amelynek elsődleges színtere a család, a gyermek befogadja az őt ért hatásokat, és azután aktívan befolyásolja saját szocializációját. A szociális kompetencia fejlődését elsősorban a szülő-gyermek kapcsolat minősége határozza meg. További hatással a szülők szociális kompetenciája, a szülők szociális kapcsolatrendszere, a család önértékelése, az anyához vagy a gondozóhoz való kötődés minősége, a szülői minta és a család érzelmi légköre van a felnövekvő gyermek kötődésére.

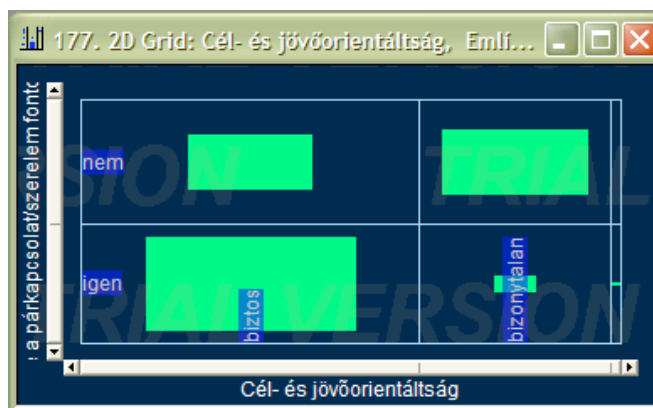
A fenti adatok alapján arra következtettek, hogy a családok zömében a fiatalok édesanyjukhoz fűződő viszonya jó, valószínűsíthető a történetekből nyert adatok alapján, hogy biztonságosan kötődnek. Ha így van, akkor az ő saját szociális kompetenciáik is megfelelőek a tanári hivatás gyakorlásához.

*Példakép: (C.E.)*...Itthon a családi légkör jó. Édesanyjammal nagyon jól kijövünk. Nem mondom, hogy nem voltak problémák, dehogynem, hazudik, aki azt mondja, hogy mindig kijött a szüleivel. Én is voltam kamasz, nekem is voltak nehéz éveim, de inkább apuval nem jöttem ki, mint anyuval. Mindig meg tudtunk beszélni egymással mindent. Azt hiszem nagyon hálás lehetek, hogy ilyen anyukám van, bár szerintem soha nem mutatjuk ki igazán az anyukáinknak, hogy mennyire szeretjük őket, pedig nagyon sokat köszönhetünk nekik. Ő mindig úgy nevelt engem, hogy bármi gondom van, nyugodtan forduljak hozzá, és megoldjuk. És én tényleg így is viszonyulok hozzá. Azt mondta nekem, hogy ő az ő anyukájával nem igazán tudott megbeszélni dolgokat, és ő nem így akart engem nevelni. Általában azt mondják, hogy egy gyerek ugyanazokat a hibákat fogja elkövetni majd mikor szülő lesz, mint az ő szülei, hát legalább az én anyukám nem így tett, hanem változtatott a dolgokon.”  
(A. É.) „...Pedagógusként és anyaként is az édesanyám a példaképem.”

Cs. B.: „23 éve és egy picit több, hogy itt élek ezen a világon. Budapesten születtem, egy szép kis házikóban Pesterzsébeten, amit a szüleim építettek-szépítettek, hogy mire megérkezek nekem is szép helyem legyen, bátyámmal együtt, aki érkezésemkor már 6 éves volt. Ádám bátyám, pávát látván..., szóval ő édesanyám elsőházasságának gyümölcse, de együtt nőttünk fel, az én apukámmal, akit ő is Apunak hív, míg saját apukáját Józsinak. Három éves voltam, amikor Hidegkútra költöztünk, ahol egy családi házat épített családunk apraja-nagyja. Ide még Morzsi kutyánk is elkísért, a nevetlen magyar vizsla, aki sajnos az építkezés alatt „lábát oldott”. Így maradtam, kutya nélkül, 3 évesen...  
Édesanyám különös vonzalma a művészetek iránt és a kultúra ismerete iránt, ami megmutatkozott már első házasságában is. Az egész család grafikus illetve festőművész - nagyon odafigyelt csemetéi kultúrköreire... Én úgy érzem, kiváló tanár lenne belőlem. Nem a szakmai tudásom miatt és egy csomó olyan tulajdonságom van, ami nem előnye egy tanárnak. Például nem vagyok elég következetes, kitaró. Viszont amint „vezető”, csapatkapitány szerepbe kerülök jobban odafigyelek.  
Sokszor voltam kiközösített olyan dologért, amiről én nem tehetek. Ez is megtanított arra, hogy még érzékenyebb legyek azok iránt, akik hasonló helyzetben vannak. Én jó tanár szeretnék lenni!”

Az alábbi grafikonon a cél- és jövőorientáltságot vettettük össze a párkapcsolat jellemzőivel.

25. ábra



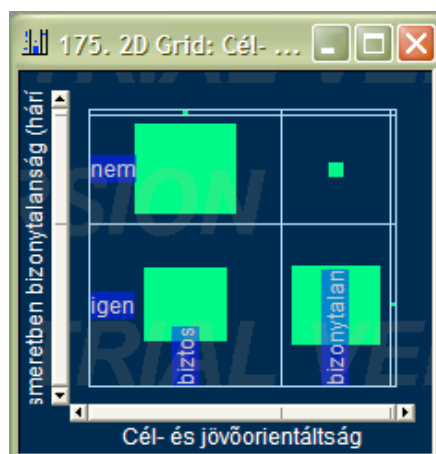
Két összefüggés olvasható le a grafikonról: a cél- és jövőorientáltságban<sup>38</sup> a bizonytalanság szorosan összefügg a párkapcsolat hiányával, míg a párkapcsolattal rendelkezők cél- és jövőorientáltsága biztos.

Az érett személyiség a kölcsönös kapcsolatokra törekszik. Az eriksoni pszichoszociális kritériumok egyike a fiatal felnőttkor, amelynek a sajátossága az intimitás/izoláció jelensége. Fogalmilag az intimitás meleg, meghitt kapcsolat valakivel, aki iránt elkötelezettséget is vállalunk. Az intimitással összefüggő képesség a kölcsönös szeretet: olyan kölcsönösség, amely legyőzi a különálló identitásokból fakadó ellentmondásokat (Carver és Scheier 1998: 296). Kölcsönös szeretetkapcsolatra csak az képes, aki saját magával tisztában van, így igazi intimitás is csak akkor lehetséges, ha a személy identitása viszonylag szilárdan kialakult. A bizonytalan identitású ember vagy visszariad az intim kapcsolatoktól, vagy válogatás nélkül kezdeményez, amely azonban nélkülözi a valódi odaadást. Másik lehetséges kimenete az identitás alakulásának, a másoktól való elszigetelődés. Az egyén veszélyeztetve látja saját identitását, ezért elsáncolja magát másoktól. Későbbi kutatások is igazolták, hogy pozitív összefüggés van az identitás szilárdsága és az intimitásra való képesség között.

A cél- és jövőorientáltság összevetése az önismereti jellemzőkkel az alábbi grafikonon látható:

<sup>38</sup> A kutatásomban a cél- és jövőorientáltság az identitásállapotra utaló fogalom.

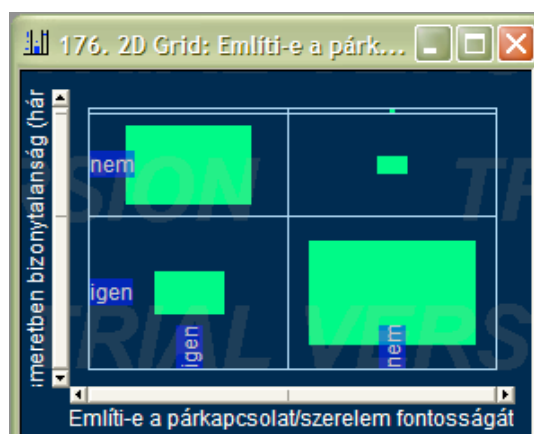
26. ábra



A cél- és jövőorientáltság bizonytalansága maga után vonja az önismereti bizonytalanságot is. Másfelől az önismeretükben biztos személyek biztosan tekintenek a jövő és a céljaik felé. Alig van kivétel (lásd a jobb felső mezőben). Az is látszik, hogy a cél- és jövőorientáltság nincs különösebben szoros kapcsolatban az önismereti tényezőkkel. A legtöbbben úgy érzik, hogy nincs alapos önismeretük (lásd: alsó sor).

A kört bezárva megvizsgáljuk a párkapcsolat és az önismeret viszonyát is.

27. ábra



Akiknek a párkapcsolat nem fontos vagy nem is említik, ők az önismeretükben is bizonytalanok. Másik jól kirajzolódó csoport pedig elkötelezett a párkapcsolat iránt és nem bizonytalan az önismeretben sem (lásd bal felső mezőben). A legtöbb fiatalnak még nincs párkapcsolata.

*Önismeret és párkapcsolat jelentősége: (C.E.)*...Elég nehéz megfogalmaznom, hogy milyen embernek tartom magam, pedig nagyszájú vagyok az már biztos, de nem igazán szeretek a belső dolgaimról beszélni. Azért megpróbálom szavakba önteni, azt hiszem írásban könnyebb ezt mint szóban.

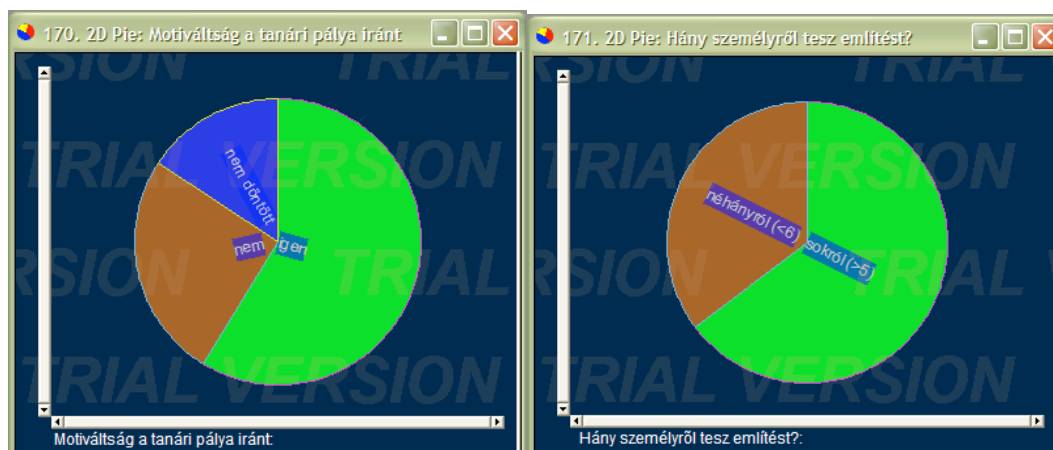
Elég sok sérelem ért kiskoromban, ami mélyen megmaradt bennem, és ezeket szerintem már sosem fogom levetkőzni. Mivel kancsal vagyok, mert kiskoromban elrontotta egy szemészorvos a szemem, ezért mindig kiközösítettek a gyerekek. Na, ez jó sok pesszimizmust, meg visszahúzódot eredményezett. Mára a visszahúzódot része már nem látszik rajtam, pedig belül szorongó vagyok, csak mások nem látják, de ezt nem is bánom. Jobb, hogy magabiztosnak tudom mutatni magam. Így talán nem tudnak annyira megsebezni. Belül nem igazán vágyom az emberi kapcsolatokra, persze ez nem jelent nálam depressziót, meg semmi ilyen durva tünetem nincs, egyszerűen a gyermekkori visszautasításokból fakadóan nem vágyom annyira barátokra mint más. Nekem elég pár mélyebb barátság, csak az a baj, hogy az meg nincs. Hogy miért? Mindig csalódom az emberekben. Ha azt hiszem, hogy valakivel közelebbi barátságban vagyok, egyszer csak pofára esek, mert kiderül, hogy egy egyszerű dologban nem számíthatok rá, szóval már nem is keresek mélyebb barátságokat. De én így jól érzem magam. Van egy barátom, akit nagyon szeretek, és ez bőven elég nekem, a problémáim megbeszélésére, meg azért vannak barátnőim, csak ha nem lennének úgy érzem, abba sem halnék bele.”

### *Motiváltság a tanári pálya iránt*

Motiválnak azokat a személyeket tekintem, akik önmagukról állítják, hogy motiváltak.

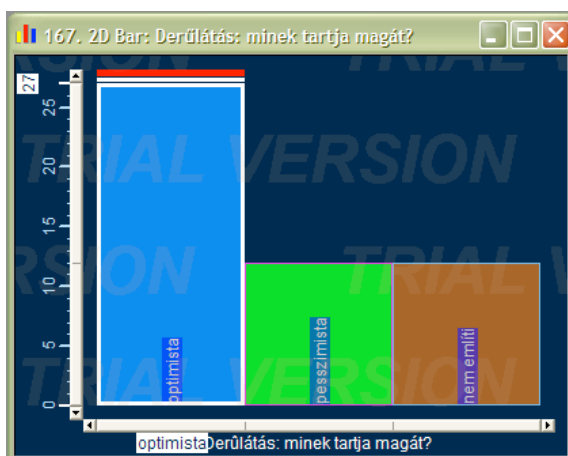
A motiváltság és kapcsolatrendszer (vagyis, hogy hány személyes kapcsolatról ír) tekintetében:

28. ábra



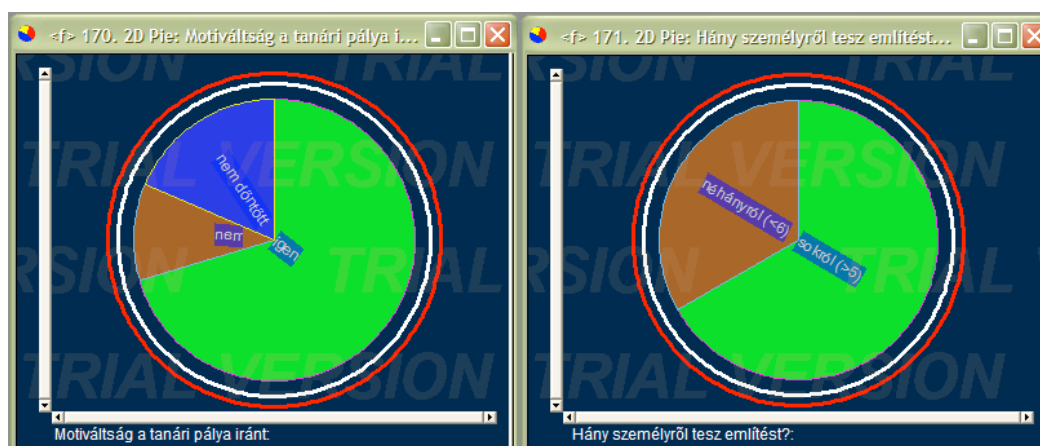
A fenti ábrákon az látható, hogy a fiatalok kétharmada valószínűleg több személyhez vagy csoporthoz kapcsolódik, nem magányos, valószínűleg a szociális kompetenciájuk megfelelő. De amint látható, többen rendelkeznek jó kapcsolatrendszerrel, mint ahányan motiváltak a tanári pálya iránt. Ha az optimista fiatalokat kijelöljük (lásd fehér keret az oszlop körül),

29. ábra



akkor megfigyelhető, hogy a motiváltak számaránya megnő (baloldali ábra), azonban a kapcsolatrendszerük változatlan (jobb oldali ábra):

30. ábra



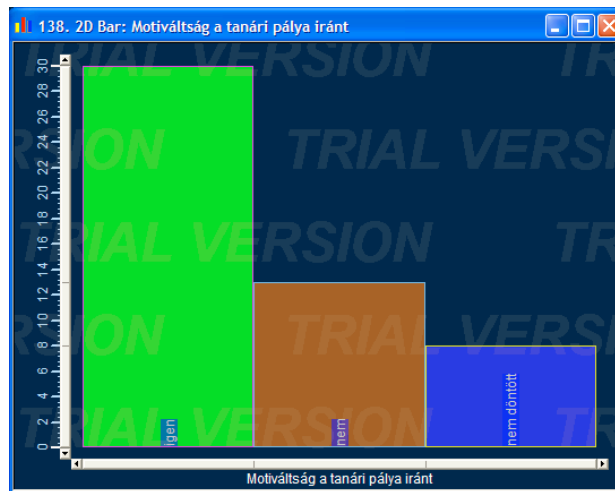
Az optimista fiatalok motiváltabbak, mint a többiek, de nincs kimutatható kapcsolat az optimizmus és a kapcsolatrendszer kiterjedtsége között.

A továbbiakban azt próbáljuk meg kideríteni, hogy milyen más tulajdonságokból lehet következtetni a tanári pálya iránti motiváltságra.

A szoftver nem talált olyan relációt, amelyben az egyik változó e motiváció volna. Ez azt jelenti, hogy nincsen *egyetlen* olyan tulajdonság, amellyel a tanári pálya iránti motiváltság szoros összefüggést mutatna.

A megkérdezettek között a tanári pálya iránti motiváció eloszlását a következő grafikon mutatja.

31. ábra



Amint az adatokból látszik, a motiváltak mellett a nem motiváltak és a nem döntöttek aránya is magas. Majdnem annyian vannak együtt (42%), mint a motiváltak. A tanárképzésnek tehát jelentős feladata lenne ezeknek a fiataloknak a segítése a biztos pályaválasztásban. Főleg a nem döntött kategóriába tartozók adnak feladatot, mert ők még motiválttá tehetők. Amennyiben nem sikerül őket a képzésnek motiválnia, bizonyos értelemben veszteségként könyvelhetők el.

(A.É) "...Úgy gondolom alapvetően két ember közös életében, mindkettőjük korábbi világának kell összecsiszolódnia lehetőleg megtartva valamiféle egyensúlyt. Szerintem e miatt az egyensúly miatt tanulhat bárki sokat egy kapcsolatban. Mindenek előtt, fel kell ismerniük, hogy nem egymás ellen, hanem egymásért vívják a csatáikat, vagyis egyikük vagy másikuk változása nem önfeladást, hanem kiteljesedést eredményez. Ami az egymásnak/ért tett engedmények (amiket olykor minden gond nélkül olyan dolgokban teszünk, amikről korábban azt hittük az életünk sarokkövei) és a másik engedményeinek méltóságteljes elfogadása mentén jöhet csak létre. Az én tapasztalataim szerint ehhez is, mint annyi mindenhez az életben feltétel nélküli, kölcsönös bizalomra, rengeteg odafigyelésre, empátiára, nyitottságra és tisztességre, de legalább is, a tisztességre való törekvése van szükség.  
Az a meglátásom, hogy az imént felsoroltak nélkül, akár milyen széleskörű a szakmai tudással rendelkeznek is, nem válhat belőlem igazán jó pedagógus sem."

A következő ábrán az empátia (mint szociális kompetencia) és a motiváltság összevetése látható. Akik magukat empátikus tartják, nagyon motiváltak a tanári pálya iránt.

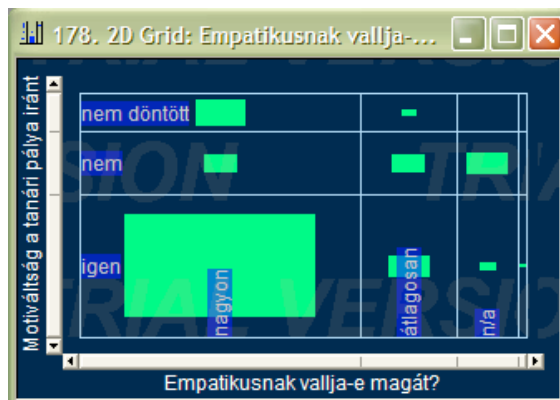
Lehetséges értelmezés:

Itt igazolódni látszik Gordon Allport azon állítása, hogy a kompetenciák ismerete a szándék kialakulásának háttérében lényeges elem. A funkcionális autonómia koncepciója szerint cselekvéseink leválhatnak arról a kontextusról, melyben eredetileg hasznosak voltak, s önálló motiváló erővé válnak (Pléh 2004).



A tanári munka sikerességéhez hozzájáruló kulcsképeségeinek háttérében az empátia az egyik legfontosabb kompetencia.

32. ábra



*Empátia:* (C. E.)...Úgy gondolom, hogy nagyon erős empátiával rendelkezem másokkal szemben, például rettenetesen tudom sajnálni a hajléktalanokat, és sokszor majdnem elsirom magam, hogy nem tudok rajtuk segíteni. Néha elképzelem, ha sok pénzem lenne, biztos segítenék nekik valahogy, de sajnos nem gazdag családból származom. Nem gondolom, hogy a pénz mindent megoldhat, és soha nem az anyagiakat helyezem előtérbe, de mégis sok mindenre megoldás lehet, ha valaki gazdag. Ezenkívül nagyon érzékeny vagyok, amit nagyon utálok magamban, mert néha akaratom ellenére majdnem elkezdek sírni, amit persze mások észrevesznek. Néha meg sem tudom magyarázni, hogy miért bögök, csak úgy jólesik kisírnom magam. Lehet, hogy ezzel néha más is így van, e engem nagyon idegesít, hogy néha nem tudom kontrollálni az érzéseimet. Egy kicsit néha kívülállóknak érzem magam ebből a világból.”

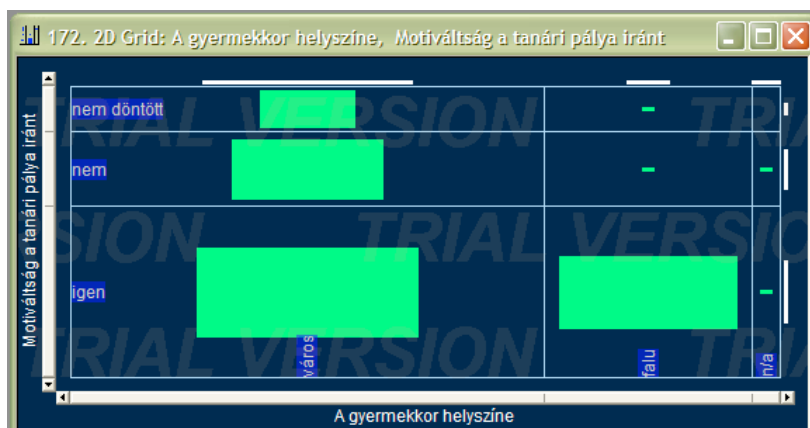
(A.É.)...Úgy gondolom, hogy az elfogadás és empátia legjobb iskolája egy párkapcsolat. Legalábbis magamon ezt tapasztalom. Korábban rendszeresen előfordult, hogy a valós vagy vélt igazam megvédésének érdekében nyíltan konfrontálódtam bármikor, bárkivel. Nem gondoltam, hogy az igazsággal kíméletesen kell bánni. (Előfordult a középiskolai évek alatt, hogy az osztály érdekeit makacsul szemelőt tartva olyan kíméletlenül kifogásoltam bizonyos dolgokat, hogy a 40éves osztályfőnökünk a szemünk láttára omlott össze.) Mióta a párommal együtt vagyunk, és különösen mióta együtt is élünk azonban nagyon sokat tanultam mások elfogadásáról és tiszteletéről.”

*Kategóriák kiválasztása és a módszertan működése*

Vizsgálatomban az esetelemzés kifejezést arra használom, hogy kiválasztom a tulajdonságok egy részhalmazát, és megpróbálok közöttük összefüggéseket találni. A jelen fejezetben a gyermekkor helyszínének, a derűlátásnak és az anya-gyerek kapcsolatnak a tanári motivációra gyakorolt hatását vizsgáljuk, valamint betekintést nyújtunk némely – a döntési fákra vonatkozó – alapvető módszertani kérdésbe.

Ha a gyermekkor helyszínét és a motiváltságot vetjük össze, érdekes összefüggésre figyelhetünk fel.

33. ábra



A falun felnőttek majdnem mind motiváltak a tanári pálya iránt, a városban felnőtteknél pedig a motiváltság erősen megoszlik. Ez azt jelenti, hogy elegendő a városban felnőtteket vizsgálni a továbbiakban.

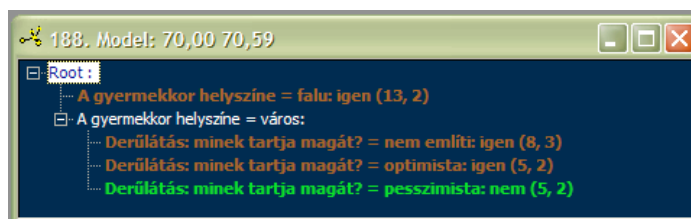
1. kérdés:

Mi a gyermekkor helyszíne?

A válasz a vizsgált adatokat két részre bontja (falú, város). A következő kérdést a fenti példában már csak a városban felnőttek csoportjára kell feltenni, és ezt az eljárást addig folytatni, amíg az adatok részekre bontása a továbbiakban már nem szükséges. Az effajta struktúrákat döntési fának nevezik. A DataScope szoftver képes a döntési fák automatikus keresésére, tesztelésére és megbízhatóságuk ellenőrzésére is.

Az alábbi ábra ilyen döntési fát mutat be:

34. ábra



A döntési fák készítésére és tesztelésére vonatkozóan a szakirodalom a következő ajánlásokat teszi, illetve állításokat fogalmazza meg (Dombi szóbeli közlés):

1. Az adatok véletlenszerűen választott kétharmadán tanulunk, a maradék egyharmadon pedig az elkészült fát teszteljük.
2. Egy döntési fa 66-70%-os teszteredménnyel már jónak mondható.
3. Továbbá kívánatos, hogy az egész adatbázison és a tesztadatokon elért eredmény hasonló legyen.

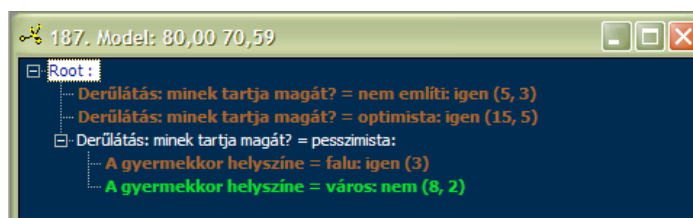
A fenti módszer azért működik a statisztikai vizsgálatokhoz szükséges elemszámnál kisebb elemszámokra is, mert a fentiek teljesülése esetén (1. 2. 3. pont) igen valószínűtlen, hogy a szoftver a tanuló adatokat éppen úgy választja ki, hogy a rajtuk megtalált trend (mintázat) a tesztadatokon is ugyanúgy jelenik meg.

4. A hiányzó (n/a) adatok nagymértékben lerontják a döntési fák találati arányát, azaz az adathiány – habár a szoftver kezelni tudja – lehetőség szerint kerülendő.

A fenti fa a tesztadatokon 70%-os találati arányú, a teljes adatbázison 70,59%-os találati arányú. E két jellemzőt a továbbiakban (ebben a sorrendben) mindig a fejlécben jelenítjük meg.

Az alábbi egyszerű döntési fa is jó eredményt ér el, csupán a gyermekkor helyszínét és a derülátás-borúlátás paramétereket felhasználva:

35. ábra



Ezen a döntési fán az látható, hogy aki optimistának tartja magát vagy nem ír erről, inkább motivált a tanári pálya iránt. Aki pesszimisták esetében döntő a gyermekkori lakhelyük. A falusiak pesszimizmusuk ellenére is tanárok akarnak lenni, míg a városiak nem.

Ennek lehetséges értelmezéséhez a korábbi tudományos eredményekhez nyúlunk vissza.<sup>39</sup> Korábbi magyar rétegződési vizsgálatok (Ferge 1969, Kolosi 1987) azt mutatták, hogy nagyon szoros az összefüggés az egyén társadalmi helyzete és a foglalkozása között. Többek között Gázsó Ferenc és munkatársainak kutatási eredményei is igazolják, hogy a szülők társadalmi helyzete befolyással bír a gyermekek iskolai pályafutására (Gázsó és Laki 1998). Továbbá a megszerzett végzettség befolyásolja a munkaerő-piaci lehetőségeket, és ezen keresztül az életkörülményekre és életmódra is nagy hatást gyakorol. A szociológusok kutatásai egyértelműen kiemelik a városi (fővárosi) és a falusi fiatalok életminőségének és életterveiknek a jelentős különbségét. Általános és sokszor emlegetett különbségek, amelyek a lakóhely miatt alakulnak ki: életszínvonalbeli, család anyagi helyzete, álláslehetőség, továbbtanulási esélyek, és még sorolhatnánk.

Kutatásom ezen pontjára vonatkozó eredményeim lehetséges értelmezése az, hogy a nem rétegzett eljárással kiválasztott két csoport (falusi, városi), a korábbi szociológiai vizsgálatok eredményeihez hasonló eltérést mutat.

A társadalmi és a személyes jövő tekintetében a fiatalok várakozásaiban az elégedettség is elégedetlenséggel keveredik, sokszor a pozitív hatások pusztá reményére épül. Ugyanakkor a negatív motívumok rendkívül kifejezettek. Számomra a továbbtanulás, vagyis az egyetemre járás, a pályaválasztás az érdekes. Habár vizsgálati mintám szerint a tanárképzésben kevesebb a falusi fiatal, mégis az általános, és a társadalmi-gazdasági helyzetből is eredő pesszimizmusuk ellenére is motiváltabbnak látszanak, mint a városiak. Ha a városi fiatal pesszimistának vallja magát ebben a tekintetben, akár evidenciaként adódik, hogy nem akar tanár lenni. A falusi fiatal számára azonban úgy tűnik, a tanári pályának mégis van vonzereje, annak ellenére, hogy ő sem bizakodó a jövőjét tekintve.

A szociológiai vizsgálatok szerint a személyes jövő megítélésében a magabiztos optimizmus a vizsgált falusi fiatalok esetében csak fele annyi, mint a megkérdezett budapesti fiatalok körében (Gázsó 1998). A lényeg nem egyszerűen az,

---

<sup>39</sup> A szakirodalomban ezt kumulatív érvényességnek nevezzük. A vegyes módszertan esetén ez a trianguláció jelensége. Lásd: Sántha Kálmán (2009) kutatómódszertani összefoglaló könyvében.

hogy a fiatalok derülátóak vagy sem, hanem inkább arról van szó, hogy a pozitív jövőremények is elhomályosulnak.

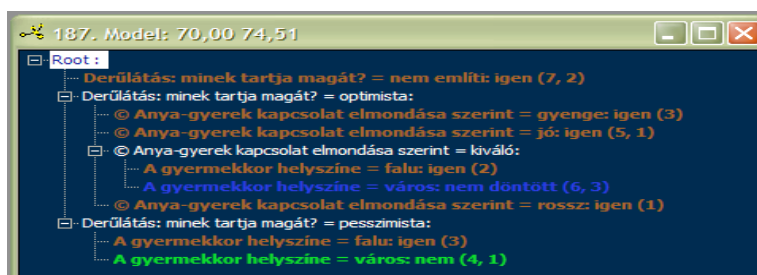
A falusi fiatalok reális képpel rendelkeznek az őket körülvevő gazdasági-társadalmi és politikai helyzetről, mégis az önálló egzisztencia és a további érvényesüléshez szükséges kulturális tőke egyik „olcsóbb” megszerzési módjának tekintik a tanári pályát. A falusi családok jövedelmi szintje elmarad a városiakétól, lehetséges, hogy a szülői ház sem tudja hosszán a nagy térítési költségű tanulmányokat finanszírozni.

Más megközelítésben, a falusi fiatalok számára az anyagi tőke általános hiánya miatt az egyéni felemelkedésnek a tudástőke megszerzéséhez kapcsolódó törekvéseinek egyike lehet a tanári pálya. Talán a falusi fiatal számára egy kínálkozó lehetőség az első generációs értelmiségivé válásban ma is a tanári pálya.

A magyar fiatalokat érintő, napjaink másik problémája a munkaerő-piaci esélyek kérdése. Az utóbbi 10 évben a felsőoktatási hallgatók száma legalább háromszorosára nőtt, ennek az expanzióknak azonban napjainkban jelentős hatása van a munkaerőpiacra, vagyis a pályakezdők munkanélküliségét növeli (Bauer és munkatársai 2001). Az oktatási rendszerünk és lehetőségeink szűkülése tovább rontja a pályakezdő tanárok esélyeit.

A fenti döntési fa modelljének eredménye a teljes adatbázison tovább javítható, ha a paraméterek közé bevesszük még az anya-gyerek kapcsolatot is:

36. ábra



A fenti döntési fán a 70%-os találati arány a tesztadatokon és a 74,51%-os találati arány a teljes adatbázison nagyon jónak mondható, tehát azt gondolhatjuk, hogy a gyermekkor megítélése vagy az édesanya pozitív megítélése befolyásolja a tanári pálya iránti motiváltságot. Általánosságban ez igaz, hiszen az anyával való kapcsolat befolyásolja a gyermek kötődését, majd a szociális kompetenciáját. Tehát a

jó vagy kiváló anya-gyermek kapcsolat természetes következménye, hogy optimista, bizakodó és emberekkel bánni képes fiatal szocializálódik a családban (lásd a kötődéseméleti megközelítést). Érdekesség inkább az, hogy a rossznak vélt anya-gyermek kapcsolattal a háttérben is a tanári pálya iránt motiváltak a fiatalok. A falusiak esetében ez egyértelműbbnek látszik, mint a városiaknál, de náluk is megfigyelhető.

A szövegek, amelyek kb. 22 éves fiatalok visszatekintései, csupán 4 esetben tartalmaztak redempcióra (jóvátétel) utaló mozzanatokot, kijelentéseket. Ebből arra következtettek, hogy a fiatal felnőttkor még nem a múltba tekintés és összegzések időszaka. A szakirodalmi adatok is életközepi jelenségként írják le a redempcióra való hajlandóságot (McAdams 2005). Az általam talált redemptív történeteknek sötét színű a szövete, rendkívül zaklatott és szomorú gyermeki életutakat ábrázolnak, de íróik mégis bizakodva és derűlátóan tekintenek a jövőbe. Úgy érzik, hogy a saját rossznak vélt gyermekkoruk megtanította őket arra, hogy tiszteletben tartsák embertársaikat, és amikor csak tehetik, segítsék a rászorulókat. Lehetséges, hogy a fiatalok múltba való visszatekintését a sok rossz mikrotörténet segíti elő. Nem törődnek bele sorsukba, hanem nagyratörő életterveik vannak.

Néhány példa a fiatalok redempciójára:

„Nagyon érdekesnek találtam ezt a feladatot. Elsősorban azért, mert eddig még soha nem kerültem olyan helyzetbe, hogy a saját eddigi életemet, egyetemi pályafutásomat elemeztem volna. Másrésztől azért, mert a koromnál fogva az utóbbi időben szeretek számvetést készíteni, hová jutottam, mit hoztam létre eddigi életem során. Mi az értelme a tanulmányaimnak, kapcsolataimnak, tevékenységemnek. Mi és mikor indított erre az útra, amit járok? Nagyon sok dolog érdekel és szinte mindegy, hogy milyen területen találok meg a helyemet, azt is ilyen vehemenciával tudnám csinálni. Ehhez az is hozzájárul, hogy többször váltottam (kényszerűségből) és mindannyiszor rengeteg hasznos tapasztalattal lettem gazdagabb, barátokat, szakmai kapcsolatokat találtam és új nézőpontokból láttam a világot.”

„Az én értékrendem kialakulásában nagy szerepe volt a szüleim válásának. Ennek köszönhető, hogy nagyon fontosak számomra az emberi kapcsolatok. Sok igazságot látok abban, hogy úgy kezeljük másokat, ahogy azt mi is elvárjuk. Ezt többnyire be is tartom. Ám sokszor szembesülök vele, hogy ez nem elég. Gyakran kényszerül az ember az önzésre, még akkor is, ha ez ellenkezik az ő személyiségével. Többnyire nem foglalkozom azzal, hogy ki mit gondol rólam. Csak abban az esetben, ha annak olyan következménye lehet, amit én nem tudok később befolyásolni. Ilyen a vizsga, vagy lesz majd az állásinterjú. Nem szeretem mások szerint élni az életem, hogy ki mit gondol, vagy ír elő.”

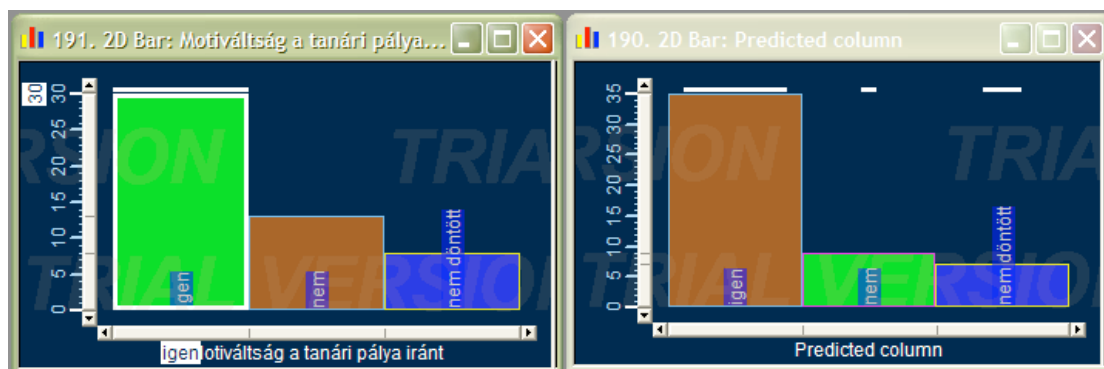
A legtöbb amerikai számára a redemptív-szelf az élettörténet forgatókönyvszerűségét adja, amely lehet félelmetes és nagyszerű is. A történetek individuális szintjén megjelenő redempció biztosítja az egyén csoportokhoz vagy társadalomhoz tartozását. Mégis a morális erő és pozitívitás mellett van sötét oldala is a redemptív-szelfnek, hiszen az ilyen típusú szövegeket az önteltség meséinek is

felfoghatjuk. A jelentésadás folyamata társadalmi csoportok által meghatározott (Di Blasio 2008).

### *A döntési fa jósló erejének részletesebb vizsgálata*

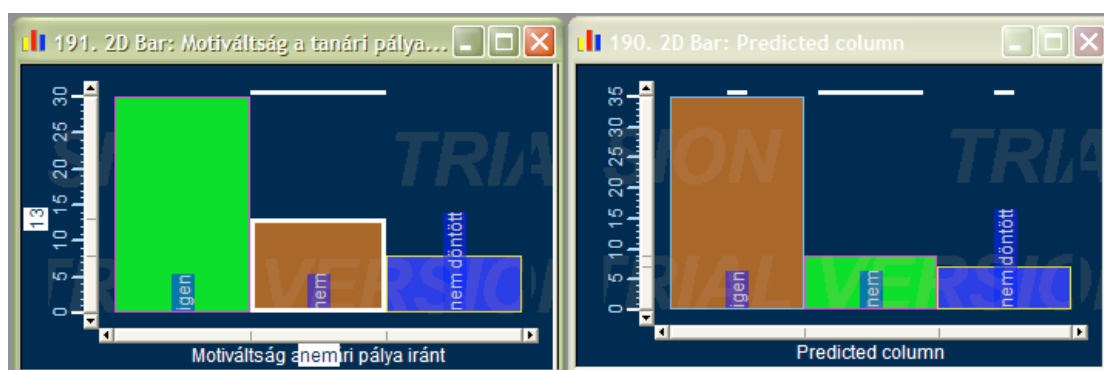
A 74,51% csupán egy általános arányszám, amely a helyes diagnózisra utal a teljes adatbázison. A lenti modellen bemutatjuk, hogy hogyan lehet az adatvizualizációs szoftver segítségével megvizsgálni egy modell részletesebb viselkedését is.

37. ábra



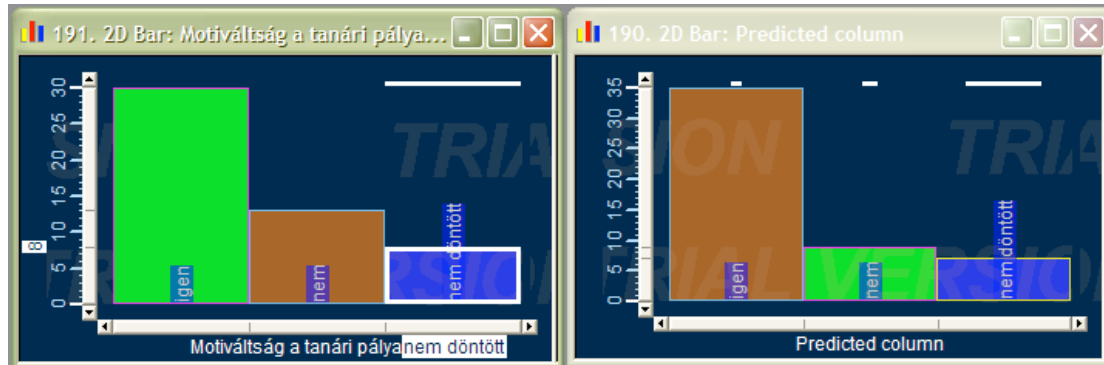
A motiváltakat (lásd az aktív adatokat reprezentáló fehér vonalat a *baloldalon*) a döntési fa az esetek döntő többségében motiváltak mutatja, néhányat a „nem döntött” kategóriába sorol, végül a motiváltak csoportjának igen csekély hányadát jóslja nem motiváltak (lásd az oszlopok feletti fehér vonalakat a jobboldali ábrán). Az oszlopok feletti vonalak hossza arányos azzal, hogy az oszlop által reprezentált adatok hány százaléka aktív.

38. ábra



Ha valaki nem motivált (lásd fent), akkor a döntési fa őt az esetek döntő többségében helyesen nem motiválnak mutatja, helyenként a „nem döntött” illetve a motivált kategóriába sorolja át.

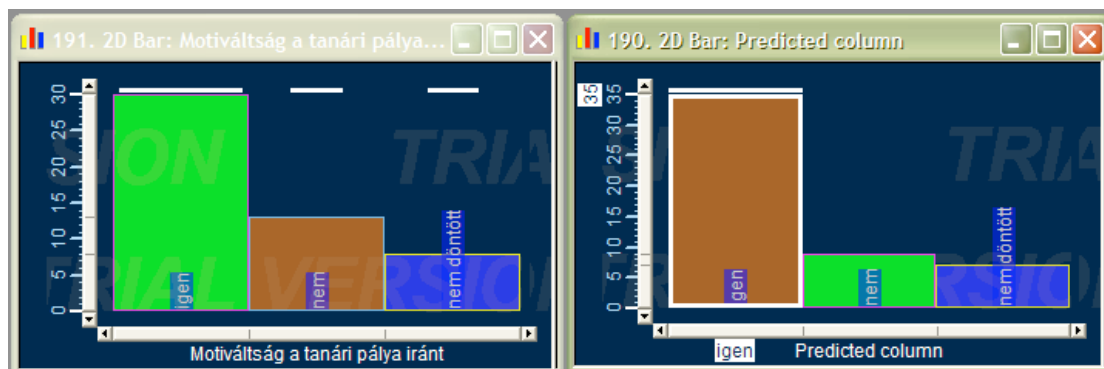
39. ábra



Ha valaki még „nem döntött”, akkor a döntési fa őt az esetek döntő többségében helyesen „nem döntött”-nek jósolja, néhány esetben azonban átsorolja a motivált, illetve a nem motivált kategóriákba.

Megfordítva, aktivizáljuk most azokat az adatokat, akiket a döntési fa a motivált kategóriába sorol (lásd a kijelölt adatokat a jobboldali ábrán).

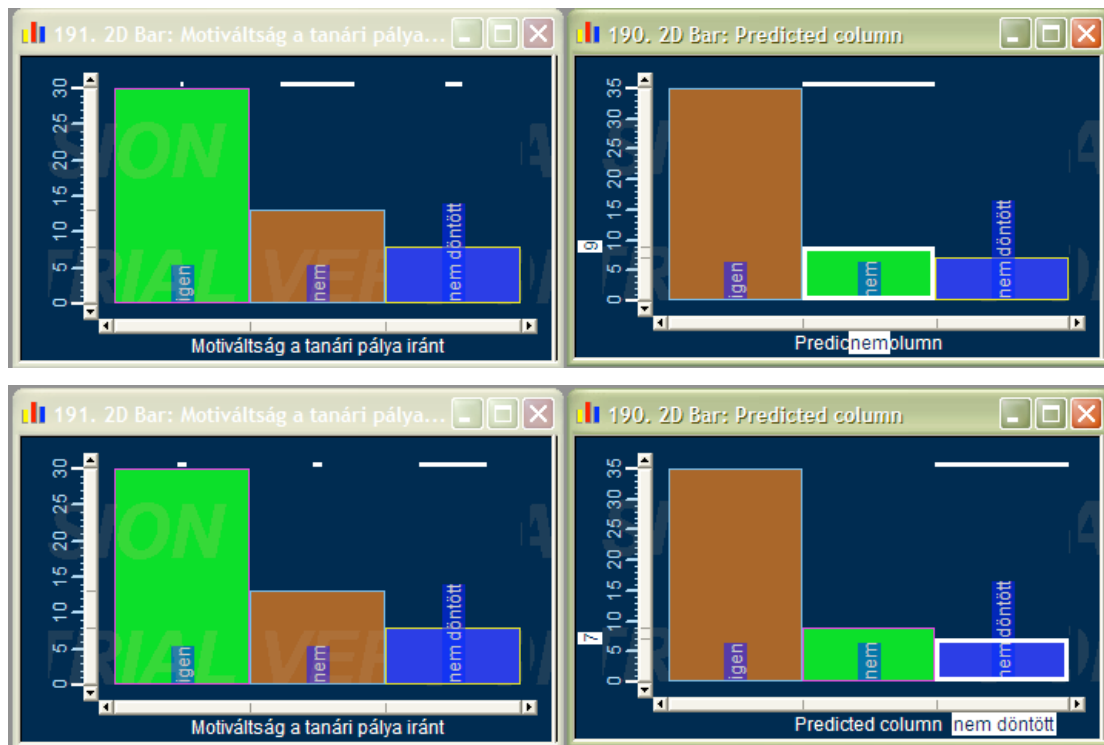
40. ábra



Ha valakit a döntési fa „motiválnak” jósol, akkor ő az esetek egy szignifikáns részében valójában még „nem döntött” vagy „nem motivált”, amint ezt a baloldali oszlopok (barna és kék) feletti (viszonylag hosszú) fehér vonalak mutatják.



41. ábra



Azonban, ha a döntési fa valakit nem motiválnak mutat, vagy a „nem döntött” kategóriába sorol, akkor a jóslat csupán az esetek elenyésző részében téves (amint ezt a rövid fehérvonalak mutatják)!

Következtetés: azaz megállapítható, hogy a fenti döntési fa jóslata majdnem teljesen megbízható, ha valakit a „nem motivált” vagy a „nem döntött” kategóriába sorol, és kevésbé megbízható, ha a „motivált” kategóriába sorol. Ez a megállapítás hasznosan árnyalja a 74,51%-os általános találati arányról már meglévő tudásunkat.

### *Családban betöltött szerep*

Jelen fejezetben a „hányadik gyermek a családban” kérdéskört vizsgáljuk.

G. H. Mead (1973) a szociális szerep és az azonosságtudat összevetését tartja az életútfolyamat egyik kulcskérdésének. A szociális szerep kialakítása egyértelműen a szocializációs folyamat eredményének tekinthető. Szerinte a szociális szerepek csak akkor működnek hatékonyan, ha azokat kiegészíti egy a mentális fejlettség szintjéhez alkalmazkodó azonosságtudat. Ennek jól megkülönböztethető elemei vannak. Ilyenek:

a norma és szerepcselekvés. Ez lényegében az egyén szociális kognitív fejlődésén alapul, tehát azon, hogy milyen szociális közegben fejlődik az egyén. A gyermek fejlődésében, pl. a normatanulás lényegét tekintve a szankciók elfogadása, amiről köztudott, hogy a gyermek kisgyermekkorban például még nem ismeri ennek kritikáját, az itt megjelenő norma könnyen interiorizálódik. Az általuk elfogadott és követett norma nemcsak az övék, hanem szélesebb körben is (család, csoport) érvényesül. Ezeknek a normáknak a megtanulása pedig a morális fejlődés előfeltételének tekinthető.

A berlini születésű, amerikai emigrációja után ma Svájcban élő pszichoanalitikus, Arno Gruen 2001-ben nagy nemzetközi visszhangot keltő *Az idegen önmagunkban* című könyvében találjuk az elgondolkodtató és talán ideillő megállapításokat. Gruen szerint a nyugati kultúrában (mi is idetartozunk) a gyermeki lét elnyomása és elutasítása uralkodik. A gyermek elutasítva érzi magát, ha nem felel meg a felnőtt elvárásainak. A gyermeki lét szinte egyenlő a felnőttekkel való konfliktussal. A gyermek azonban soha nem érezheti, hogy ő áldozat, mert az a mítosz van érvényben, hogy a felnőtt részéről minden szeretetből történik, aki a gyermek javát akarja (Pfitzner 2008: 92). Így a gyermek saját észleléseit, érzelmeit és impulzusait, saját áldozat-élményét kénytelen elnyomni, elfojtani, a tudattalanba üzni. Nincs más választása, mint hogy az áldozat-élményét kivetítse, és önmagán kívül keressen áldozatokat, akik ellen „harcolhat”. A gyermek eredeti identitása, legalábbis részben elveszik, így saját identitás nélkül kénytelen identifikálni magát az idealizált felnőttekkel és azok elvárásaival. Tehát rá van utalva arra, hogy magát tekintélyekkel azonosítsa. A túlélésnek eszköze lehet, ha kínzóinkkal azonosítjuk magunkat, és azok elvárásait beépítjük személyiségünkbe vagy átvesszük szemléletüket.

Ha az identitás tekintélyekkel való azonosuláson alapszik, akkor a szabadság félelmet kelt. Magunk előtt menekülve pedig kénytelenek vagyunk a bennünk lévő áldozatot mások elleni „erőszakkal” eltakarni. Ez az erőszak lehet csupán verbális megnyilvánulás vagy például foglalkozási magatartás.

Fromm a családot mint a társadalom szociális ügynökségét fogja fel, amelynek a feladata a társadalmilag kívánatos lelki struktúrák termelése. Fromm szerint a család a polgári társadalom speciális nevelőeszköze (Lust 2009: 251).

Theodor W. Adorno (1975) szerint, ha elfogadjuk, hogy a tanár képviseli a társadalom elvárásait, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy a tanári tiltások és

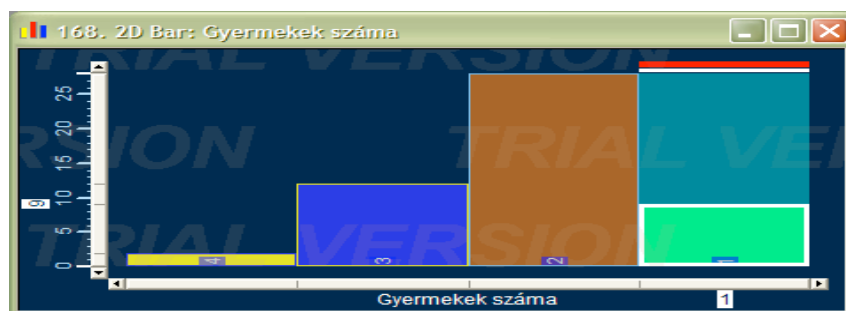
retorziók mögött társadalmi tiltások húzódnak meg. A tanári munka nem csak a gyermek, hanem a felnőttek társadalmában is a felettes ént képviseli.

A pályaválasztás során a tanári pályát főleg olyan gyermekek választják, akikben a felettes én-funkciók rendkívül erősek. Adorno idejében még nem születtek empirikus vizsgálatok ezeknek az állításoknak az alátámasztására, de egyetemi tanársága sok élményszerű tapasztalathoz jutatta a fiatalok foglalkozási indítékai kapcsán. Szerinte egy családban főleg a legidősebb vagy első szülött gyermekek választják a tanári pályát, mivel a normakövetés rájuk a leginkább jellemző.

Freud (1992) a Rossz közérzet a kultúrában című esszejében kifejti, hogy a kultúrában való részvétel (szocializáció) egyben lemondást is jelent, mert saját vágyainkról kell lemondanunk, miközben tagjai vagyunk egy társadalomnak, amelyet áthat a kultúra. Vagyis ez a lemondás rossz közérzetet jár.

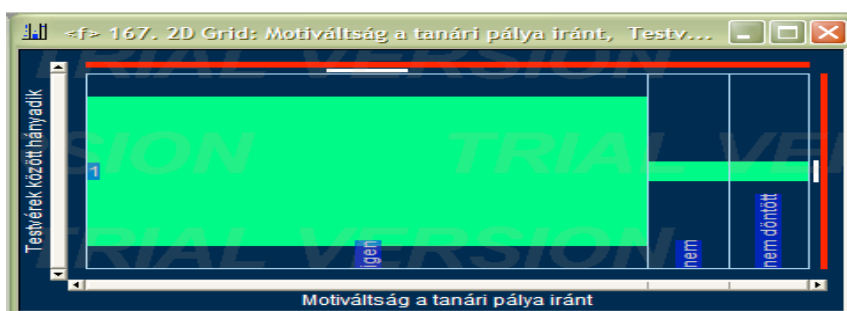
A tanári motiváltság és a gyermekek száma kérdéshez kapcsolódó eredményét mutatja a következő ábra.

42. ábra



A családok gyermekvállalását mutatja a fenti ábra. Kijelöltem azokat, akik egykék (9 fő). A kijelölést az oszlop feletti piros vonal jelzi.

43. ábra



Az ábra a tanári motiváltságot mutatja csak a kijelölt adatokon, azaz szűrve. A szűrés tényét a piros vonalak illetve a bal felső sarokban az <f> betű jelzi. Az elsőszülött gyermekek zöme motivált, alig van, aki nem döntött vagy nem motivált. Az adatok azt mutatják, hogy akik egygyermekes családból jöttek, motiváltak a tanári pálya iránt, igen kevés kivételtől eltekintve.

Empirikus adatok szerint (Fenyő 2001), inkább az első gyermekek akarnak tanárok lenni. A KSH adatai szerint az egygyermekes és kétgyermekes családok száma nagyjából egyforma a teljes magyar népességre vetítve (lásd az alábbi ábrát). Pontosabban: Ha például az 1990-es adatokat tekintjük, akkor kiderül, hogy  $657.909+637.344+125.029+33.565=1.453.847$  elsőszülött és  $637.344+125.029+33.565=795.938$  másodsülött volt a teljes magyar népességben. Azaz a teljes magyar népességet tekintve 83%-kal több elsőszülött volt, mint másodsülött. Ez valószínűsíti, hogy a ma 20-25-éves fiatalok családjait tekintve is körülbelül ez áll (erre nézve a táblázatban közölnél pontosabb adat nem áll rendelkezésre; népszámlálás is csak 10-évente van).

44. ábra

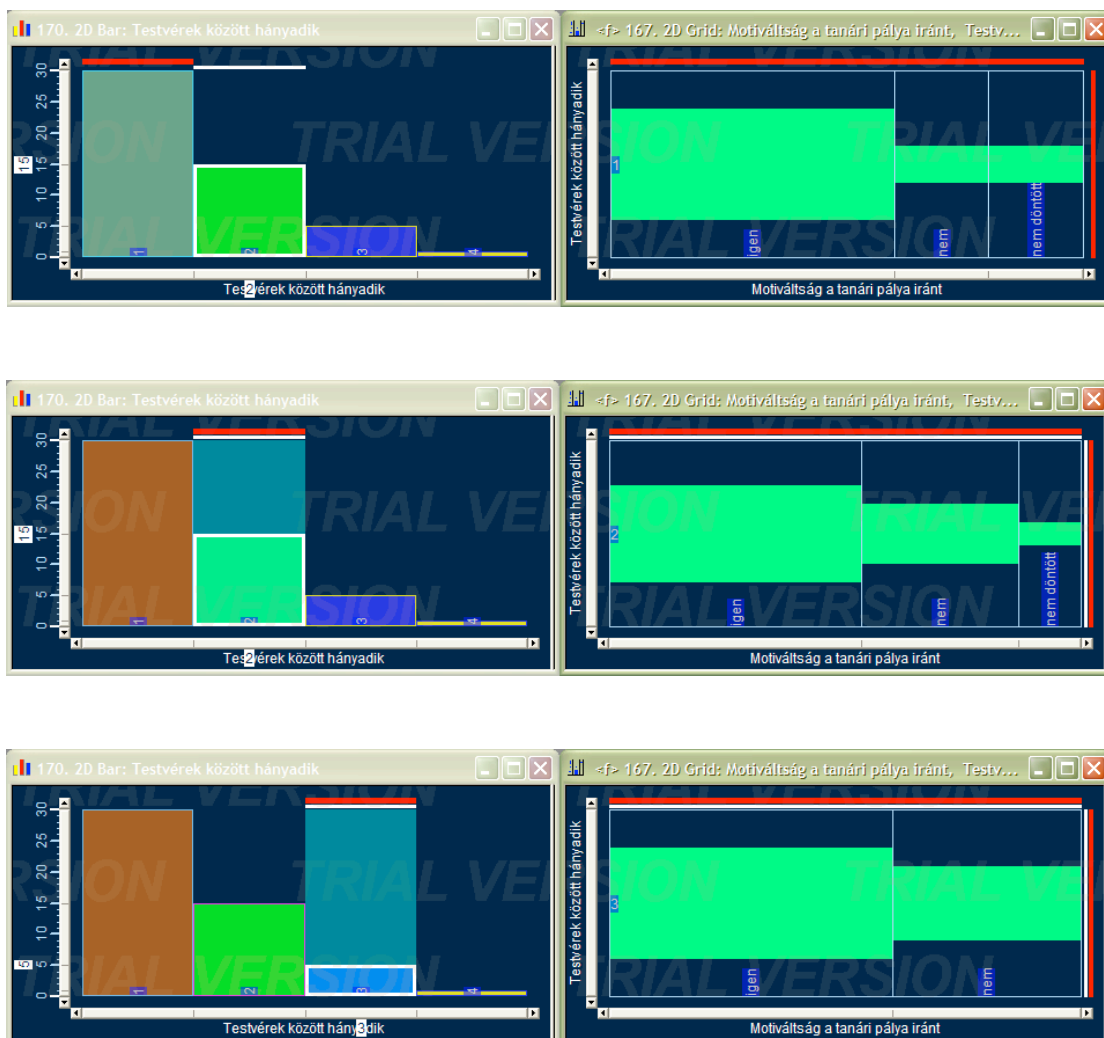
Év, családösszetétel	Összesen	0					1	2	3	4-X	Családban élő gyermek	100 családra jutó gyermek
		gyermekkel										
1970												
Házaspáros családok	2 597 458	974 366	826 794	576 687	144 451	75 160	2 770 860	107				
Egy szülő gyermekkel	293 454	–	195 943	68 509	18 623	10 379	437 849	149				
Ebből: apa gyermekkel	37 370	–	26 563	8 005	1 898	904	52 466	140				
anya gyermekkel	256 084	–	169 380	60 504	16 725	9 475	385 383	150				
Összesen	2 890 912	974 366	1 022 737	645 196	163 074	85 539	3 208 709	111				
1980												
Házaspáros családok	2 686 441	1 065 713	780 140	670 218	126 520	43 850	2 706 958	101				
Egy szülő gyermekkel	341 227	–	239 372	79 758	15 449	6 648	476 474	140				
Ebből: apa gyermekkel	56 045	–	38 146	14 278	2 666	955	79 132	141				
anya gyermekkel	285 182	–	201 226	65 480	12 783	5 693	397 342	139				
Összesen	3 027 668	1 065 713	1 019 512	749 976	141 969	50 498	3 183 432	105				
1990												
Házaspáros családok	2 446 341	992 494	657 909	637 344	125 029	33 565	2 460 381	101				
Egy szülő gyermekkel	449 862	–	296 257	123 864	22 983	6 758	643 538	143				
Ebből: apa gyermekkel	89 125	–	57 445	25 619	4 702	1 359	128 967	145				
anya gyermekkel	360 737	–	238 812	98 245	18 281	5 399	514 571	143				
Összesen	2 896 203	992 494	954 166	761 208	148 012	40 323	3 103 919	107				
2001												
Házaspáros családok	2 396 793	972 436	660 918	579 354	142 398	41 687	2 435 907	102				
Egy szülő gyermekkel	471 901	–	323 897	118 640	23 008	6 356	658 510	140				
Ebből: apa gyermekkel	58 428	–	42 765	12 828	2 200	635	77 813	133				
anya gyermekkel	413 473	–	281 132	105 812	20 808	5 721	580 697	140				
Összesen	2 868 694	972 436	984 815	697 994	165 406	48 043	3 094 417	108				

Forrás: [http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/06/00/data/tabhun/1/load03\\_10\\_0.html](http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/06/00/data/tabhun/1/load03_10_0.html))

Az alábbi (első, baloldali) grafikon adatai szerint a vizsgált hallgatók között kétszer több az elsőszülöttek száma, mint a másodszülötteké. Mivel a mintánk csak 51 főből áll, ezt az eredményt elfogadhatjuk a fenti körülbelül 83%-os többletnek az adataiban való egyszerű megjelenéseként.

Tehát Adorno nyomán Fenyő D. György egyszerű megfigyelésen alapuló véleménye (ő maga mondja, hogy szigorú vizsgálatokkal ezt nem támasztotta alá) abból adódik, hogy természetes módon minden társadalomban mindig jóval több az elsőszülöttek száma, mint a másodszülötteké. A vizsgálatunkban tapasztalt kétszeres arány nem szignifikánsan nagyobb, mint a kb. 83%-os többlet. Tehát ebben az esetben nem feltétlenül szükséges pszichológiai magyarázatot adni az elsőszülöttek felülreprezentáltságára, hiszen általában is többen vannak a társadalomban, mint például a másodszülöttek.

45. ábra



A fenti ábrákon rendre kijelöltük a családban első, második és harmadik gyermekeket. A baloldali grafikon mellett, melyen a kijelölést végeztem, jól látható jobboldalon a trend: a motiváltság egyre csökkenő tendenciát mutat.

Vizsgálataim az adorno-i kérdés egy variánsát támasztják alá. Adorno azt figyelte meg, hogy kik akarnak tanárok lenni. Én azt vizsgálom, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatók közül kik motiváltak. Az adatokból a következő megfigyelések körvonalazódnak:

1. Az egyik, akik tanárképzésben vesznek részt, nagy része motivált a tanári pálya iránt.
2. A 3. ábrából álló grafikonosorozat, azt szemlélteti, hogy ha az elsőszülöttek helyett a 2., majd a 3. gyermekek motiváltságát jelenítjük meg, akkor az erős tanári pálya iránti motiváltság fokozatosan és kissé csökken.

Itt ugyanaz lehet a magyarázat, mint az első gyermek esetén, vagyis a szülői elvárásokkal való identifikálódás vagy gondoskodási vágy a kisebbekről.

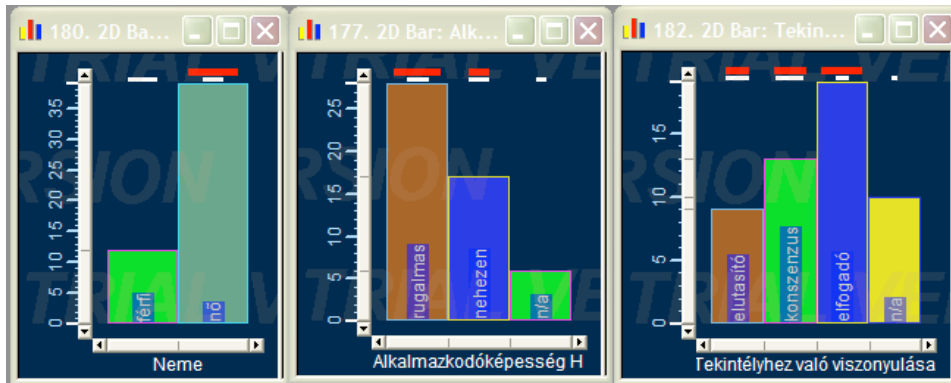
Ez a gondolat nem az adatokból született, de a szövegek olvasásakor feltűnt, hogy a középső gyermekek előszeretettel válnak tanárokká vagy más segítő foglalkozásúvá, míg a születési sorrendben 3. gyermekek esetén nincs egyértelmű válaszunk. Csupán az látszik, hogy a 3. gyermekek egyik fele szeretne tanár lenni, másik fele nem. A harmadik gyermek esetében lehet, hogy a korosodó szülő engedékenyebbé válik. Lehetséges, hogy a legkisebb gyermek nincs kijelölve a szülők által jónak látott életútra, szabadabban választhat a jövőjét illetően.

A tekintélytisztelethez és az alkalmazkodóképességhez (konfliktushoz) való viszony hatása

Az alábbiakban az alkalmazkodóképességnek és a tekintélyhez való viszonyulásnak a tanári motiváltságra kifejtett hatását vizsgáljuk.

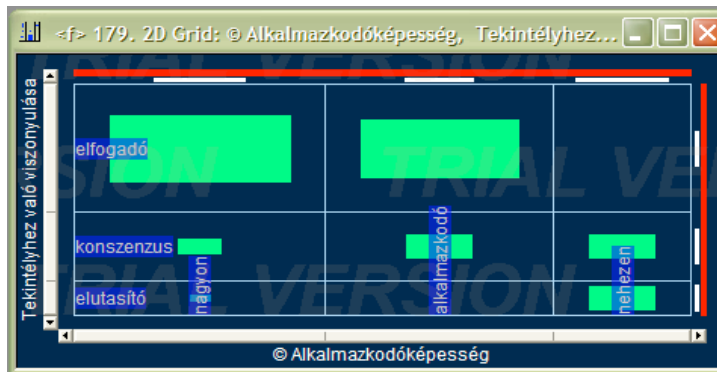
Mivel Hegedüs T. András (1988) szerint a nők a pályával kapcsolatos konfliktusokat nehezebben kezelik, ezért csak a nőkre szorítkozunk, közülük is csak azokra, akiknek az írása értékelhető volt e tekintetben (27 fő).

46. ábra

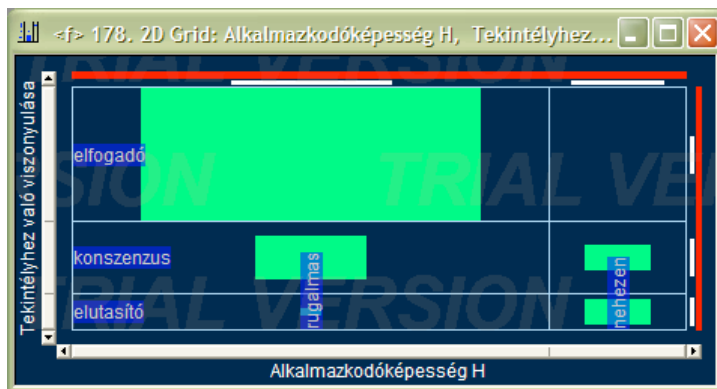


A következő grafikonon megfigyelhetjük, hogy a nehezen alkalmazkodóak között nincsen (a tekintélyt) elfogadó csak a (a tekintélyt) elutasító vagy konszenzusos. Továbbá, hogy az alkalmazkodó és nagyon alkalmazkodó nők kevés kivételtől eltekintve (a tekintélyt) elfogadók. Módszertanilag, az adatok kisebb száma miatt (27 fő) érdemes kevesebb-értékű skálára áttérni, és egyébként is kézenfekvő, hogy összevonjuk a nagyon és az alkalmazkodó értékeket → rugalmas.

47. ábra



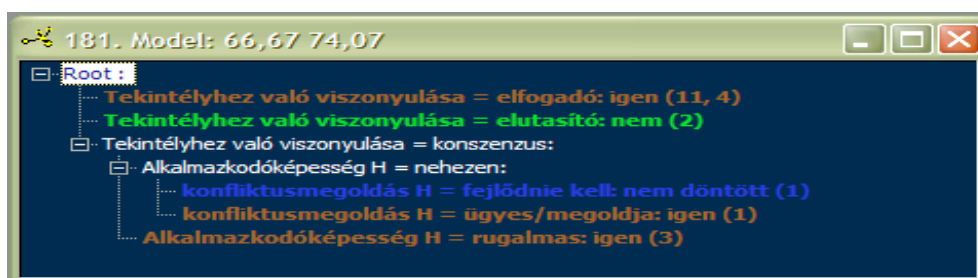
Az adatokat a 48-as ábra mutatja:



Aki rugalmas (vagyis önmagát könnyen alkalmazkodóként jellemzi), az túlnyomó részt elfogadó (elfogadó a változó környezettel szemben), esetleg konszenzusos (mérlegeli a helyzetet), aki nehezen alkalmazkodó, az sosem elfogadó, hanem konszenzusos vagy elutasító. A tanári munka azonban nagyfokú rugalmasságot, de legalább is konszenzusosságra való készségességet kíván.

Ezen adatokon a következő döntési fát kaptuk:

49. ábra



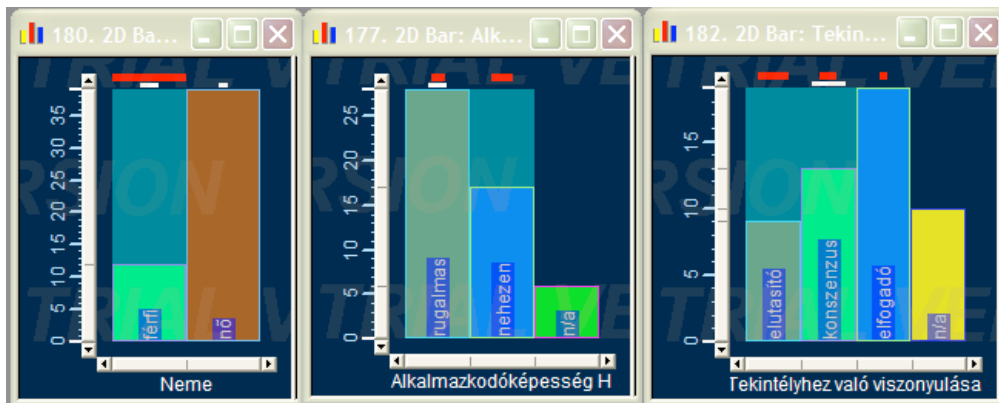
Neveltetésünk szerepet játszik abban, hogy olykor engedelmessé válunk, és olykor vesszük a bátorságot és önállóan cselekszünk. Felmerülhet az a kérdés, mikor és miért állunk ki igazunk mellett. Ezt a szociálpszichológusok a szociális expektancia jelenségével magyarázzák, vagyis az elvárásoknak igen nagy hatalmuk van az események felett, és valaminek az elképzelése önbeteljesítő jóslattá válhat attól, hogy az egyén elképzeleti viselkedését és annak megfelelően cselekszik és a bejósolt következmény, viselkedés megtörténik.

A másik tényező, a neveltetés. Hozzászoktunk ahhoz, hogy engedelmessé válunk kell feljebbvalónknak, megteesszük, amit kívánnak tőlünk, és nehezen viseljük el, ha esetleg ellent kell mondanunk, ez pedig nem más, mint szociális kondicionálás. Az emberek kommunikációs stílusa felerősíti az engedelmességre törekvésünket. A hatalom előtti behódolás jelentőségére, Milgram amerikai szociálpszichológus (1963) készített modellt.

Ugyanezt a vizsgálatot megismételtük csak a férfiakra is (akiknek a fenti két kategóriában volt értékelhető adatuk).

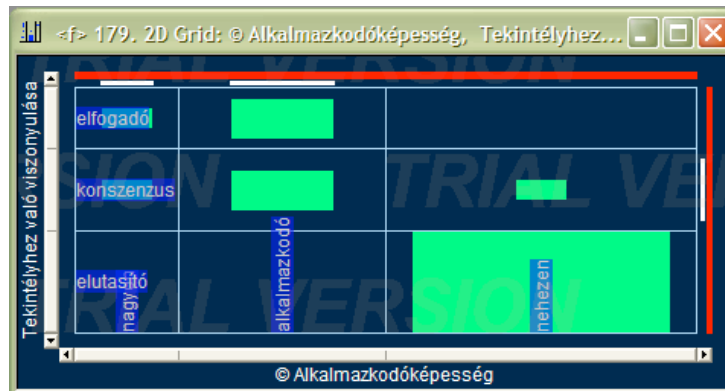


50. ábra

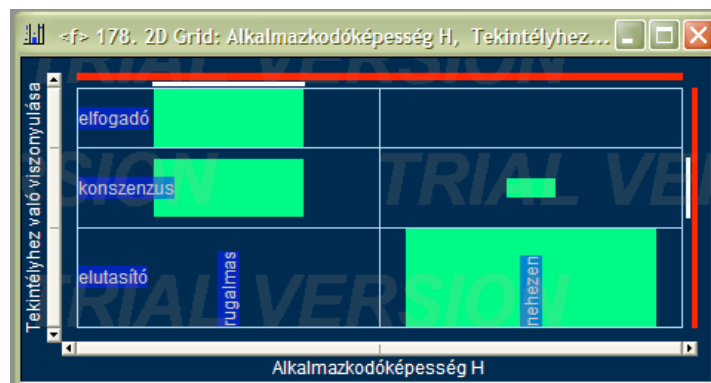


A nőknél már említett grafikonok analógjai alább láthatóak.

51. ábra



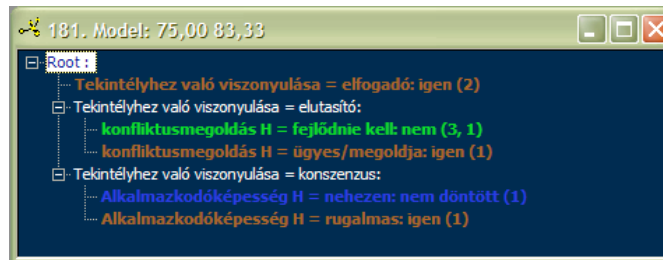
52. ábra



Észrevehető, hogy a nőknél leírt összefüggés az alkalmazkodóképesség és a tekintélyhez való viszonyulás között még markánsabban jelentkezik (függvényyszerűbb a grafikon).

A férfiak adatain a következő döntési fát kaptuk:

53. ábra



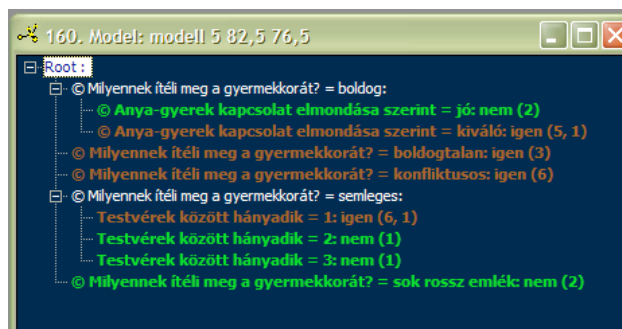
A fenti fához mindössze 12 adat állt rendelkezésre, ezért ennek az eredménynek nem is tulajdonítanánk nagy jelentőséget, ha nem lenne döbbenetes a hasonlóság/analógia a nőknél talált eredménnyel. Így azonban megkockáztatjuk a kijelentést, hogy a férfiaknál is hasonló tendencia állhat fent. (Ezt Hegedüs T. András (1988) is csak a nőknél figyelte meg.)

Anya-gyermek kapcsolat, a gyermekkor boldogsága és a testvérek közötti rangsor

E fejezetben az anya-gyermek kapcsolatnak, a gyermekkor boldogságának és a testvérek közötti rangsornak a tanári motivációra gyakorolt hatását vizsgáltam.

Az alábbi döntési fa a gyermekkori hatások és a tanári motiváció kapcsolatát vizsgálja. Itt a „nem döntött” motivációjú rekordokat kizártuk, és csak a motivált vagy nem motivált adatokra szorítottuk meg a kutatást:

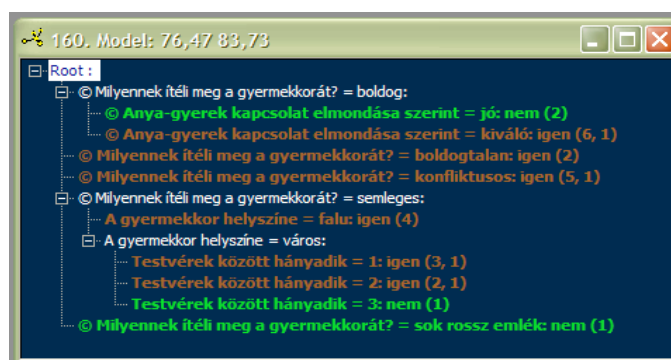
54. ábra



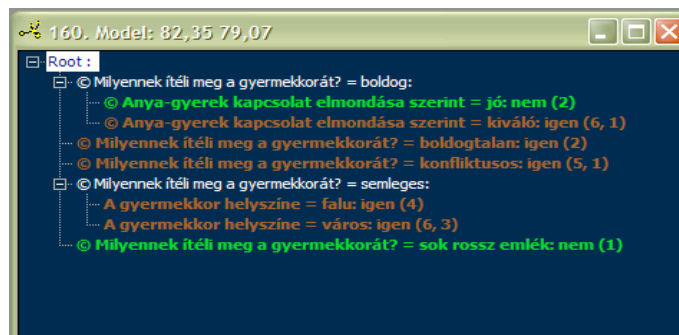
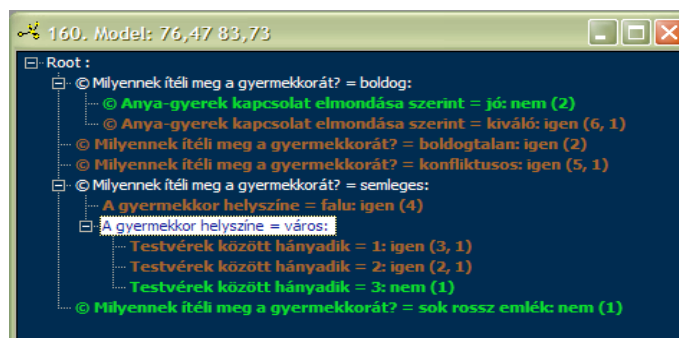
A fenti fa tehát meglehetősen jól modellezi az adatainkat (a tesztadatokon 82,5%-os, míg az egész adatbázison 76,5%-os találati arányt ér el).

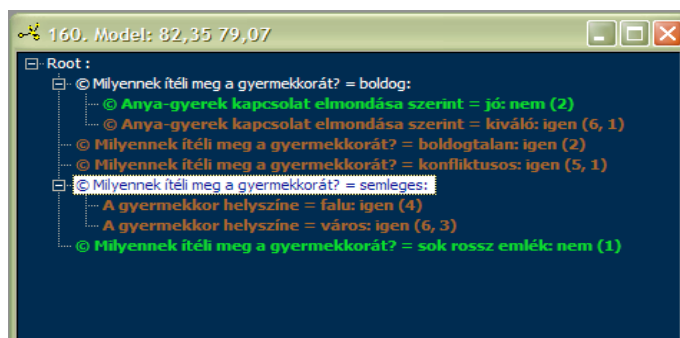
Az említett „gyermekkor helyszíne” grafikon által vezérelve, vegyük be a döntési fa paramétereire közé még a gyermekkor helyszínét is. A döntési fa – a tesztadatok véletlenszerű újragenerálása után – ennek megfelelően módosul: a tesztadatokon 76,47%-os, míg az egész adatbázison 83,73%-os találati arányt ér el!

55. ábra

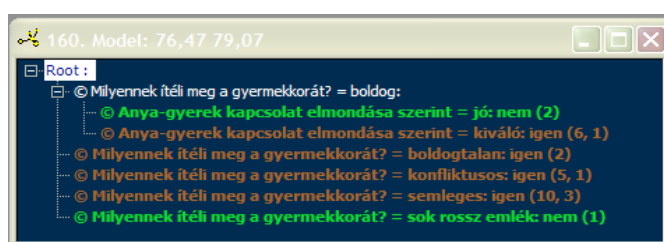


A fenti döntési fából – az egyszerűsítés szándékával – két vágással a





következő döntési fát kapjuk:



Ezen a döntési fán azt láthatjuk, hogy a boldognak és a konfliktusosnak vagy boldogtalanak, illetve a semlegesnek vélt gyermekkorúak szeretnének tanárok lenni. Akinek kielégítő (jó) vagy sok rossz emlékekkel teli a gyermekkkora, ők nem motiváltak a tanári pálya iránt, pedig ebben a képzésben vesznek részt. Úgy tűnik, ekkor az egyén az erőforrásait pazarolja, amikor tanárnak tanul.

„Én 23 éves, egyetemista lány vagyok. A szüleim még nagyon fiatalon házasodtak össze akkor, amikor én már úton voltam. Abból, amit a mamám mesélt ez is volt az egyik oka a házasságnak. Azt hiszem nyugodtam mondhatom, hogy igazából mind a ketten éretlenek és túl fiatalok voltak még ehhez. Majd jött a húgom is, közöttünk 3 év a korkülönbség. Aztán egyszer csak elkezdődtek a rendszeres veszekedések, anyámnak igen komoly alkoholproblémái voltak, előfordult a tetlegesség is. Olykor már elviselhetetlen volt a helyzet és a tehetetlenség. Persze mindenki mást mondott a válásuk után. Ekkor voltam én 9, húgom 6 éves. Elég gyötrelmes volt az életünk. Nem egyszer volt, hogy én főztem, mert anyám oda volt és még vigyáznom is kellett a húgomra. Aztán anyám lemondott rólunk, így apuhoz költöztünk... Sokkal jobb anya szeretnék lenni, mint amilyen az anyám volt... Szeretném, ha minden „tökéletesen” sikerülne. Ez boldoggá tenne, azt hiszem. Jelenlegi életem, és az egyetem nem tesz azzá, nem elégít ki, ennél többre, jobbra vágyom... Pedagógus viszont szeretnék lenni, mert szeretem a gyermekeket, jó érzés tanítani, tetszik. A fiatalabbakat nevelni, terelgetni őket a helyes irányba, azt a sok jót és szépet, amit én kaptam (édesapa), átadni. Nagyon szerencsés vagyok. Úgyhogy úgy érzem, ha olyan meghatározó lehetnék sok diák életében, mint amilyenek az én volt tanáraink voltak úgy, mint emberek, mint pedagógusok, akkor azt hiszem, nagyon boldog lennék! ”

Ilyenkor sok múlik a képzés minőségén és a képzők felkészültségén. Amennyiben a képzés nem tudja a hallgató érdeklődését a tanárság irányába elbillenteni, akkor egy potenciális munkanélküli fiataalt enged ki, vagy ami ennél is rosszabb, a tanárságra alkalmatlan pályakezdőt bocsát ki. Az alkalmatlanság valós, fenyegető következménye lehet a korai kiégés, amely nem kedvez a fiatal és az általa oktatott gyermekek kompetenciáinak fejlesztésének.

Egy adalék még a „boldog gyermekkor” mítoszához. Az élettörténetek, esetében a 20 év körüli fiatalok is az „ősélményeiről” írnak, amely kifejezés utal a lehetséges „archetipikus mivoltukra” (Pataki 2001: 348). Feltűnő, hogy a szövegekben gyakran bukkan elő a felhőtlen „boldog gyermekkor” mítosza. Ez a korszak inkább a kisgyermekkor amnézia időszakát, az első emlékeket és a korai családi történeteket tartalmazza. Gyakrabban olvashatunk boldog, mint boldogtalan gyermekorról. A korai emlékekben viszonylag ritkán tűnnek fel a nagyszülők, vagy ha mégis, akkor szülőpótló szerepükre esik a hangsúly. A szociológiai kutatások igazolják, hogy a mai magyar társadalomban a nukleáris családforma az uralkodó, amelyekből hiányoznak az egyéb rokoni kötelékek. Ezt az eredményt kaptam én is az adataimból, vagyis kevés jó nagyszülői kapcsolatról számoltak be a történetek. A „boldog gyermekkor” képzelet sztereotipizálódott közhely, amely része a „naiv pszichológiának”. Azt sugallja, hogy a gyermekkor állapota idilli és kívánatos. A felnőtté válás irányába tett lépések, a felelősségvállalás és az „élet” lehetnek fenyegetőek is, ahonnan a „paradicsomi” gyermeklét állapotába való visszatérés megnyugvást hozhat. Ez a mozzanat valószínűleg befolyásolja az önéletrajz szerkesztését és érzelmi mintázatát.

A fenti vizsgálatok tükrözik azt is, hogy a szövegek másik markáns jegye, hogy a barátkozás és a társas kötődés nagymértékben szervezi a történeteket. A szövegek erőteljes társas orientációt tükröznek. A társas beágyazottság és elfogadottság a biztonságérzet alapja, az identifikáció segítője (Erikson 2002).

Tapasztalható a szövegekből, hogy vannak a fiataloknak olyan kulcsélményeik, amelyek maguk rendezik az élettörténeteket. Ilyenek: barátkozás, szerelem, elfogadottság, nemi identitás és ritkábban a lázadás. Főleg a magukat optimistának valló és biztos jövőképpel rendelkező fiatalok írásaiban jelennek meg markánsabban a lázadás és függetlenedés témái.

A pesszimista színezetű szövegek is legalább olyan „jók” a vizsgálati céltól szempontjából, mint az optimista jellegűek. A szomorúság vagy a mélypont lényege a

fejlődés megrekedése, a kilátástalanság. Azonban az eriksoni pszichoszociális identitásfejlődés elméletének középponti fogalma a krízis, amelynek lecsengése után változás áll be, a fejlődés eszméjét hordozza. Erikson (1991) elmélete szerint a kognitív képességek (formális műveletek) fejlődése és új célok megfogalmazásának képessége, a serdülő tapasztalatai fokozzák érzékenységét, mert a serdülő nézetei és látásmódja megértke a változásra és átalakulásra. A nézetek<sup>40</sup> és látásmódok változása jelentősen függ a vezetőtanár irányításától és gyakorlatától. Tapasztalatok szerint a konstruktivista vezetés jelentősebb mértékben befolyásolja a diákok nézeteit (Falus 2006: 45).

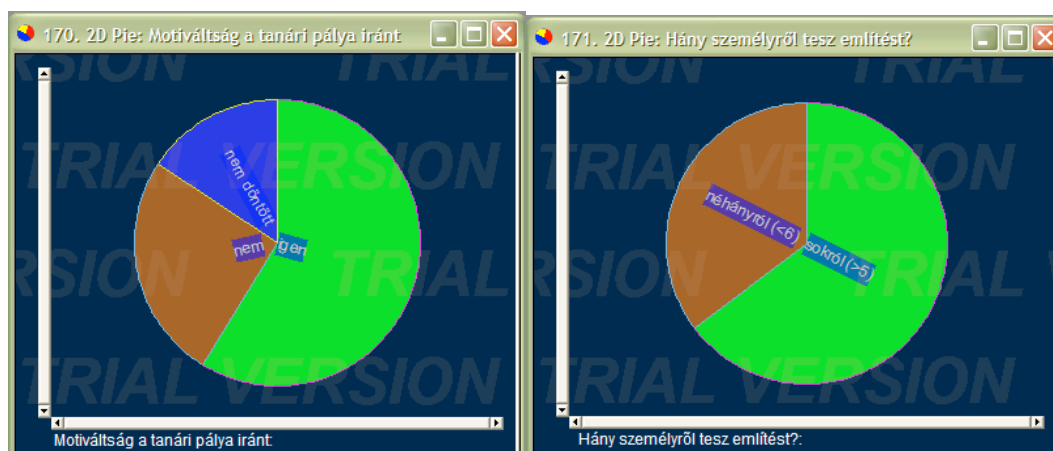
A tanárképzésnek érzékenynek kellene lenni ezekre a jelenségekre, segítve a fiatal szakmai identitásának kialakulását. Az egyetem az utolsó lépcsőfok a lehetséges intézményes szocializálásra.

A Kohut nevéhez kötődő posztfreudista személyiséglélektani megközelítés szerint a gyermek „a célirányos, motivált viselkedését egyfajta elbeszélésszerű” rendszerbe ágyazza”. Ebben a rendszerben a narratív és az affektív sémák, és a köztük kialakult szoros kapcsolatok szerepet játszanak az élmények koordinálásában.

#### A motiváltság és szociális kapcsolatrendszer

Az alábbi két ábra százalékosan ábrázolja a vizsgált mintán a tanári motiváltságot és a személy kapcsolatrendszerét:

56. ábra



<sup>40</sup> A nézet fogalma: Goodman (1988) gyakorlati tanításhilozófiáról beszél, amely magában foglalja az egyén korábban kialakult nézeteit, jelenlegi pedagógiai szakmai gyakorlatával kapcsolatos érzelmi reakcióit, az új eszméssel kapcsolatos állásfoglalását és a jövőre vonatkozó elvárásait.

az optimisták kijelölése után,

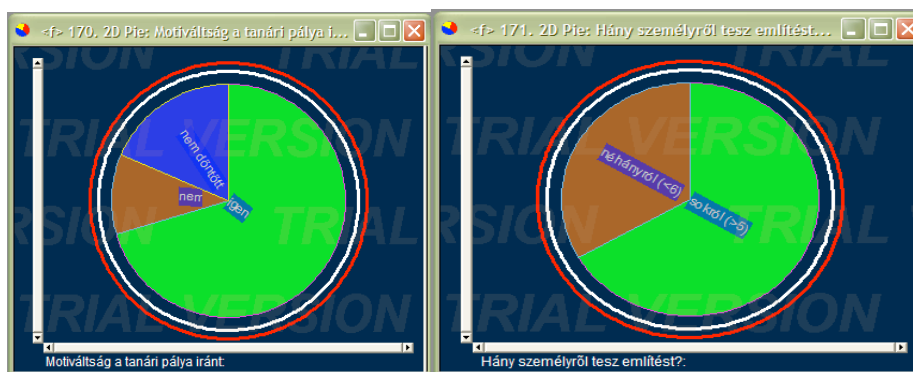
57. ábra



a motiváltság százalékos mértéke nőtt, viszont a kapcsolatrendszer egyáltalán nem változott. Lásd a következő két ábrán.

Az optimisták tehát nagyobb arányban motiváltak a tanári pálya iránt. Továbbá a kapcsolatrendszer kiterjedtsége nem függ az optimizmustól.

58. ábra



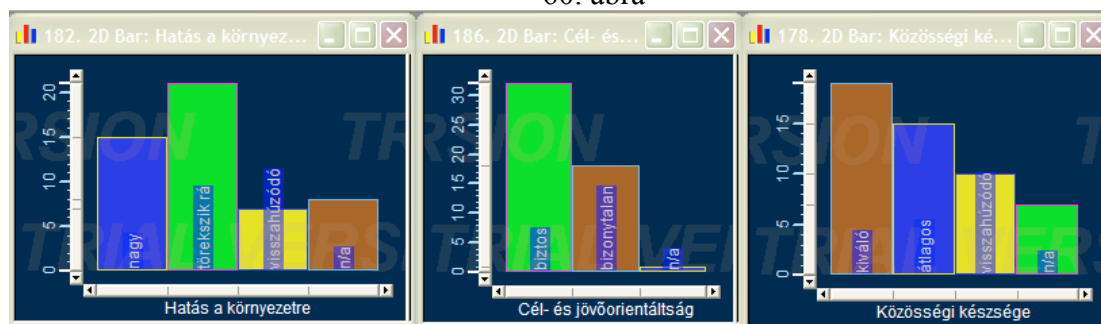
A kompetenciák szerepe a tanári motivációban, a környezetre való hatás, a jövőorientáltság és a szociális kapcsolatrendszer függvényében

59. ábra



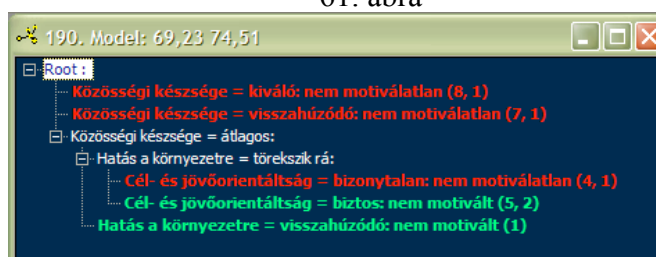
A baloldali grafikonon összevontuk a motívált és a nem döntött kategóriákat; az összevont adatokat megjelenítő grafikon a jobboldalon látható. Azért ezeket vontuk össze, mert ezek a „nem reménytelen” kategória, de mégis ott lebeg a veszélye, hogy az egyetemi tanulmányok végére sem lesznek motíváltak.

60. ábra



A vizsgált jellemzők (a környezetre való hatás, a jövőorientáltság és a szociális készség) eloszlását a fenti grafikonok összegzik, melyeknek nyomán a szoftver az alábbi döntési fát találta:

61. ábra





Amikor a fiatalok úgy érzik, hogy a szociális kompetenciáik megfelelőek, barátkozóak és van kiterjedt kapcsolatrendszerük, akkor láthatjuk, hogy nem motiválatlanok a tanári pálya iránt. De arra következtetünk, hogy ennek a kompetencia-együttesnek a megléte még nem biztos, hogy a motiváltság irányába hat. Valószínűleg a fiatalnak más kompetenciák birtokában is kell lennie, hogy biztos legyen magában.

A visszahúzódó, kevés barátal és kisebb kapcsolati hálóval rendelkező egyének sem motiválatlanok. Erre is magyarázat lehet Allport elmélete, mely szerint a szándék mögött megfelelő kompetenciák állnak. Az egyén ismeri saját jól működő kompetenciáit, gyakorolni szeretné azokat és keresi ennek a lehetséges útjait. Ez a keresés állhat a szándék mögött. A szándékon keresztül a sikeresség felé vezethet a személy útja, akinek a tanárképzés teret biztosít a kevésbé jól fejlett kompetenciák gyakorlására. A fiatal a tanárképzésben haladékos szeretne kapni a pálya iránti biztos elköteleződés előtt, gyakorolni szeretné kompetenciáit és időt nyerni az identitáskeresőben.

Az átlagos közösségi kompetenciákkal rendelkezők esetén a szoftver további bontást tartott szükségesnek. A következő paraméter, amelyet vizsgál, a cél- és jövőorientáltság. Ha valaki bizonytalanul érzi magát, akkor sem motiválatlan. Viszont, ha valaki biztos cél- és jövőorientáltságú, akkor nem akar tanár lenni.

Ritoók Magda idézi Gladding (2008: 14) nyomán, hogy a pályaválasztást befolyásoló tényezők között belső szükségletek és hajtóerők, valamint külső körülmények, mint például a társadalmi és gazdasági környezet együtt fejtenek ki hatást. Lehetséges, hogy a tanári munka, napjaink kedvezőtlen anyagi és társadalmi megbecsültsége miatt nem vonzó.

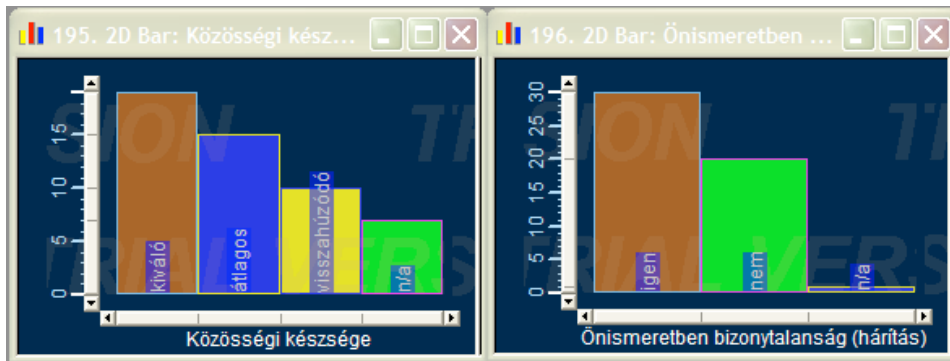
A közösségi készség (barátkozás, nyitottság, segítőkészség) és az önismeret szerepe

Esettanulmányunkban a vizsgált jellemzők a közösségi készség<sup>41</sup> és önismeretben bizonytalanság. Ezek eloszlását az alábbi grafikonok összegzik.

---

<sup>41</sup> Más szóval a szociális kompetencia.

62. ábra



A fenti jellemzők tanári motivációval való kapcsolatát az alábbi két grafikon foglalja össze:

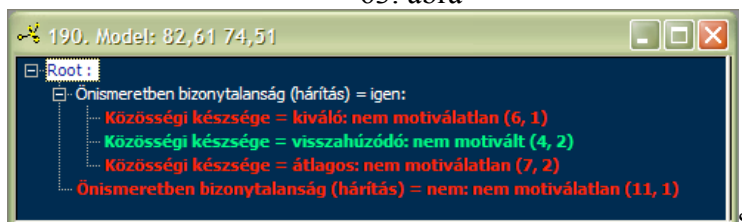


A grafikonokból rögtön adódnak a következtetések:

1. Ha valakinek a közösségi készsége kiváló, akkor igen kevés kivételtől eltekintve motivált a tanári pálya iránt.
2. Ha valakinél nem bizonytalan az önismeret, akkor igen kevés kivételtől eltekintve motivált a tanári pálya iránt.

A szoftver a fenti két jellemzőt felhasználva az alábbi döntési fát találta:

63. ábra



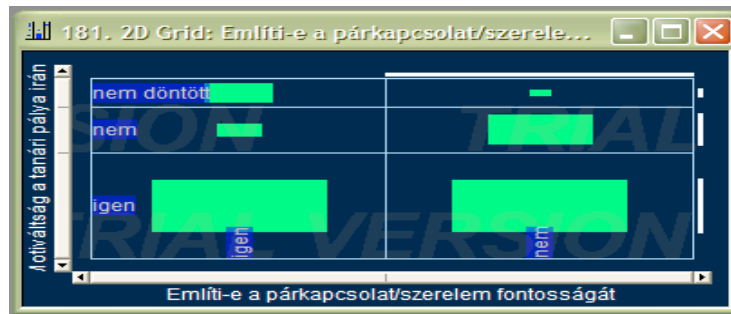
Ha valaki bizonytalan az önismeretében és a disszertáció szóhasználatában közösségi készsége szerint visszahúzó (nem barátos), akkor nem motivált. Minden más esetben (azaz, ha önismeretben bizonytalan, de a szociális készsége legalább átlagos, vagy ha önismeretében biztos) pedig nem motiválatlan, azaz motivált vagy még nem döntött az egyén. Ez a döntési fa 74,5%-os, vagyis nagyon jó találati arányú az n/a (nincs adat) adatok ellenére. Következésképpen, az önismereti bizonytalanság nem kizáró ok, de ha valaki szociális kompetenciáját nézve visszahúzó, akkor nem motivált.

Ritoók Magda (2008) negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálataiban, – amely nem kizárólag tanárokat vizsgált – arra az eredményre jutott, hogy a kompetenciakálák közül a célorientáltság, önbizalom, kommunikációs készségek és az emberi kapcsolatok mutatták a legszorosabb kapcsolatot a szubjektív pályaidentifikációval. A fenti eredményből is látható, hogy valóban a szociális kompetencia (közösségi készség) erős befolyást gyakorol a motiváltságra.

#### Társas kapcsolatok

Az alábbi ábra a párkapcsolat létét/fontosságát és a tanári pálya iránti motiváltságot veti össze; jól láthatóan nincs függvényszerű kapcsolat.

64. ábra



A fenti grafikon a következő lényeges összefüggést mutatja: A tanári pálya iránt motiváltak között kb. azonos számban vannak, akik már párkapcsolatban élnek, és kb. ugyanennyi azoknak a száma is, akik még nem.

Tehát a 22,5 éves átlagéletkorú egyetemista fiatalok a párkapcsolat tekintetében diffúz képet mutatnak. Az identitásfejlődésük különböző ütemben zajlik, és nincs szoros összefüggés a pályaválasztásukkal, ha csak a párkapcsolatot kérdését vizsgálom.

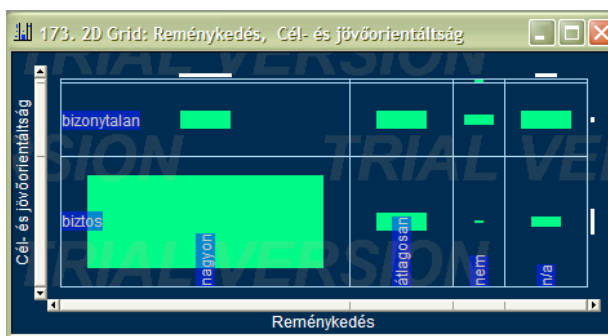
Erikson (2002) pszichodinamikai koncepciója szerint a lelki fejlődés alaptörvénye az epigenetikus elv, mely szerint minden fejlődési szakaszban új jelenségek és tulajdonságok jönnek létre. A pszichikus ontogenezis minden szakaszának meg van a maga jellemző krízise. A serdülőkorban a szeretetképeség fejlődése jellemző, amikor az egyik fő feladat a kielégítő szexuális kapcsolathoz szükséges viselkedésmódok kialakítása. Jórészt ennek sikerétől függ az önbizalom és az a lelki szabadság, amely lehetővé teszi a társadalmi szociális normákhoz való alkalmazkodást. Az ifjúkor az intimitás, a szerelem időszaka. Kialakul a pszichoszexuális érettség. A fázis zavara maga után vonhatja az egyén elszigetelődését, magányosságát.

Több kategória összehasonlítása a szoftver segítségével (adatok közti összefüggések)

Több tulajdonság összehasonlítása közül:

- 1.) A cél- és jövőorientáltság összevetése a reménykedéssel.

65. ábra

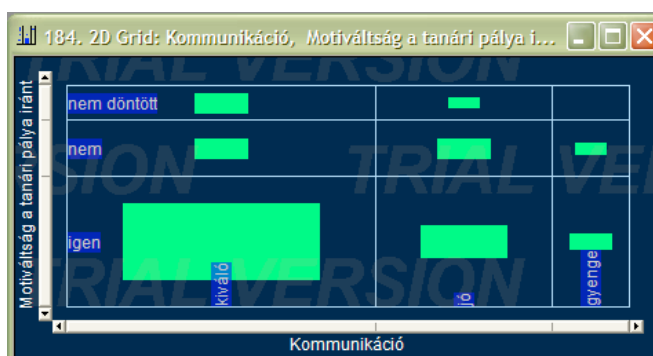


A bal alsó mezőben látható a legtöbb személy. A cél- és jövőorientáltság szoros kapcsolatban van a reménykedéssel („nekem sikerülni fog”). Szomorú tény, hogy a nem reménykedő és bizonytalan jövőorientációjú mezőben is található diákok. Kérdés, hogy mit tehetünk az ő lelki egészségük védelmében?

A cél és jövőorientáltság az egyének mindennapi életét motiválja. Norman (1995) szerint a jövőorientáció olyan tényezőket foglal magába, amelyek a személy motivációjához kapcsolódnak, annak érdekében, hogy elkerülje énjének azokat az aspektusait, amelyektől tart, vagy elérje a remélt jövőbeli énjét. Brunstein és Maier (1996) a személyes célokat jövőorientált reprezentációknak nevezi, amelyeket a személyek szeretnék a jelen helyzetükben elérni vagy elkerülni (Jámbori 2007). Egy viselkedési tervet, szükséges eszközök kiválasztását, személyes motívumokat, érdeklődési irányokat jelent. Sallay Hedvig (2003) kutatásai szerint a jövőorientációra a szülői nevelési attitűdök, a családi légkör erős befolyással bír. A harmonikus családi légkör és támogató attitűd a fiatalok jövőbeli reményeinek és céljainak megvalósítását támogatják.

2.) A kommunikáció összehasonlítása a motiváltsággal.

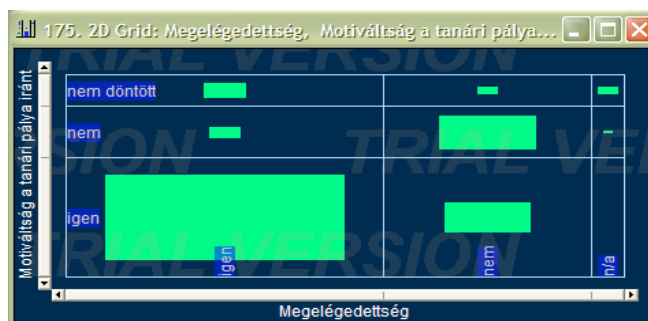
66. ábra



Láthatjuk, hogy a kiváló kommunikációs kompetenciával rendelkezők választják leginkább a tanárképzést.

### 3.) Elégedettség és motiváltság.

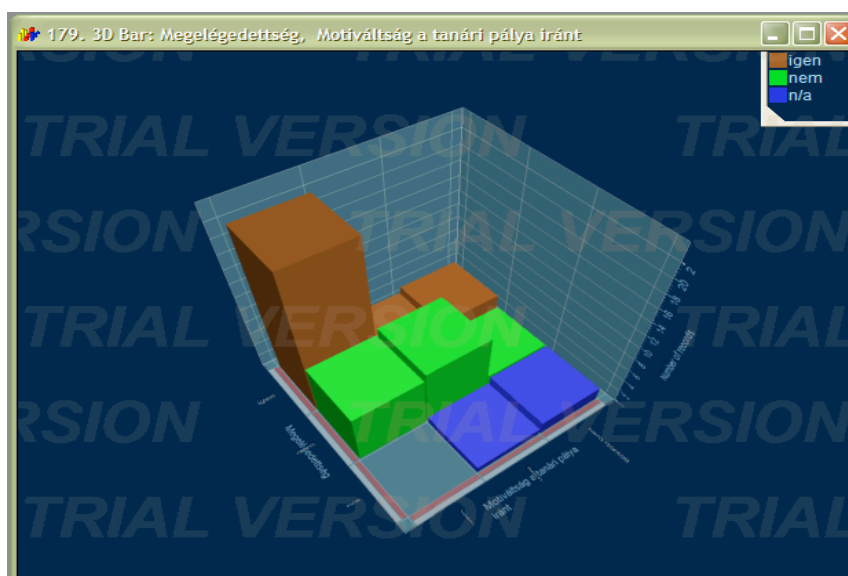
67. ábra



Leginkább az életükkel általában elégedett (családi élet, anya-gyermek kapcsolat, gyermekkor megítélése, stb.) diákok motiváltak. Fontos kérdés, hogy az elégedetlenek és egyben nem motiváltak, hogyan segíthetők ezen a pályán.

Az alábbi ábra ugyanezt az összefüggést ábrázolja:

68. ábra



A következő ábrán az elégedettség és a gyermekkor megítélése látható:

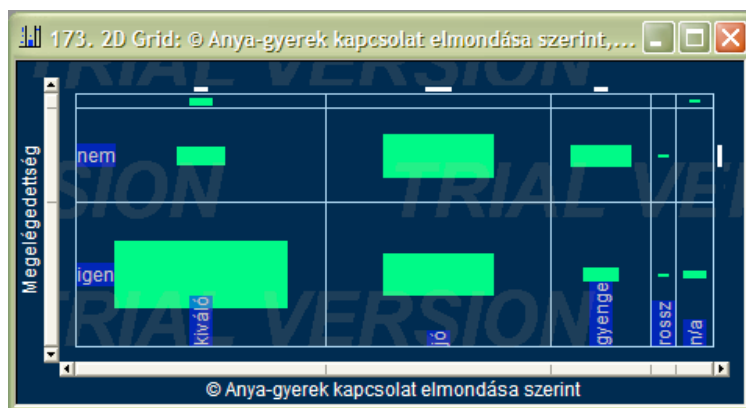
69. ábra



Aki boldog vagy semleges (nincs említésre méltó, meghatározó élmény vagy esemény) érzelmi töltetű gyermekkorra emlékszik, elégedettnek mondja magát. Inkább az érdekesség ott látszik, hogy a nem elégedettek között a semlegestől egészen a boldogtalanak ítélt gyermekkorúak találhatók. Az élettől való megalégedettség nagymértékben függ a múltbeli, az egyetemisták esetén, a gyermekkor hangulati emlékeitől.

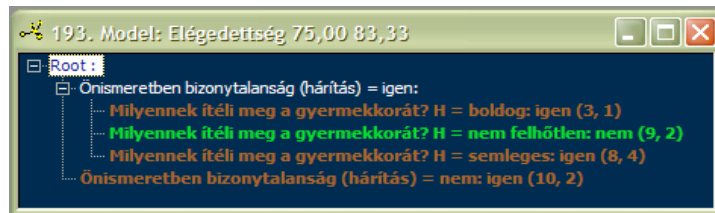
Az alábbi ábrán az anya-gyermek kapcsolat gyengülése (jó) esetén már látszik, hogy az elégettek és elégedetlenek kb. ugyanannyian vannak. Az anya-gyerek kapcsolat megítélése összefügg az elégedettséggel. A múltbeli események egyik jelentős része az anyával kapcsolatosak.

70. ábra



Egy döntési fa:

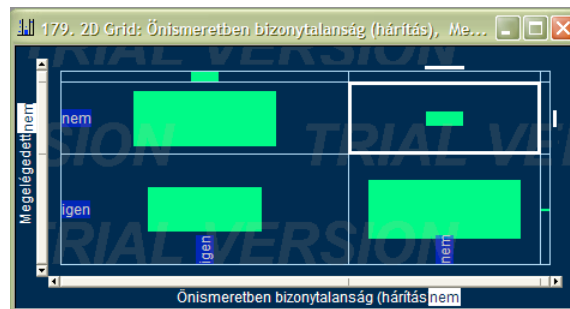
71. ábra



A szoftver az elégedettséggel kapcsolatban a következő döntési fát találta. Az egész adatbázison nagyon jó a találati aránya, mert 83%-os a fa. Az önismeret megléte vagy bizonytalansága leginkább a gyermekkor megítélésével van kapcsolatban. Akik biztos önismerettel rendelkeznek, elégedettek is. Azonban akik önismeretükben bizonytalanok, náluk további kérdés a gyermekkor megítélése. Elégedetlenek azok a személyek, akiknek a gyermekkoruk nem volt felhőtlen.

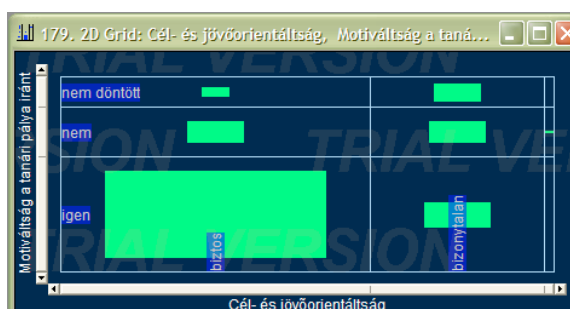
Ezen az ábrán azt látjuk, hogy az elégedetlenek egyben önismeretükben bizonytalanok. Másképpen fogalmazva, akik biztosak önismeretükben, nem elégedetlenek az életükkel.

72. ábra



4.) Cél- és jövőorientáltság összehasonlítása a motiváltsággal.

73. ábra

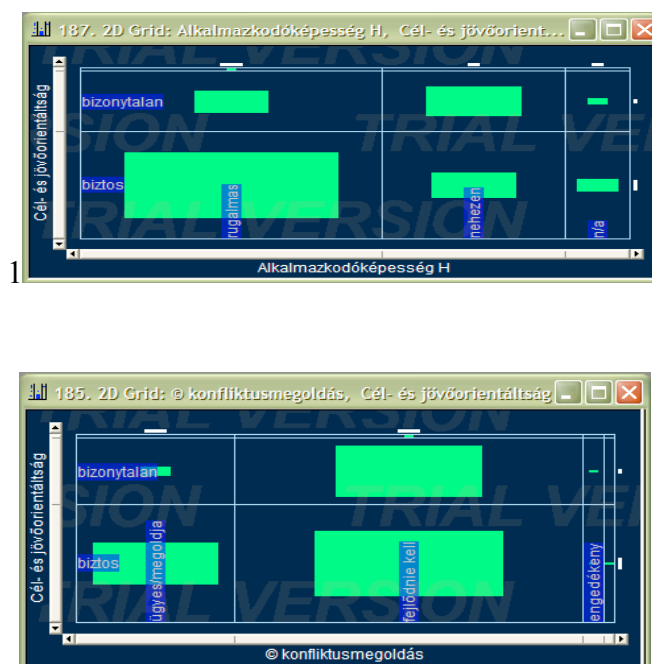




Újra azt láthatjuk, hogy aki biztos és céltudatos, inkább motivált. Lényeges feladatnak látszik a bizonytalanok csoportjával történő törődés, illetve akik még nem döntöttek a tanári pálya mellett, miképpen lehet őket a képzéssel mind a jövőorientáltságuk, mind a motivációjuk tekintetében biztos irányba elmozdítani.

5.) A cél-és jövőorientáltság kapcsolata az alkalmazkodóképességgel és konfliktusmegoldással:

74. ábra



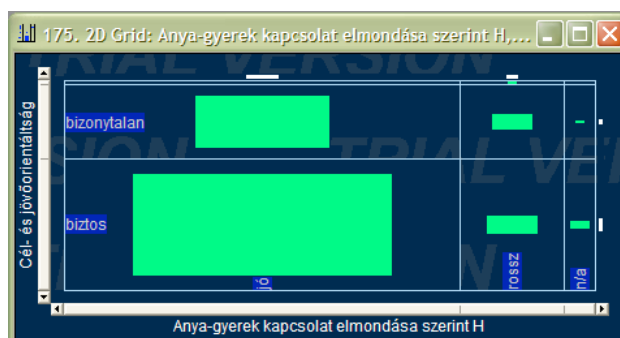
Akik az alkalmazkodási képesség szerint rugalmasnak tartják magukat, biztosan cél- és jövőorientáltak.

Ennél érdekesebb összefüggés a konfliktusmegoldás terén látszik. A biztosak között legtöbben nem érzik magukat elég ügyesnek a konfliktusmegoldásban, saját véleményük szerint, még fejlődniük kell. A mezőkből látszik, a konfliktusmegoldás ügyetlensége kapcsolatban van a bizonytalan cél- és jövőorientáltsággal.

A konfliktusmegoldás és alkalmazkodóképesség szorosan összefügg a cél- és jövőorientáltsággal.

6.) Cél- és jövőorientáltság és az anya-gyerek kapcsolat összefüggései:

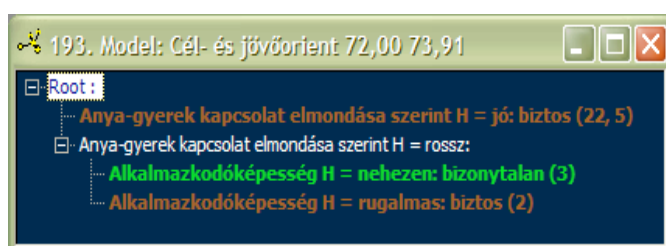
75. ábra



A jó anya-gyerek kapcsolat biztos jövő felé irányultságot idéz elő, ám ennek ellenére is vannak, akik bizonytalanok a jövő kérdésében.

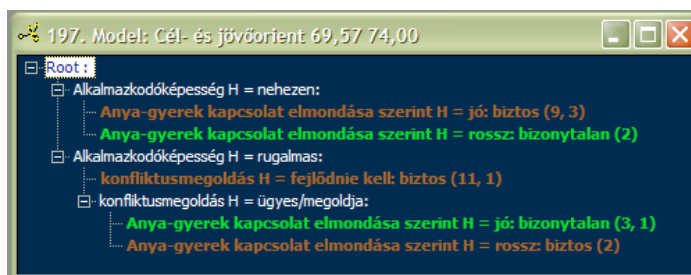
A döntési fa alapján, amely 74%-os találati arányú, látható, hogy az anya-gyermek kapcsolat minősége döntő. A rossz kapcsolat esetén a fa az alkalmazkodóképességet tartja következő fontos és jellemező tulajdonságnak. A nehezen alkalmazkodóak egyben bizonytalanok is a céljaik és jövőjük tekintetében.

76. ábra



A fentiek mellé csatlakozik a konfliktusmegoldás is, amely az alábbiak szerint befolyásolja a cél- és jövőorientáltságot, ha a konfliktusmegoldásban az egyén ügyes, akkor még a rossz anya-gyermek kapcsolat esetén is biztos a jövőjében és céljaiban. Tehát a konfliktusmegoldás nagyon fontos eleme a kompetenciáinknak.

77. ábra



## Összefoglalás

Kutatásomban fiatal felnőttek (egyetemi tanárképzésben résztvevő) élettörténeteit szigorú protokollok szerint elemeztem, és az adatokat adatvizualizációval támogatott adatbányászattal vizsgáltam. Kisebb mértékben kvalitatív elemzésnek vettem alá. Kutatási anyagom fő vonulatát a hivatásbeli tájékozódást szolgáló élmények történetbe ágyazása adta. Ezek az élmények, amelyek eseményekhez kapcsolódnak a kora gyermekkor világáig nyúlnak vissza. Ez a jelenség arra utal, hogy a tudatos szakmaválasztás döntés rendszerint készséggyűjtő és kompetenciagyakorló előzményekre támaszkodik. Korán feltűnnek a segítség iránti igények motívumai, szülők példája, tanári hatások élményei. Kutatásom arra is rámutat, hogy az egyedi élmények hihetetlen változatosságát a pontos elemző és értelmező kategóriák sem képesek teljesen magukba foglalni.

Tudatában vagyok annak, hogy az eredmények viszonylag kis létszámú csoport vizsgálatából származnak. Ezért az eredményekre csupán lehetőségekként és tendenciaként tekinthetők. Mégis fontosnak tartom, hogy a vizsgált csoportot tovább vizsgáljam és bővítsem az elemzett történetek számát, mert általuk közelebb juthatunk a pályaválasztási szándék megismeréséhez.

Az eredmények szignifikanciájáról: az eredmények szignifikanciáját az biztosítja, hogy a szoftver a döntési fákat az adatok egy részéből (2/3) építi fel, majd a fát a maradék adatokon teszteli. Amennyiben a tanuló adatokból kirajzolódó trendet a tesztadatok visszaigazolják (találati arányok közel azonosak), akkor igen valószínűtlen, hogy ez csupán a véletlen műve már viszonylag kis elemszámmal is. (esetünkben 51 rekord) Másrészt a döntési fák által mutatott eredmények számos esetben megegyeznek más kutatók más módszerrel elért eredményeivel.

### A hipotézisek ellenőrzése

Hipotéziseim igazolásaként a vegyes módszertanban szokásos trianguláció<sup>42</sup> kiemelt szerepet kap. Esetemben, mivel csak tartomelemzéssel vizsgáltam a diákok

---

<sup>42</sup> Trianguláció (Sántha 2009): A kvantitatív és kvalitatív vizsgálatok egymás komplementerei, egyenrangúként vehetnek részt ugyanazon vagy nagyon hasonló kutatási kérdés megválaszolásában.

élettörténeteit (más kiegészítő vizsgálati eljárást nem végeztem), más tudományos publikációk eredményeit hasonlítom össze saját eredményeimmel.

Elsőként megfogalmazott hipotézisem, mely szerint az adatbányászat és adatvizualizációs eszközökkel támogatott kevert kutatási módszer alkalmas az élettörténeti szövegek elemzésére, igazolódott. Olyan eredmények születtek, amelyek korábbi feltételezésekkel és kutatási eredményekkel csengenek össze. Dolgozatomban több helyen az eredmények és a szakirodalmi összehasonlítások már az Esettanulmányok részben megtörténtek. Az ELTE Pszichológiai Doktori Iskolában, 2009-ben megvédett PhD disszertáció az életvezetési kompetencia és pályaválasztás kapcsolatának kvantitatív több szempontú elemzésével más, szigorúan pszichológiai tudományos terminológiát használva, de hasonló eredményeket mutatott fel (Kiss István 2009). Ezek közül néhány csak illusztrációként felsorolva: az életvezetési készségek alkalmazásával összefüggésben az életkornál jelentősebb szereppel bír a készségek gyakorlása, az átélt én-hatékonyság élménye bizonyos feladatok teljesítésében. „Az életvezetési kompetencia az életeseményekkel való megküzdés folyamatában nyert tapasztalatok alapján kialakuló eszköztár, a cselekedni tudás.”

Kutatásom tervezésekor nem volt preconcepcióm arra nézve, hogy az élettörténetek mozzanatai milyen kapcsolatokat mutatnak egymással. Szisztematikusan átnéztem a tanári motiváltság relációját többször (egyessel) a többi tulajdonsággal. Egyrészt értékes kapcsolatok kerültek felszínre, másrészt e relációk által sugallt intuíciók alapján tulajdonság-csoportokat jelöltem ki. E tulajdonság csoportok közül a DataScope program jó minőségű döntési fákot talált. A döntési fák alkalmasak arra, hogy bizonyos tulajdonság-együttesekből a tanári motiváltságra következtethessünk. A fent leírt metodika mutatja, hogy összefüggések megtalálására nem feltétlenül szükséges a priori a hipotézis. Tehát a hipotézisem azon része, amely a hipotézis szükségszerűségét esetenként megkérdőjelezte, szintén igazolódott.

A módszer számtalan kiaknázatlan lehetőséget rejt magában, hiszen a tanári motiváltság helyett bármely másik jellemzőre is hasonló kutatást lehetne folytatni.

A tartalomelemzés is használható módszer a pályaválasztás problémakörben, amelyre igazolásként Ritoók (2008: 63) kutatási eredményeit idézem. Ritoók szerint a pályafejlődésben az időtálló előrejelző tényezők a szociális dimenzióba tartozó prediktor faktorok közül kerülnek ki: a szocializáltság, család, érzelmi harmónia, motiváció, szociabilitás. Kutatásomban azok a vizsgálati kategóriák voltak pozitív kapcsolatban a tanári motiváltsággal, amelyek tágabb értelemben Ritoók Magda

prediktor faktoraiba sorolhatóak. Ezek a tényezők azonban valószínűleg általában igazak a fiatalok pályamotivációjára, amelyben a tanári pálya „alfaja” az összes egyetemi képzésnek.

A második feltevésem szerint tehát hasonló élettörténeti mozzanatok befolyásolják a tanári pálya iránti érdeklődést, úgy tűnik, szintén igazolódott. A vizsgálat eredményei empirikusan igazolják, hogy az élettörténeteszerű modellben megnyilvánuló narratív elemek szoros kapcsolatban vannak az egyén identitásállapotával, és a pályaválasztási motiváltságával (tanárok esetén). A fiatal tanárjelöltek esetén a narratív identitás szempontjából legfontosabb integratív külső és belső erők a következők:

- Önismeret,
- Az élettél való megelégedettség,
- A gyermekkor megítélése,
- Anya és gyermekének kapcsolata,
- Cél- és jövőorientáltság, illetve a jövőt érintő reményteli várakozás,
- Konfliktusmegoldás,
- Alkalmazkodóképesség,
- Párkapcsolat.

Ezek szerint a tanárképzésben lévő hallgatók élettörténetéből az alábbi tulajdonságpárok (nem fontossági sorrendben) között adódott közvetlen összefüggés, amelyekből a személy identitásállapotára is következtethetünk:

- az anya értékelése és a gyermekkor megítélése,
- az apa iskolai végzettsége szoros kapcsolatot mutat az anyáéval,
- az anya értékelése és az anya-gyermek kapcsolatának minősége között,
- a megelégedettség és az önjellemzés kapcsolata,
- a tekintélyhez viszonyulás szoros kapcsolata az alkalmazkodóképességgel,
- a derűlátás (az optimizmus/pesszimizmus) kapcsolata a megelégedettséggel,
- az anya értékelése és a példakép személye női hallgatók esetében,
- a cél- és jövőorientáltság a párkapcsolat fontosságával,
- az önismereti bizonytalanság a cél- és jövőorientáltsággal,
- kommunikáció és motiváltság,
- elégedettség és motiváció,
- cél- és jövőorientáltság és motiváció,

- a megelégedettség, az önjellemezés kapcsolata és a tanári pálya iránti motiváltság.

A fentiek tehát az élettörténetek eseményeihez kapcsolható jellemzők, amelyek szoros kapcsolatot mutatnak az egyének történeteiben. A fenti kategóriák tekinthetők azon adatok szintézisének, amelyre már utaltam korábban, miszerint többek között a Super- és Holland-féle elméletek igényei szerint (önismeret, képességek ismerete, szerepek vállalása, stb.) szolgáltatnak a szövegek adatokat.

Az alábbiakban az egyének önmagukról írt személyes tulajdonságaik alapján kialakult összefüggéseket mutatom be, amelyek a tanári pálya iránti motiváltságot befolyásoló külső jellemzők (lakhely, testvéri helyzet,) és személyes tulajdonságok, illetve azok kapcsolatai:

- a motiváltság és a kapcsolatrendszer jellemzői, más szóval a szociális kompetencia, (a kutatásom nem mutatott ki jellegzetes összefüggést)
- az optimizmus inkább jellemző a motiváltakra,
- empátikusabbnak vallják magukat a motiváltak,
- (nem személyes tulajdonságként) a gyermekkor helyszíne is szoros kapcsolatban van a motiváltsággal,
- a születési és a testvérek közti sorrend,
- az alkalmazkodóképesség és a tekintélyhez való viszonyulás szoros összefüggésben van, de a férfiaknál ez a kapcsolat még erősebb, mint a nőknél,
- a gyermekkor megítélése szoros kapcsolatban van a motiváltsággal,
- a személy kapcsolatrendszerének kiterjedtsége nem mutat szoros összefüggést a tanári motiváltsággal,
- interperszonális kompetencia (én közösségi készségnek neveztem) szoros kapcsolata a motiváltsággal,
- az önismeret szoros kapcsolatban van a tanári pálya iránti motiváltsággal.

A „fakultás személyiség” jellemzői között vannak a személyiség belső tulajdonságaira utaló és a külső, fizikai környezetből fakadó jellemzők:

- falusi lakóhely,
- a városban lakó, nem pesszimisták (optimista vagy nem említi),
- egyszülöttek.
- A tekintélyhez való viszonyulásuk elfogadó,

- vagy a konszenzusra törekvő, de rugalmasan alkalmazkodó,
- vagy konszenzusos, és nehezen alkalmazkodó, de a konfliktusaikat ügyesen oldják meg.

A gyermekkor megítélésének vizsgálatából az alábbiak kerültek felszínre:

- A gyermekkorukat boldogtalannak vagy konfliktusokkal telinek ítélik meg, valamint a boldog gyermekkorúak közül azok, akiknek kiváló kapcsolatuk van az édesanyjukkal.

- A semleges (nincsenek jó vagy rossz meghatározó emlékek) gyermekkorúak. (160. modell)

Az egyéb jellemzőik vizsgálatának eredményei:

- Szociális kompetenciáik kiválóak.
- Kommunikációs kompetenciájuk kiváló.
- Biztos jövőorientáltságuk van és elégedettek az életükkel.
- Biztos önismerettel rendelkezők.

Igazolódni látszik, hogy valóban léteznek „fakultás személyiségjegyek”, melyekkel rendelkező hallgatók inkább motiváltak a tanári pálya iránt. A fakultás személyiségjegyek által kijelölt hallgatók csoportjába való tartozás határait „elmosódottnak” kell tekintenünk, azaz esetenként előfordulhat, hogy ezen meglévő jellemzők ellenére sem motivált a hallgató, vagy motivált annak ellenére, hogy nem teljesül rá a fakultás személyiség meghatározás. Ha valakire egyszerre több fakultás jegy is illik, akkor az a személy biztosabban gondolható motiváltnak, mintha csak egy jegy illene rá.

A pályaválasztás mellett a pályafejlődéssel foglalkozó kutatások tipológiájában az egyik jellegzetes típusba azok tartoznak, akik az ún. „egyenes vonalú fejlődés” kategória képviselői. Ők azok, akiknél korán alakul ki egy pálya iránti érdeklődés, örömeiket lelik benne, és azonos pályairányban, rendszeresen visszatérnek hozzá (Ritoók 2008: 62). A tanárképzésben lévő fakultás személyiségű hallgatók véleményem szerint a pályafejlődés szempontjából az ún. „egyenes vonalú fejlődés” kategória képviselőnek számát gyarapíthatnák. Ehhez azonban a képzőknek is nagyban kell hozzájárulniuk. A „fakultás személyiségű” hallgatókat érdemes volna nyomonkövetéses vizsgálat alá vonni, hogy később a bevételek folyamán a pályafejlődésükben mennyire valósul meg az egyenes vonalú fejlődés.

Utalva Holland pszichodinamikai elméletére a „fakultásszemélyiség” gondolata nála más formában került megfogalmazásra. Egyik hipotézise szerint az emberek olyan pályát választanak, amely lehetővé teszi számukra a saját és felismert kompetenciáiknak a gyakorlását. Holland szerint az önismeretnek és önmagunk megértésének jelentős szerepe van foglalkozási területek kiválasztásában. A korábban említett Holland-féle típusok kialakítása azon a feltevésen alapul, hogy a hasonló foglalkozási területen dolgozó egyének személyiségstruktúrája is hasonló. A környezeti kihívásokra adott reakcióik sem különböznek nagymértékben.

Super (1984) pályafejlődési modelljének számos tézise közül néhányat említve, például a pályafutást befolyásolja a szülői ház, az otthon értékrendje, az elérhető szakmák világa. Az egyén életstádiumaiban a fejlődés irányítható, amelyhez az önmeghatározás képessége elengedhetetlen. A szakmai fejlődés szoros kapcsolatban áll az öndefinícióval. Az öndefiníció kialakulásában sokféle hatótényező játszik szerepet. A szociális kapcsolatrendszer, illetve az egyén családi öröksége és személyes kompetenciái kölcsönhatásban fejtik ki hatásukat. Jelen kutatásban nem valósult meg az életpálya-érettség vizsgálata, de a kutatott szövegek alkalmasak lennének akár azoknak a tényezőknek a kibontására is, amelyek a fiatal érettségéről árulkodnak. Ilyen tényezők a pályakeresés, a döntési kompetenciák, a realitások elfogadása, információk gyűjtése a szakmákról és azok gazdasági-társadalmi megítéléséről. A fejlődési modell 2. stádiuma a felfedezés kora (15-24 éves kor), éppen a tanárképzésben lévők többségének életkora erre a szakaszra tehető. Kiemelten hangsúlyossá válik az önismereti dimenzió, hiszen 20-24 éves kor körül az öndefiníciót szakmai területen próbálja meg realizálni, majd kipróbálni. A pályaválasztási modellekről nem esett szó, de említésre méltó Super elméletéhez kapcsolódóan az életút szemléleten alapuló tanácsadási modell, amely nondirektív eljárásokat alkalmaz. Nondirektív eljárásnak tekinthető az önjellemzés írása és az élettörténet írás is. Ugyancsak említendő a magyar kutatók modellje is, amely főleg Szilágyi Klára (2007) nevéhez fűződik. A modell a „munka-pályatanácsadás általános modellje”, amelynek alkotóelemei: az igény meghatározása, tisztázás, elemzés, szintetizálás, és megállapodás. A szövegek meghatározott keretek között a tisztázásra és elemzésre is alkalmasak. A szintetizálás a legbonyolultabb mozzanat, amelyhez az általam használt módszertan segítséget jelenthet, hiszen szintetizáláskor a személyre jellemző belső tulajdonságokra, diszpozíciókra és a külső körülmények által befolyásolt adatok együttes vizsgálatára kerül sor. Szilágyi említi, hogy csak azokkal



az adatokkal lehet dolgozni, amelyeket a vizsgálati személy képes akceptálni önmagával kapcsolatban. Véleményem szerint a narratívák éppen erre alkalmasak, mert a visszaemlékezések és interpretációk már bizonyos értelemben szűrt adatok. Attól lesznek élettörténeti narratívák, hogy az egyén öndefinícióját tartalmazzák. Olyan adatokat közölnek, amelyekkel a szerző azonosul és képes megosztani a másikkal. A modell előnye a külföldi modellekhez képest, hogy magyar viszonyokra adaptált. Olyan válaszokat képes adni, amely a magyarországi társadalmi-gazdasági helyzethez igazodnak.

Az elemzett szövegekből az is kiderül, hogy az esetek kevesebb, mint felénél szükséges az önmeghatározás gyakorlása vagy fejlesztése. Az újonnan bevezetett kompetencia-alapú tanárképzés hathatna ebben az irányban, de akkor véleményem szerint a képzők képzésére is sort kellene keríteni. Ugyanis a szakmai képzéssel ötvözve, egyidőben zajlik a kompetencia rendszerek fejlesztése. A fejlesztés csak tudatos, előre megtervezett folyamatként alakulhat ki, amelyben a képzők jelenlegi ismeretei még nem elég bővek, módszereik nem elég kimunkáltak, hiszen új képzési modellről van szó.

Ez a soktényezős kutatás kiindulópontja lehet egy komplex döntési algoritmus kidolgozásának, amely „automatikusan”, azaz emberi beavatkozás nélkül sorolja a jelentkezőket a pálya iránt motivált, motiválatlan vagy még nem döntött kategóriákba; ezzel egészítve ki a személyes találkozás benyomásait és tapasztalatait. Ezzel az eljárással differenciálni tudnánk a hallgatók között, vagyis az igényekhez lehetne igazítani a személyiségfejlesztésre irányuló képzéseket.

Ha a tanári pálya (bármely más pálya is lehet) iránti motiváltság jóslására több jó minőségű döntési fát találunk, és a különböző döntési fák által felhasznált tulajdonságok egymástól függetlenek,<sup>43</sup> akkor a fák egybehangzó jóslata egymást erősíti.

A hipotéziseim közt utolsóként az feltételeztem, hogy a hallgatók egyéni pályaválasztási szándékát befolyásolja a saját kompetenciák ismerete, vagyis az önismeret. Ez a feltevés is igazolódott.

Utalok dolgozatom azon elméleti megközelítései közt tárgyalt allporti szándék fogalmára, amely segít megérteni annak a motivációnak a működését, amely az egyén

---

<sup>43</sup> Függetlenség alatt azt értjük, hogy különböző, jól működő döntési fákat kell alkotni a külső tényezők, az identitás állapotának, kompetenciák, és az önismeret jellemzőinek, szándék, stb. vizsgálatára. Arra kell törekedni, hogy két különböző döntési fában ne használjunk egymással szorosan összefüggő jellemzőket. Majd ezek eredményeit együttesen használjuk fel jóslásainkhoz.

életében pályaválasztási szándékként testesül meg. A szándékban a személyiség kognitív és emotív folyamatai egységes készletben olvadnak össze, ez a motiváció. A szándék arról árulkodik, hogy a személy milyen jövő felé törekszik, milyen jövő megvalósítására készül. A szándék egyik jelentésárnyalata szerint, „fenntartott feszültség”, tehát a motívumnak hosszú távú eleme. Allport azt állítja (1997: 246), hogy ha azonosítjuk a személy legfontosabb szándékait, akkor megjósolhatjuk, hogy milyen jövő megvalósítására törekszik. Ezt a nézetét felhasználva, amikor az egyetemista a tanári pályát választja, akkor a választás mögött szándék húzódik meg. Ez alapvető motívum. Szándéka arra fogja sarkallni, hogy bizonyos kompetenciáit kiművelje, másokat elhanyagoljon.

A felnőttkori cselekvések értelmezése során is szükség van a kompetencia fogalmára ugyanúgy, mint a gyermekkor kapcsán. A felnőtt ember cselekvései háttérében személyes jártasságok és érdeklődési irányok állnak. A személy különböző szükségletei összeolvadhatnak érdeklődésének irányával, vagy eltéríthetik attól. Az érdeklődés háttérében sokszor felfedezhetőek tudattalan motívumok is. Ezek vizsgálata még a jövőbeni kutatásokra vár.

Allport azonban a felnőttkor érdeklődéseinek központi motívumai normális esetben az érdeklődés „hűvösebb” formáján nyugszanak. Olyan érdeklődésen, amely a kompetenciákra irányul. A kompetencia segítségével fejlődhetünk, vagy törekedhetünk önmagunk céljainak megvalósítására.

A pályaválasztást értelmezhetjük úgy is, mint a motívumaink (szándékunk által) segítségével, a kompetenciáink ismeretében az egyén „proaktív” magatartása.<sup>44</sup> Annyi bizonyos, hogy motívumaink konkrét formában jelentkeznek (pl. foglalkozás választása), de azok absztrakt formái elméleti keretbe foglalhatóak.<sup>45</sup>

Kutatásomban azonban jól látszik, hogy a biztosan motiváltak között vannak biztos önismerettel rendelkezők, de bizonytalanok is. A fentiek alapján belátható, hogy a megfelelő önismeretű és kompetenciájú személyek szándékosan választják a tanári pályát. Azok esetén azonban, akik bizonytalanok, feltételezem, hogy egy adott pálya választása a bizonyos kompetenciák terén fejlődni kívánóaknak gyakorlási

---

<sup>44</sup> Proaktív magatartás: az emberi motívumok jövő felé irányultsága. Másképpen az önmegvalósítás (Maslow) fogalma is a jövő felé irányul, a reaktivitásra épülő elméletek a múltba tekintenek vagy a közvetlen jelent vizsgálják. Minden egyén a maga módján küzd azért, hogy integritását megtartsa és sorsát kiteljesítse (Goldstein 1940 nyomán 1997: 237)

<sup>45</sup> Ha valaki például erős vágyat érez arra, hogy ápolónő legyen (konkrét motívum); akkor az ő absztrakt motívuma tulajdonképpen a kompetencia iránti vágya. Az absztrakt motívumok magyarázata függ a magyarázó pszichológiai elmélettől.

lehetőséget nyújt. Vagyis a személyek szándékai a proaktivitás irányába mutatnak, a jövő felé irányulnak, segítik az önkibontakoztatást. Ezen a téren az egyetemi szakembereknek óriási felelősségük és feladatuk van abban az értelemben, hogy a proaktivitásra építve minél sikeresebben mozdítsák elő a fiatal szakmai elköteleződését és ezzel párhuzamosan az identitásfejlődését.

A self-conceptre épülő pályaválasztási elméletek kiemelik a reális pályaválasztási elképzeléseket, melyek mögött az egyéni személyes lehetőségek ismerete áll. Párhuzam van a self-concept-felfogás, a szándék kialakulásának allporti felfogása és a döntéseméletek, pályaválasztási elméletek között. Jól látható, hogy a pályaválasztást befolyásoló tényezők rendszere is legalább olyan bonyolult, mint a személyiség maga. A pályaválasztási elméletek mindegyike hozzájárult a pályaválasztás indítékainak feltárásához, de a gyakorlat alapján még mindig nem elég hatékony a pályaválasztási és pályafejlődési tanácsadásunk.

Ezen a ponton visszautalok a nemzetközi és hazai pályaválasztási elméletekre, amelyek kiemelik az életútelemzésben rejlő lehetőségeket, a személyes történelem ismeretét. A személyes történelem a narratív identitás kifejezője, tehát a pályaválasztási kérdésekben és vizsgálatokban az élettörténeti elemzések gyümölcsözőek lehetnek. A sok-sok élettörténetből nyert, motívumokra (szándéokra) utaló adatok általánosításokra adhatnak lehetőséget, és ezek segítenek megérteni az általánostól eltérőt, a kivételes esetet is.

Charlotte Bühler (1959, nyomán Allport 1997: 318) az 1950-es években élettörténet elemzések nyomán arra a következtetésre jutott, hogy az egyén életútja mindig valamilyen kiválasztott cél szerint rendeződik, illetve e célok vezérlik. Mindenki meg tudja fogalmazni az elhivatottságát adó célt, és mindenkinek szüksége van egységesítő életfilozófiára. Ennek az egységesítésnek egyik alkotórésze a pályaválasztás is, de az egységesítő életfilozófiát az élettörténetek nyújtják.

Az élettörténetekből nyert adatok milyensége és típusa függ a pszichológiai elméleti megközelítésekétől. Több elmélet található a saját keretei közt a szövegben értelmezhető jelenséget, jellemzőt.

Hogyan hathatnak a különböző múltbeli események az ember jövőbeni életére? Miként öröködik meg a gyermekkor eseményei és kapcsolatai, majd miféle energiahordozókká válnak a felnőtt életében? Az élettörténetek vizsgálata új kutatási lehetőségeket kínál a neveléstudományban is.

## **A továbblépés lehetőségei**

1. Az N/A adatok minimalizálása utólagos kérdőívvel, amely az „egyértelmű” adatokra kérdez rá csupán.
2. Nagyobb adatbázis építése. Itt például a nem döntött kategória további vizsgálata lehetővé válna (esetünkben túl kevés az ilyen adat).
3. Komplex döntési modellek kidolgozása. Pl. több – független tulajdonságokat használó – fa együttes lefuttatása, és az eredményeik automatikus összegzése.
4. Kérdőíves kiegészítés.
5. Utánkövetéses vizsgálattal való kiegészítés.
6. Kutatócsoport létrehozása, amelyben a különböző tudományterületek saját szempontjaikkal, kérdésfeltevéseikkel és módszertani apparátusukkal képviseltetik magukat.

A történetekből nyert adatok bővebben is értékelhetők több-kevesebb egzaktussággal, ha találunk bennük olyan kritériumokat, amelyeknek előfordulási gyakorisága releváns információt hordozónak tekinthető. Az eltérések pedig olyan összefüggésekre mutatnak rá, amelyek jelzik, hogy az életerv megvalósításában a már korábban jelzett személyiség-megnyilvánulások, pl. optimizmus, siker vagy kudarc típusosnak tekinthető. Az elemzések megkönnyítése érdekében részint az elméleti alapok figyelembevételével, részint az empirikus tapasztalatok alapján olyan tipológiai struktúrát lehet kialakítani, amely nagyvonalakban eligazítja az életutat tanulmányozó szakembert az előzményekről és a várható magatartási megnyilvánulásokról. Az általam megfogalmazott jellemzők nem tekinthetők kizárólagosnak, tehát minden bizonnyal más szakember tovább tudja ezeket finomítani, illetve új differenciálási szempontokat is érvényesíthet. Az itt közölt struktúra inkább csak egy lehetőséget kíván bemutatni annak érdekében, hogy egy átgondolt képzési folyamatban milyen szerepet szánunk az élettörténetnek, és az hogyan segíthet a sikeres professzióbeli életpálya kialakításához, a személyiség holisztikus megismeréséhez.

## **Következtetések**

Dolgozatomban egyetemista fiatalok élettörténeteit a narratív identitás oldaláról vizsgáltam, amelyhez vizsgálati módszerként az adat-vizualizációval támogatott adatbányászatot használtam. Korábbi elképzelésem szerint az élettörténetek tartalomelemzéssel számos, a pályaválasztás motívumaira utaló jellemzőket tartalmaznak. Utalnak a serdülő vagy ifjú aktuális identitásállapotára, amely kapcsolatban van a pályaidentitással is. A narratív tartalomelemzés a pályaválasztási elméletek közül néhányal összecseng a tekintetben, hogy az életút vagy magántörténelem vizsgálatára az egyik legmegfelelőbb módszernek bizonyul, más kiegészítő vizsgálattal karöltve.

Nemzetközi kutatások néhány évvel ezelőtt már kimutatták a narrativitás, az identitásállapot, és jelentésteremtés közötti kapcsolatot (McLean és Pratt 2006). Az élettörténet nagyon hasznos forrás az identitásfejlődés vonatkozásában. Tovább lépve, életkori szakaszokként bizonyos fejlődési trendeket lehet megfigyelni.

Hegedüs T. András egy „jéghegyekkel” zsúfolt tenger leírását adta, amikor a tanárrá válás folyamatát körvonalazta. Hangsúlyozta, hogy sokat jelentene, ha lennének bizonyítékaink arra vonatkozólag, hogy bizonyos személyes tulajdonságok kölcsönhatásai segítik az egyént a pedagógiai pályán való tevékenységekben.

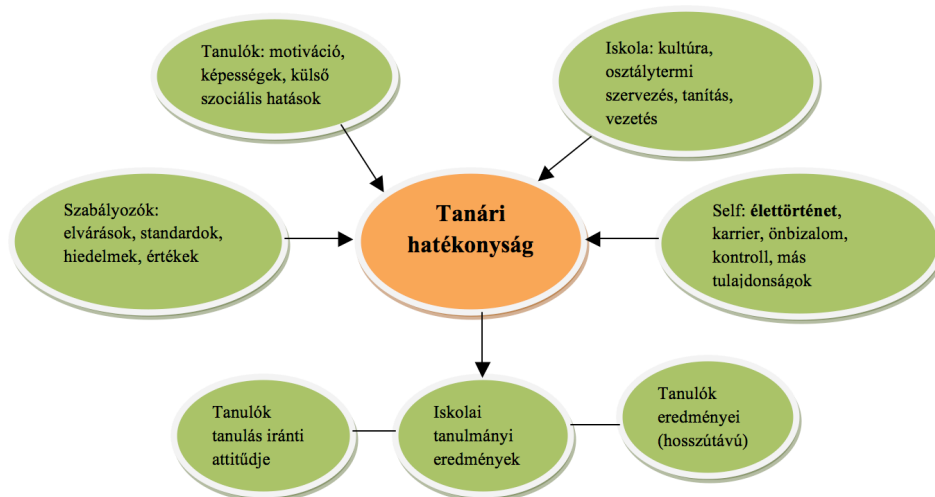
Ezek a „kölcsönhatások” úgy tűnik az élettörténetekben megtalálhatók. Az is bizonyos, hogy mindenkinek más az igénye és szükséglete a képzéssel kapcsolatban.

Távolabbi célul tűzhetnénk ki, hogy a jelenleg egységesítő és nem túl színes képzési ajánlatunkat megújítsuk. Az egyének pályamotivációi különbözőek, ezt alapul véve a képzés részét képező diszciplínák szorosabb együttműködését kellene kialakítani, amelyben az önismerettel kapcsolatos képzések nagyobb teret kapnának. Hegedüs T. András és későbbi követői is egyértelműen hangsúlyozzák az önismeret fontosságát, ami az USA-beli neveléstudományi kutatásokban is több mint egy évtizede uralkodó nézet. Ma már az is fontos kérdés, amellet, hogy alkalmas vagy alkalmatlan a pedagógus a gyakorlati életben, hogy milyen tulajdonság-együttesel rendelkezik. Emellet azonban napjaink iskolai környezetében legalább olyan lényeges, a tanári hatékonyság kérdése. A tanári hatékonyság eredménye a gyermek vagy fiatal tanulmányi sikere, a tanulásához való pozitív attitűdje, ezeknek nyomán pedig a társadalmi életben való beilleszkedés minősége. A tanári hatékonyság sokdimenziós fogalom, amelynek az élettörténet csupán egy eleme, de integratív hatással bír a személyiség működése tekintetében.

A hatékonyság multidimenzionalitását az alábbi ábrán mutatom be Day és munkatársai (2008) nyomán:

78. ábra

A tanári hatékonyság hatásrendszere



A fenti hegycsúcsokból egyedi konstrukcióm révén csupán egyet szerettem volna bemutatni.

Az OECD országok törekvései közt kiemelt fontosságú a felsőoktatás minőségének javítása, amelynek egyik csomópontja a részt vevő hallgatók egyéni és szakmai támogatása (OECD: Supporting Quality Teaching in Higher Education – Phase 2, 2009). A támogatás lehetséges formája a pályafejlődés nyomon követése, amely nem csak szakmai, hanem az egyén személyes fejlődése területén is megtörténik. Az egyetemi oktatás minőségért is felelős az oktatói hatékonyság, amely az egyetemről kilépő fiatal pályakezdekők hatékonyságának a mozgatórugója. A hatékonyság háttérében, ahogy a fenti ábrán is látszik, az egyén személyiségének több alkotóeleme érintett. Az élettörténet lényeges alkotóelemnek tűnik.

## Felhasznált irodalom

- Abonyi János (szerk.) (2006): *Adatbányászat a hatékonyság eszköze*. Budapest: ComputerBooks
- Adorno, T. W. (1975): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp
- Adorno, T. W.(2000): A tanári hivatás tabuiról. 2000. szeptember: 14-21.
- Allport, G. W. (1997): *A személyiség alakulása*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Amsterdam, A.G. és Bruner, J.S. (2000): *Minding the Law*. Cambridge: Harvard University Press
- Ankersmit, Frank, R. (2000): Hat tézis a narrativista történetfilozófiáról. In Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 4*. Budapest: ÚMK, 111-112.
- Bagdy Emőke (szerk.)(1997): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. Debrecen: KLTE Pszichológiai Intézet
- Balog Annamária (2006): Recenzió. Kolka Enikő: *Teorie explicative, modele si tehnici de interventie - in psihologie clinica si psihoterapie*. Kolozsvár: Eristikon. Kolozsvári Tudományegyetem
- Bamberg, M. (2004): Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development*, 47 (6): 366-369.
- Bandura, A. (1989): Szociális tanulás utánpótlás útján. In Oláh A. és Pléh Cs. (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és személyiségpszichológiához*. Budapest: Tankönyvkiadó, 256-286.
- Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2): 117-148.
- Barkó Endre (2006): *Pályapedagógia*. Budapest: Szaktudás Kiadó Ház
- Barthes, R. (1977): Bevezetés a történetek strukturális elemzésébe. In László J. (szerk.) (2001): *Narrativitás 5*. Budapest: ÚMK: 79.
- Bartlett, F. C. (1985): *Az emlékezés*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Bauer Tamás és mtsai (2001): *Iffúság 2000*. Budapest: KSH
- Bálint Ágnes (2010): Miről vallanak a serdülők regényei? In Albert Gábor (szerk.): *Az óvodapedagógiától az andragógiáig*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem, 33-49.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Osiris Kiadó, 213-234.

- Beck, Clive (1993): Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education. *Philosophy of Education*. Internet: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93-docs/BECK.HTM> (letöltve: 2009. március 14.)
- Berger, P.L. (1963): *Invitation to sociology: A humanistic perspective*. New York: Anchor
- Bertaux, D. (2001): A szociológia mint írás. *Szociológiai Figyelő*. 5 (1-2): 43-50.
- Bok, S. (1984): *Secrets: on the Ethics of Concealment and Revelation*. Vintage Paperback Editions
- Bókay Antal (1997): *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Budapest: Osiris Kiadó
- Bögre Zsuzsa (2003): Élettörténeti módszer elméletben és gyakorlatban. *Szociológiai Szemle*. 13 (1): 155-168.
- Bruner, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press
- Bruner, J. (1987): Life as narrative. *Social Research*, 54 (1): 11-32.
- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Bruner, J. és Feldman, C. F. (1996): Group narrative as a cultural context of autobiography. In Rubin, D.C. (szerk.): *Remembering our past. Studies in autobiographical memory*. Cambridge: Cambridge University Press. 291-317.
- Bryman, A. (szerk.) (2006): *Mixed Methods. Vol I-VI. Benchmarks in Social Research Methods*. London: Sage
- Bugán Antal (1994): *Érték és viselkedés*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Bugán Antal (1997): Pedagógia, pszichológia és társadalom. In Bagdy E. (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. Debrecen: KLTE Pszichológiai Intézet
- Busshoff, L. (1989): *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Carr, D. (1986): *Time, narrative, and history*. Bloomington: Indiana University Press
- Carver, Charles, S. és Scheier, Michael, F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó
- Cupitt, D. (1991): *What is a story?* London: SCM Press
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow. Az áramlat*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Csirszka János (1993): *Az emberi személyiség pszichológiai vázlata*. Budapest: Árboc Kiadó



- Dávid István (2002): Az önértés és a szöveg igazsága. In Tonk Márton és Veress Károly (szerk.): *Értelmezés és alkalmazás*. Kolozsvár: Scientia Kiadó
- Day, C. – Sammons, P. – Gu, Q. (2008): Combining Qualitative and Quantitative Methodologies in Research on Teachers's Lives, Work, and Effectiveness: From Integration to Synergy. *Educational Researcher*, 37 (6): 330-342.
- Denneth, D.(1998): *Az intencionalitás filozófiája*. Budapest: Osiris Kiadó
- Denzin, N.K. és Lincoln, Y.S. (szerk.) (2005): *The Sage Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage Publications
- Derrida, J. (1987): *The post card: From Socrates and Freud and beyond*. Chicago: Univ. of Chicago
- Dewey, J. (1966): *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press
- Di Blasio, B. (2008): The Redemptive Self. (recenzió) *Magyar Pszichológiai Szemle*, 63 (4): 750-753.
- Diekelmann, N. (2001): „Schooling, Learning, Teaching: Toward a Narrative Pedagogy”, *Journal of Nursing Education*, 23 (3): 72-87.
- Dombi József (2004): Adatbányászat és adatvizualizáció. In Nyesőné Marton M. (szerk.): *Információmenedzsment. Szöveggyűjtemény*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, 1-90.
- Dráviczki Sándor (2002): A pedagóguspálya választásának indítékai a főiskolai hallgatók körében. In Dráviczki S.: *A pedagógus*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó
- Ehmann Bea (2003): A kvalitatív kutatás két árama és a pszichológiai tartalomelemzés. *JEL-KÉP*, 10 (1): 77-87.
- Erikson, E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Budapest: Osiris Kiadó
- Erikson, Erik H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Escolano, A. (2007): Posztmodern vagy késő modern? Új megközelítésmódok az utóbbi évtizedek neveléstörténet-írásában. In Biró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde (szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Even, M.J. (1987): Why adults learn in different ways. *Lifelong learning: An Omnibus of Practice and Research*, 10 (8): 22-33.
- Falus Iván (2001a): A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

- Falus Iván (2001b): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Fay, B. (2002): Unconventional History. *History and Theory*, 41 (4): 1-6.
- Fenyő D. György (2001): A tanítás mint életforma. In Bárdos Judit (szerk.) *Dombormű* (Esszék, tanulmányok Poszler György 70. születésnapjára). Budapest: Liget könyvek, 275-286.
- Ferge Zsuzsa (1969): *Társadalmunk rétegződése*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- Flick, U. (2002): *An introduction to qualitative research*. London: Sage
- Fonyó Ilona és Pajor András (szerk.) (2000): *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből*. ELTE BGGYFK, 267-270.
- Forray R. Katalin és Hegedüs T. András (1988): *Az újjáépítés gyermekei – a konszolidáció gyermekei*. Budapest: Magvető Kiadó
- Freud, S. (1992): *Rossz közérzet a kultúrában*. Budapest: Cserépfalvi Kiadó
- Gardner, H. (1985): *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. New York: Harper
- Gábor Kálmán (2006): Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás. In Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere, 384-427.
- Gábor Kálmán és Molnár Péter (1992): Az ifjúsági kultúra korszakváltása. In *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged: Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága, 159-168.
- Gadamer, Hans-Georg (2000): A hallásról. *Vulgo* 2 (3-5): 25-30.
- Galicza János és Schödl Livia (1993): *Pedagógusok gubancjai*. Budapest: Korona Kiadó
- Gazsó Ferenc és Laki László (1998): *Esélyek és orientációk*. Budapest: Okker Kiadó
- Gergen, K. J. és Gergen, M. M. (1983): Narratives of the self. In Sarbin, T.R., Scheibe, K. E. (szerk.): *Studies in social identity*. New York: Praeger
- Gilbert, J. – Hipkins, R. – Cooper, G. (2005): „*Faction or fiction: Using narrative pedagogy in school science education*”. New Zealand Council for Educational Research. Internet: <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/14292.pdf> (letöltve: 2009. január 5.)

- Ginzburg, Carlo (1991): *A sajt és a kukacok. Egy XVI. századi molnár világképe.* Budapest, 20.
- Glover, J. (1988): *The philosophy and psychology of personal identity.* London: Penguin.
- Golnhofer Erzsébet (2003). Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés.* 1 (1-2): 101-107.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó
- Gombocz János (2003): *A pedagógus szerepe, az osztályfőnök személyisége.* XII. Óbudai Közoktatási Konferencia. Budapest: Konferenciakötet: 8-92.
- Greene, J.C. – Caracelli, V.J. – Graham, W.F. (1989): Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis.* 15 (2): 195-207.
- Gyáni Gábor (1997): A mindennapi élet mint kutatási probléma. *Aetas.* Internet: [www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/aetas/1997\\_1/1997\\_t9.htm](http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/aetas/1997_1/1997_t9.htm) (letöltve: 2010.08.21.)
- Gyáni Gábor (2000): Történetírásunk az évezred fordulóján. *Századvég.* 7 (18): 117-140.
- Györgyiné Dr. Koncz Judit (2000): Tanítójelöltek és kezdő tanítók hivatástudatának alakulása. *Pedagógusképzés. 1.* 190-220. Internet: [www.kre.hu/rektori/files/gykj.tanitojeloltek.pdf](http://www.kre.hu/rektori/files/gykj.tanitojeloltek.pdf) (letöltve: 2009. 04.24.)
- Habermas J. (1961): *Student und Politik.* Frankfurt: Neuwied
- Habermas, J. (1976): *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus.* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hall, D. (1982): Who tells the world's story? *Interpretation,* 36 (1): 47-53.
- Hegedüs T. András (1988): *A nevelővé válás.* Budapest: Tankönyvkiadó
- Hogan, R. – Johnson, J. – Briggs, S. (1997): *Handbook of Personality Psychology.* New York: Academic Press
- Holland, J. (1973): *Making vocational choices: a theory of careers.* New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall
- Holland, R. (1977): *Self and social context.* London: Macmillan, Basingstoke,
- Horányi Gábor (2001): *A tehetséges tanár.* Internet: <http://www.c3.hu~tandem/cikkek/20000109.html> (letöltve: 2008.12.11.)
- Howe, K. R. (2004): A critique of experimentalism. *Qualitative Inquiry,* 10, 42-61.

- Ironside, M. P.(2001): Creating a Research Base for Nursing Education: An Interpretive Review of Conventional, Critical, Feminist, Postmodern, and Phenomenologic Pedagogies. *Advances in Nursing Science*, 23 (3): 72-87.
- Iser, Wolfgang (1996): Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In Kis Attila – Kovács Sándor – Odorics Ferenc (szerk.): *Testes könyv 1*. Szeged: ICTUS és JATE Irodalomelméleti Csoport, 241-264.
- James, W. (1890, 1963): *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Jámbor Szilvia (2007): *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket?* Szeged: SZEK Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Jourard, S. (1971): *The transparent self*. New York: Litton Educational Publishing.
- Kermode, F. (1980): Secrets and narrative sequence. In Mitchell, W.J.T. (szerk.): *On narrative*. Chicago: Chicago University Press, 79-97.
- Kenniston, K. (2006): Az elkötelezetlenek. Az elidegenedett fiatalok az amerikai társadalomban. In Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságpszichológia*. Szeged: Belvedere.
- Kinyó László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*. 105 (2): 109-126.
- Kiss István (2009): *Életvezetési kompetencia*. Doktori Disszertáció Tézisei. Budapest: ELTE, Internet: [pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/.../PHD\\_tezisek\\_Kiss\\_Istvan.pdf](http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/.../PHD_tezisek_Kiss_Istvan.pdf) (letöltve: 2010. jan. 08.)
- Kolosi Tamás (1987): *Tagolt társadalom*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Kovács Gyula (2009): *A látás központi idegrendszeri folyamatai, avagy hogyan ismerjük fel a nagymamánkat?* Internet: <http://www.szote.uszeged.hu/phys/frames/paralell.htm> (letöltve: 2010. jan. 09.)
- Kraus, Wolfgang (2006): The narrative negotiation of identity and belonging. *Narrative Inquiry*, 16 (1): 103-111.
- Lasch, C. (1978): *Az önimádat társadalma*. Budapest: Európa Kiadó
- Láng András (2009): A kötődés mint nem specifikus tényező a pszichoterápiában. *Pszichoterápia* (18): 426-432.
- László J. (2005): A narratív pszichológiai tartalomelemzés. *Magyar Tudomány* (11): 1366-1378.

- László János – Ehmann Bea – Imre Orsolya (2002): Történelem történetek: A történelem szociális reprezentációja és a nemzeti identitás. *Pszichológia*, 22 (2): 147-162.
- László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Pécs: Kairosz Kiadó
- László János (2005): *A történetek tudománya*. Budapest: ÚMK, 97-126.
- Letenyei László és Nagy Gábor Dániel (2007): Rugalmas kérdőív. *Szociológiai Szemle*. 15 (1-2): 29-46.
- Levi, Giovanni (1991): On Microhistory. In Burke, P. (ed.): *New Perspectives on Historical Writing*. Pennsylvania, 107.
- Lust Iván (2009): Vágy és hatalom. In Barcy Magdolna (szerk.): *Válogatott írások*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó
- Lyotard, J-F. (1993): A posztmodern állapot. In Habermas, J. – Lyotard, J.F. – Rorty, R.: *A posztmodern állapot*. Budapest: Századvég Kiadó
- Mancuso, J. C. és Sarbin, T. R. (1983): The self-narrative in the enactment of roles. In Sarbin, T.R. és Scheibe, K. E. (szerk.): *Studies in social identity*. New York: Praeger
- Marquard, Odo (2001): A szellemtudományok nélkülözhetetlensége. In *Az egyetemes történelem és más mesék*. Budapest: Atlantisz, 319-343.
- Maslow, A. (1989): Elmélet az emberi motivációról. In Oláh A. és Pléh Cs. (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Budapest: Tankönyvkiadó
- McAdams, P. D. (2006): The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry*, 16 (1): 11-18.
- McGowan, J. (1991): *Postmodernism and Its Critics*. Ithaca: Cornell University Press, 184.
- McGuire, M. (1990): The rhetoric of narrative: A hermeneutic critical theory. In McLean, C. K. és Pratt, W. M (2006): *Life's Little (and Big) Lessons: Identity Statuses and Meaning\_making in the Turning Point Narratives of Emerging Adults*. *Developmental Psychology*. 42 (4): 714-722.
- Mead, G. H. (1934/1973): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Budapest: Gondolat
- Mérei Ferenc (1942): *A pályaválasztás lélektana*. Budapest: Unitas
- Mészáros György (2007): Az „italo-hispán neveléstudomány”: benyomások, értelmezések és kihívások. In Biró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde (szerk.):

- Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban.* Budapest: Gondolat Kiadó, 175-195.
- Milgram, S. (1963): Obedience to Authority. In Atkinson és Mtsai (szerk.) (2005): *Pszichológia.* Budapest: Osiris Kiadó
- Moore, T. (1992): *Care of the soul: A guide for cultivating depth and sacredness in everyday life.* New York: HarperCollins. Nebraska symposium on motivation. (26)
- Nin, A. (1981): The personal life deeply lived. In Stone, A. E. (szerk.): *The American autobiography: A collection of critical essays.* New Jersey: Englewood Cliffs, 157-165.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. *Magyar Pedagógia.* 95 (3-4): 157-200.
- Nyíri Tamás (1981): *A filozófiatörténet.* Budapest: Szent István Társulat
- OECD: Supporting Quality Teaching in Higher Education – Phase 2. Internet: [www.oecd.org/edu/imhe/qualityteaching/Phase2](http://www.oecd.org/edu/imhe/qualityteaching/Phase2) (letöltve: 2010. 01. 29.)
- O’Neil-Drillings (szerk.) (1999): *Motiváció, elmélet és kutatás.* Budapest: Vince Kiadó
- Onwuegbuzie, A.J. és Teddlie, C. (2003): A framework for analyzing data in mixed-methods research. In Tashakkori A. és Teddlie, C. (szerk.): *Handbook of mixed-methods in social and behavioral research.* Thousand Oaks. Kalifornia: Sage, 351-383.
- Pap K. Tünde (2007): Posztmodern hatások korunk neveléstörténet-írásában. In Biró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde (szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban.* Budapest: Gondolat Kiadó, 131-149.
- Pataki Ferenc (1982): *Az én és a társadalmi azonosságtudat.* Budapest: Kossuth Könyvkiadó
- Pataki Ferenc (1995): Élettörténet és identitás. Új törekvések az énszichológiában. *Pszichológia.* 15 (1): 405-434.
- Pataki Ferenc (2001): *Élettörténet és identitás.* Budapest: Osiris Kiadó
- Pászka Imre (2009): *Narratív történetformák.* Szeged: Belvedere Meridionale-Szegedi Egyetemi Kiadó
- Pellerey, M. (2002): *Educare. Manuale di Pedagogia come scienza praticoprogettuale.* Roma: LAS
- Péley Bernadette (2002): *Rítus és történet: Beavatás és kábítószeres létezés mód.* Budapest: ÚMK, 112.

- Pfitzner Rudolf (2008): Az idegen önmagunkban. *Pannonhalmi Szemle*, 15 (1): 89-104.
- Pléh Csaba (1998): A narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei. In Pléh Csaba (szerk.): *Hagyomány és újítás a pszichológiában*. Budapest: Balassi Kiadó, 365-384.
- Pléh Csaba (2008): *A lélek és a lélektan örömei*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Polonoff, D. (1987): Self-deception. *Social Research*, 54 (1): 45-53.
- Polster, E. (1987): *Every person's life is worth a novel*. New York: Norton
- Pólya Tibor (2007): *Identitás az elbeszélésben*. Budapest: ÚMK
- Progoff, I. (1985): *The dynamics of hope*. New York: Dialogue House Library, 296.
- Randall, W. L. (1997): *The Stories We Are: An Essay on Self-Creation*. Toronto: University of Toronto Press
- Rorty, R. (1990): The Dangers of Over-Philosophication – Reply to Arcilla and Nicholson. *Educational Theory*, 40 (1): 43.
- Ricoeur, Paul (1980): Narrative time. In Mitchell (szerk.): *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press, 165.
- Ricoeur, Paul (1999): Mi a szöveg? In Ricoeur, P: Válogatott irodalomelméleti tanulmányok. Budapest: Osiris Kiadó, 9-33.
- Ritoók Magda (2008): *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- Rogers, Carl (1985): *Kultúraközi kommunikáció, személyközpontú megközelítés című találkozó*. Szeged: Szóbeli közlés
- Rókusfalvy Pál – Stuller Gyula – Kelemenné Tóth Éva (1981): *Pedagógusszemélyiség és tanárképzés*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Runyan, W. M.(1982): *Life histories and psychobiography: Explorations in theory and method*. New York: Oxford University Press
- Sacks, O. (1985): *The man who mistook his wife for a hat, and other clinical tales*. New York: Summit
- Schachter, D. (1998): *Emlékeink nyomában. Az agy, az elme és a múlt*. Budapest: Háttér Kiadó
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprém: Veszprémi Egyetem

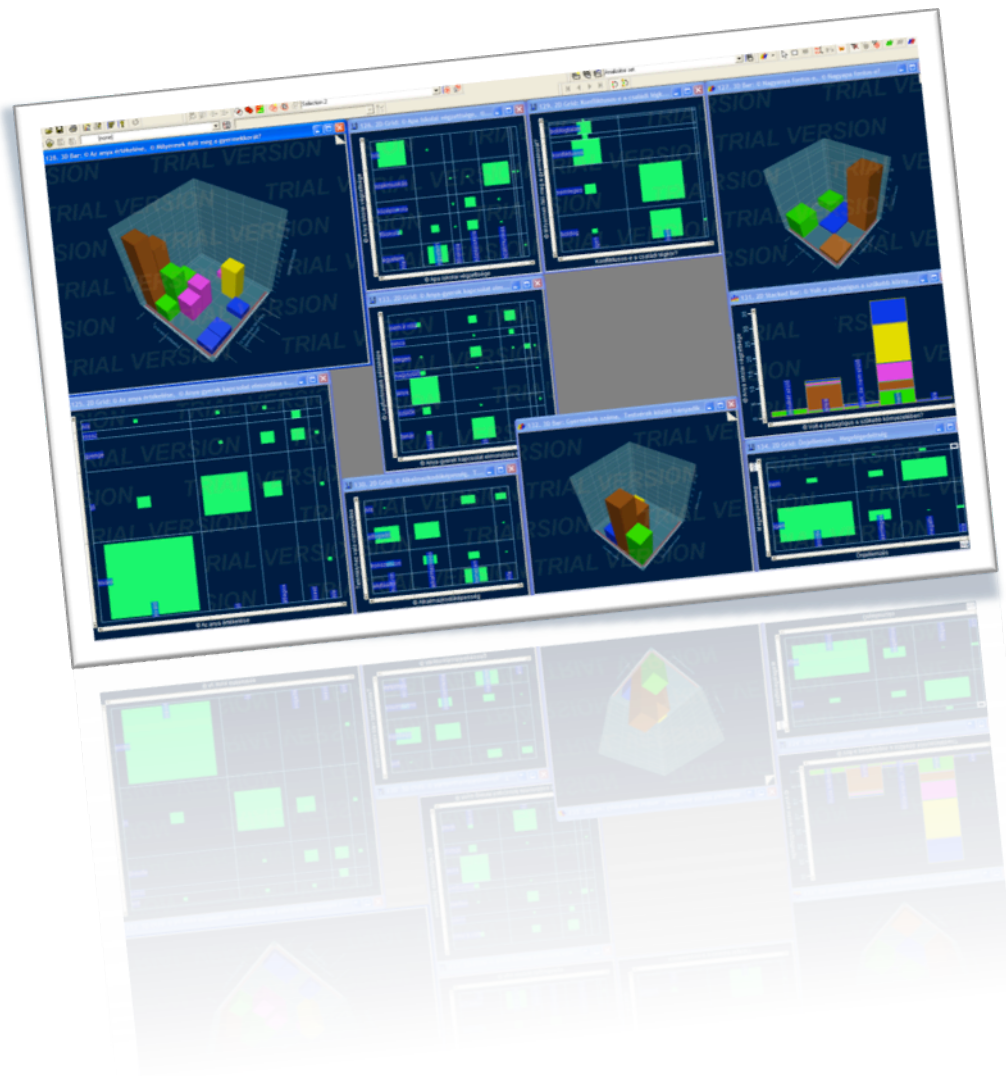
- Sallay Hedvig (2003): A szülői nevelés hatása serdülők jövő-orientációjának alakulására. *Magyar Pedagógia*, 3: 389–404.
- Sanders, J. és Redeker, G. (1996): Perspective and the representation of speech and thought in narrative discourse. In Fauconnier, G. és Sweetser, E. (szerk.): *Spaces, worlds and grammar*. Chicago: University of Chicago Press, 290-317.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt.
- Schank, R.C.(1990): *Tell me a story: A new look at real artificial memory*. New York: Scribner's
- Super D. E. (1984): Önmegvalósítás munkában és szabadidőben. In Ritoókné és Gillemontné (szerk) (1994): *Pályalélektan szöveggyűjtemény*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- Szasz T. S. (2002): *Az elmebetegség mítosza*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Székely Ilona (2000): Kapcsolatainkban léteünk. *Pszichoterápia*. 9 (6): 437-444.
- Szélpál Livia (2007): A történelem jövője: bevezetés egy nem hagyományos történetírás (unconventional history) elméletébe. *Aetas* 22 (1): 135-146.
- Szilágyi Klára (2005): *A fiatalok és a felnőttek pályorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei. Felnőttképzési Kutatási Füzetek*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet
- Szilágyi Klára (2007): *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Budapest: Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft.
- Szilágyi Vilmos (1979): *Mélylélektan és nevelés*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Szokoloszy Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában: Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Budapest: Osiris Kiadó
- Tajfel, H. (szerk.) (1978): *Differentiation between Social Groups*. London: Academic Press
- Thomas, W. és Znaniecki, F. (1958/1996): *The Polish Peasant in Europe and America: A Classic Work in Immigration History*. Illionis: Urbana. University of Illionis Press
- Thomka Beáta (szerk.) (2000): A történelem poétikája. *Narratívák 4*. Budapest: Kijárat Kiadó



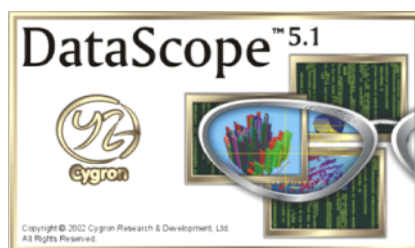
- Tókos Katalin (2005): Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*. 2005/december, 65-71.
- Tomkins, S. S. (1979): *Script theory*. Nebraska symposium on motivation. 26. Nebraska: University of Nebraska Press
- Usher, R. és Edwards, R. (1994): *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. New York: Routledge
- Vajda Júlia (2003): Az élettörténet szövegének szöveve. *JEL-KÉP*. (1): 89-99.
- Vajda Zsuzsanna (1996): Az identitás külső és belső forrásai. In Erőss Ferenc (szerk.): *Azonosság és különbözőség*. Budapest: Scientia Humana
- Vaskovics László (2004): *A posztadoleszcencia szociológiai elmélete*. Internet: <http://www.socio.mta.hu/mszt/20004/vaskovic.htm> (letöltve: 2009. december 10.)
- Vikár György (1999): *Az ifjúkor válsága*. Budapest: Animula
- Webster, L. és Mertova, P. (2007): *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. New York: Routledge
- White, Hayden (1997): A történelmi értelmezés politikája: szaktudománnyá válás és a fenséges kiszorítása. In Uő.: *A történelem terhe*. (szerk. Braun Róbert). Budapest: Osiris Kiadó
- Yanchar, S.C. és Williams, D.D. (2006): Reconsidering the compatibility thesis and eclecticism: Five proposed guidelines for method use. *Educational Researcher*, 35 (9): 3-12.
- Zakar András (1988): *Pályaválasztási elméletek*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Zakar András (1991): *Pályalélektani tanulmányok*. Szeged: Welfare Kft.

# Melléklet

---



## A DataScope szoftverről



Mottó:



Az adatok vizsgálata a Cygron Kft. DataScope programjával történt. A cég sajnos néhány éve megszűnt, a szoftver már nem kapható. A grafikonokhoz és az adatok vizsgálatához a 30 napig ingyenesen tesztelhető próbaverziót használtunk.

## DataScope 1997 – European IT prize

**Szeged, Hungary, 1st December, 1997** - Cygron Research & Development, Ltd. is pleased to announce that its data mining software, DataScope is a Winner of the European IT Prize 1997. 319 applications arrived from 26 European countries and Israel. The Jury consisted of industry and university leaders of 16 European countries and its task was to select 25 Winners. The most important selection criteria were novelty, technical excellence and marketability.

Cygron is a software research and development company focusing on artificial intelligence (neural networks, genetic and ID3 algorithms, fuzzy sets), Executive Information Systems (data visualization, data mining, forecasting) and decision support (preference and utility-based multicriteria decisions, group decisions, optimization techniques). The mission of the company is to apply the latest scientific results in practical life, hiding complex algorithms behind user-friendly interfaces. It has developed software applications that allow its customers to save money on their purchase commitments, to understand their customer data, and to optimize their operations.

DataScope enables its user to visually analyze the contents of an arbitrary database and extract the knowledge hidden behind the numbers. It uses special visualization techniques to support human thinking and intuition in data analysis. It allows easy trend, pattern and exception recognition, examination of many points of view simultaneously, translation of numbers to subjective opinions and data query without any commands or formulas being required.

The prize amount is 5,000 ECU. The Awards Ceremony took place during the European Information Technology Conference in Brussels on 24-26 November 1997. This three-day event is organised by the Esprit programme and is one of the largest European gatherings of international IT experts. Mr. Jacques Santer, President of the European Commission personally congratulated the Winners. The conference and the Awards Ceremony had an intensive media coverage.

Cygron exhibited the product during the conference. The exhibition stand was visited by numerous conference attendants as well as many European Commission Officials. Further key events of the conference were the Winners lunch and reception with the European Commission Executives, press conference and a meeting with the Winners of the previous year. The product description was given to all conference participants and another 10,000 copies would be distributed all over Europe. Cygron is authorized to use the European IT Prize Winner qualification and the corresponding logo on its materials.

This prize is a great honor for the Hungarian IT industry, since there are 3 Hungarian companies among the 25 Winners, placing Hungary into the second place behind France (5 Winners) in Europe.

For more information on the European IT Prize, please visit <http://www.it-prize.org>.



## DataScope 1999 – Las Vegas



**Las Vegas, NV, November 17, 1999** - Mindmaker, Inc, a leader in the development of Intelligent Personal Assistants, Speech I/O Interfaces, Machine Learning, Natural Language Processing and other Artificial Intelligence Technology, today announced it received a top distinction at the 1999 Fall Comdex when its DataScope 3.0 software, developed by Cygron Ltd, Mindmaker's wholly owned subsidiary in Hungary, won the annual "Best of Comdex" award, in the Best Personal Productivity Software category. DataScope 3.0 beta, which was announced Monday at Comdex, is a data mining and decision support software.

Nominees in the Best Productivity Software award are judged on their ability to boost personal productivity and reduce the cost of administration, support and overall ownership of the products. In announcing the award, PC Week praised the MindMaker's DateScope 3.0 for its functionality. At Fall Comdex, PC Week Labs analysts and PC Week Corporate Partners comb the entire trade show floor and numerous exhibitor suites to choose the best new products and emerging technologies among the hundreds introduced. Mindmaker's Datascope 3.0 was distinct and purposeful to capture the esteemed honor.

DataScope 3.0's user-friendly interface makes trend, pattern, and exception recognition simple. Users can examine data from many viewpoints simultaneously, translate numbers into subjective judgments and query data without any commands or formulas, and allows users to find time-based relationships in transactional databases. The software's decision support module ranks alternatives based on user-specified preferences.

"We are targeting corporate users with this product, but data mining and decision support are not just for enterprises anymore. With this technology, everyone, from individuals to small businesses to department managers, can access, can utilize all of their information more effectively," said Vicky Marlow, Director of Sales and Marketing for Mindmaker, Inc. "The software's power, ease of use, and customizability make it ideal for an extremely wide variety of users."



Norbert Somlai, Vicky Marlow and Jozsef Kiraly at the awards ceremony

## DataScope 2000 – Las Vegas

### Awards



**Comdex '2000, Las Vegas, Nevada, November 16, 2000** - Cygron DataScope, a Best of Comdex winner last year in the Best Personal Productivity Software category, was yesterday voted a Best of Comdex Finalist for the Best Enterprise Product category. Last year's award went to DataScope 3.0, an innovative and powerful data visualization tool. This year it was the turn of DataScope 4.0 a major upgrade to 3.0 that integrates state-of-the-art data mining algorithms with the decision provoking database graphics of version 3.0.

"This year's Comdex success marks a significant milestone in our mission to make data mining easy to use and affordable for all users" said Roger Wolf, Cygron's CEO. "Cygron has generated a rich data analysis environment that addresses the entire data mining process," continued Mr. Wolf.

"Cygron makes tapping into your corporate data stores easier than ever" said Mr. Bob Kane, Editor, Business Products, CNET when announcing the Comdex awards. [[See full text at ZD Net.](#)]

The past year has been an exciting and busy one for Cygron. Following last years Comdex win, Cygron spun-off from its parent Mindmaker and has expanded its corporate capabilities including management team, international operations and gathered extensive customer feedback and delivered the powerful new version 4.0.

Joseph Kiraly, President of Mindmaker commented, "Our vision is for Cygron to become a dominant player in the rapidly growing business intelligence software arena. The Comdex recognition of DataScope in the Best Enterprise Product category following last years award in the Best Personal Productivity Software category is a testimony to the advances made in Cygron.

Since June, Cygron has been working with Intel to showcase the advanced capabilities of Intel's Pentium 4 processor. Said, Cygron CEO Roger Wolf, "Porting DataScope onto the Intel Pentium 4 processor has been a straightforward process, delivering important improvements in performance, and speeds up multiple computations and visualization simultaneously on the desktop".

DataScope 4.0's new modular architecture makes it easy to use as a standalone product or integrates into any third-party application. "To quickly analyze and make critical business decisions requires powerful tools for data mining and visualization that can address both different industries and functions within those industries such as marketing supply chain and finance", said Bob Kane, Editor Business Products, CNET.

## **A DataScope főbb tulajdonságai és további lehetőségei**

### **Felismerhető adatbázisok**

A DataScope az adatokat a Microsoft Open Database Connectivity (ODBC) szabványa segítségével olvassa be az adatbázisokból. Ez a szabvány lehetővé teszi tetszőleges típusú adatbázis kezelését egy meghajtó segítségével. A DataScope-hoz mellékelt meghajtók segítségével beolvashatók adatok szöveges, DBase, Excel, Paradox, Btrieve, MS-Access, FoxPro file-okból, és SQL szerverek adatbázisaiból. További meghajtók a Microsoft-tól szerezhetőek be.

### **Szinkronitás**

A program legfontosabb jellemzője a teljes szinkronitás. Az előbbieken láttuk, hogy miközben az adatbázis valamely elemét egy bizonyos szempontból vizsgáljuk, a program automatikusan megjeleníti ugyanazon elem más tulajdonságait is. Kiválaszthatunk meghatározott szempont szerint is bizonyos tulajdonságú elemeket, és láthatjuk ezek egymáshoz való viszonyát más szempontok szerint. Egyidejűleg 16 ablakot nyithatunk meg, azaz egyszerre ennyi tulajdonság (vagy tulajdonságpár) szerint tanulmányozhatjuk az adatokat.

### **Interaktivitás, grafikus lekérdezés**

Az adatbázis a megjelenő diagramokból interaktívan lekérdezhető. Ez szükségtelenné teszi parancsok begépelését. Egyszerűen csak ki kell jelölni egy pontot, vagy intervallumot az egérrel a kívánt információ megjelenítéséhez. A DataScope ezért tekinthető közvetlen vizuális lekérdező rendszernek is.

### **Kontextusfüggő elemzés**

A numerikus adatok elemzése sokkal hatékonyabban történik. Eddig nagyon sok időnkbe telt megállapítani egy rekord viszonyát a többiek között, az eloszlásfüggvény értéke azonban ezt azonnal mutatja. Például, ha azt hallottuk, hogy X autó Y litert fogyaszt, nem tudtuk, mennyire jó ez az érték, amíg nem néztünk át egy autókatalógust, vagy nem használtunk statisztikai módszereket, hogy képet kapjunk a jelenlegi helyzetről. Most, a DataScope-pal egyszerűen csak leolvassuk a százalékos értéket az Y tengelyről.

## **Elemzés a DataScope-pal**

A DataScope projekt file-okkal dolgozik, amelyek tartalmazzák az adatbázis adatait, és minden beállítást, ami a munka későbbi folytatásához szükséges.

Numerikus mező létrehozása a globális kijelölésből:

Lehetőségünk van arra is, hogy a globális kijelölésből egy új numerikus mezőt készítsünk valamelyik, már létező numerikus mező alapján. Ennek segítségével elérhetjük, hogy csak egy bizonyos feltételnek megfelelő rekordcsoport tulajdonságait vizsgáljuk.

## **Hallgatóim véleménye**

*R. É. 2007-ben végzett magyar-francia szakos hallgató véleménye a feladatról:*

„Egyetemi tanulmányaim során az öt év alatt volt néhány emlékezetes kurzus, vizsga és néhány emlékezetes feladat. Ezek között az egyik leginkább meghatározó, amit Di Blasio Barbara tanárnő kért tőlünk egyik tanárképzős kurzuson. Fogalmazást kellett írni ezzel a címmel: Miért választom a tanári pályát? Segítségül több támpontot kaptunk, megadott kérdések, szempontok szerint kellett alaposan átgondolnunk pályaválasztásra vonatkozó elképzeléseinket. Először kicsit soknak tűnt az 5 oldal terjedelem, de a kérdésekre adott válaszokkal meg is teltek az oldalak és kerek egész történet került ki kezünk alól. A feladat sokkal több volt, mint egyszerű irányított fogalmazás. Jó néhány szemeszteren túl szembe kellett néznünk azzal a kérdéssel: miért is vagyunk ott, ahol vagyunk. A legtöbb hallgató számára egyáltalán nem evidens, hogy tanár akar lenni, annak ellenére, hogy részt vesz a tanárképzésben. Ugyanakkor, a kérdés mindenki számára releváns, hiszen az alkérdések alapján olyan dolgokra kellett reflektálni, amelyek alapos önismereti „tréninget” jelentettek. A fogalmazás megírása során nem csak döntő fontosságú tényezőkkel néztünk szembe, hanem kerek egész történet formálódott a tollunk alatt, s ezáltal külső szemszögből tekinthettünk saját élettörténetünkre. Kihangsúlyoznám ez utóbbi fogalom jelentőségét. Már általános iskolás korban szóba kerül a pályaválasztás kérdése, ami mind fontosabbá válik a középiskolás évek alatt. Ha valaki felsőoktatásba kerül, egyre inkább „életbevágó” kérdéssé válik. Előkerül osztályfőnöki órákon, pszichológushoz lehet segítségért fordulni, amellet, hogy a családban mindvégig az egyik

legfontosabb beszédtema. Ugyanakkor, - és erre a tanárnő által adott feladat világított rá- a pályaválasztás nem egy elszigetelt kérdés, hanem élettörténetünk szerves része. Sőt, sok esetben szembesülhetünk azzal is, hogy nem is kérdés... A családi hagyományok igen nagymértékben meghatározóak, s ezzel többnyire nem is vagyunk tisztában. Ha pályaválasztásról gondolkodunk, nagyon fontos lehet nagyszüleink, szüleink élettörténete, amelyet akarva-akaratlan folytatunk. Fontos minden kisgyerekkori élmény, apró emlékek, az iskolai évek, meghatározó emberek az életünkben. A pályaválasztási tanácsadás alapja az önismeret, s ehhez különböző technikákat alkalmaznak szakemberek, s kevésbé tudatosan családtagjaink, barátaink, tanáraink egy-egy kötetlen beszélgetés során. A legfontosabb mégis az lenne, hogy a kérdéseket és az ezekre adott válaszokat egyben lássuk, hogy összeálljon a kép- s tudatosuljanak mindazok a tényezők, melyeket figyelembe kell venni a pályaválasztás során. Számítatlan vágy, késztetés, tehetség, gátlás él bennünk, elvárásokkal kell megküzdenünk és alkalmazkodni a körülményekhez. A fogalmazás során tulajdonképpen leképezzük azt a keretet, ami életünk meghatározója, és így máris otthonosabban mozgunk saját világunkban, könnyebben kiigazodunk az „útvesztőben”. A tanárnő által adott feladat legnagyobb tanulsága számomra az volt, mennyire fontos saját élettörténetünket megírni. Ez nem csak akkor történik meg, mikor egy papírra összefüggő mondatokat írunk, hanem akkor is, mikor döntéseket hozunk életünk során. Ha pedig az előbbit megtesszük, az utóbbi máris könnyebben megy.”

*Sz. A. biológia-környezettan, V. évfolyamos hallgató véleménye:*

„Azt gondolom az önjellemzés megírása az egyik legnehezebb feladat, mivel az ember vagy teljesen „kiadja” magát, vagy nem mond semmit; én igyekeztem a lehető legőszintebben írni magamról. A kérdések elgondolkodtattak, bár úgy hiszem, eléggé ismerem magamat, tudom mik a jó és rossz tulajdonságaim; csak helyesen megfogalmazni nehéz őket. Itt szeretnék kitérni az írással kapcsolatos alpontra; annyi bizonyossá vált számomra, hogy szóban jobban ki tudom fejezni gondolataimat, véleményemet, mint írásban és ezúttal szeretnék elnézést kérni azért, hogy a dolgozat nem teljesen esszé jellegűre sikerült, de nem találtam meg a megfelelő módot arra, hogy összefüggő választ adjak az egyes alpontok kérdéseire. „



## A vizsgálati protokoll

Jellemző	Protokoll (példák a szövegekből)
Önjellemzés	pozitív:-csendes, szerény lány vagyok; - rám lehet számítani; - igyekszem mindenkivel jóindulatú lenni; - különcknek számítottam; - túl jó gyerek voltam; - szilárd értékrendem van;
	negatív:- általában lustának tartanak;- megkérdeztem anyámat, mit gondol rólam, és eléggé lesújtó volt a véleménye rólam, dühös ember vagyok;
	semleges: - nincs reális önképem;
Megalégedettség	igen:-nagy, -nagyon szerencsés ember vagyok; - igyekszem mindennek a jó oldalát nézni;
	nem: végnélküli szenvedésnek érzem az egyetemet, sokat csalódtam, nem köt le, pedig nagy lendülettel érkeztem ide; - csúnyának és fölöslegesnek érzem magam;
Tekintélyhez való viszonyulás	elfogadó:-nem szeretek vitatkozni, inkább engedek a másoknak;
	konszenzus:-kiállok az igazamért, de meggyőzhető vagyok;
	elutasító:- az életemnek egyedül én vagyok az ura; -az értelmetlen szabályokat nem tudom elfogadni;
Szorgalom	nagyon:-mindig pontos és precíz voltam az iskolában;
	átlagosan:- „Nem tartom magamat maximalistának, mindenből annyira teljesítek, amennyire megtérül a fáradozás.”
	nem: -nehezen tudok nekilátni a munkának; -mások lustának mondanak;
Empátia	átlagosan: -azt hiszem, elég empatikus vagyok; - mindig a barátaim segítettek, ha bajban voltam;- jó empátiás képességem van;
	nagyon: - nagy az empátiás készségem; -gyakran képzelem bele, élem bele magam mások helyzetébe;
Kommunikáció	gyenge: - írásban erősebb vagyok;-kommunikációs készségemet kell még fejlesztenem;
	jó: -kommunikációmot megfelelőnek találom;
	kiváló: - viszonylag fejlett a kommunikációm;
Akar-e tanár lenni? (motiváltság)	igen:-pedagógus viszont azért szeretnék lenni, mert szeretem a gyerekeket és jó érzés tanítani; -remélem jó pedagógus leszek, mint a szüleim; - tanári hivatásom célkitűzése a jó közösségteremtés; - az egész egyetemen a legjobb a tanárképzés, én mindenképp tanítani szeretnék; - vágyam, hogy osztályfőnök lehessenek; -,„Szóval tudat alatt régóta tanár, nevelő szeretnék lenni. Talán dachból anyu ellen. Megmutatni neki, hogy lehet másképpen is csinálni, jobban. Azt hiszem, hogy szeretnék tanítani, bár kicsit félek tőle, mint minden új dologtól.”;
	nem döntött:-még nem döntöttem, hogy biztosan tanár akarok-e lenni;



	nem: - a tanári pálya nem jelent számomra igazi kihívást;- nem a tanári pálya az életcélom; - nem tervezem, hogy iskolában fogok tanítani;
Konfliktusos-e a családi légkör?	igen:-egyszer csak elkezdődtek a rendszeres veszekedések; - féltestvérem bűnöző életmódot folytat;-az otthoni légkör nem éppen ideális; -nálunk több generáció él együtt, ezért időnként adódnak konfliktusok; - a szüleim nem értik meg az érzéseimet; - nekem főleg a családban van konfliktusom; nem: - nálunk nem szokott rossz lenni a családi légkör (szerencsére); - a család azért van, hogy megtanuljunk együttélni;
Barátkozó	nagyon: -nagyon nagy barátságok alakultak ki; a mag 7 embert jelent; átlagosan:- senkt sem utasítok vissza, ha közelít hozzám; zárkózott: - zárkózott vagyok; - soha senkit nem nevezhettem igazi barátomnak és ennek érzem a hiányát; - zárkózott vagyok;
Kedvesség	igen:- mindig mosolygósnak, vidámnak tartanak az ismerőseim; átlagos:- az emberek többsége kedvel; nem:
Közösségi készség	kiváló:- könnyen barátkozom;- szeretek másokért tenni; átlagos:-nem szerettem magam előtérbe helyezni; visszahúzó:- mindig is visszahúzó voltam, már kisgyermekkoromban is;
Segítőkészség	nagyon: - örömmel segítek másoknak; -szeretek másoknak segíteni; igen:- ha megkérnek valamire, megteszem; nem:- csak kölcsönös alapon vagyok segítőkész;
Milyennek ítéli a gyermekkorát?	boldog: - azt a sok jót és szépet szeretném átadni a fiataloknak, amit én kaptam; - a családi biztonság nálunk sosem hiányzott; - szüleim nevelési módszereit én is szeretném követni; - néha visszavágyom a gyermekkorba;
Redempció	semleges: -szüleim igyekeztek nekem mindent megadni, de igazán komoly dolgokról sosem tudtam velük beszélni; nem felhőtlen: -anyámnak igen komoly alkoholproblémái voltak, -előfordultak tettelegességek is;- olykor elviselhetetlen volt a helyzet és a tehetetlenség; - apám elment, mert nőügyei voltak; -9 éves koromban a szüleim elváltak; - sokszor féltünk és elegendő volt; - anyám könnyen lemondott rólunk; - mostoha anyám sokszor kivételezett saját fiával; - túl sok terhet kellett 7 évesen cipelnem;- sokszor kaptam sajnos verést; Redempció: „Örülök, hogy nekem sikerült ebből a környezetből kikerülnöm, és az apránként kapott külső segítségek révén sebeimet behegeszteni, és egy teljesen új életet kezdenem. Most már részben, mint leendő pedagógusnak, az én feladatomban is, hogy segítsek utat mutatni a rossz környezetben született gyermekeknek, akiknek, bár szemben az árral kell küzdeniük, de a szeretet és a cél keresése

	új életet mutathat ahhoz, hogy hogyan kerüljenek ki ebből az ördögi körből és hogyan alapítsanak normális, szeretetteljes családot.”
Hatás a környezetre	nagy:-a nagy szavakat nem szeretem; törekszik rá:- introvertált személyiségnek tartom magam, de keresem az adódó alkalmakat, hogy ne kerüljek perifériára; visszahúzó: -idegen vagyok, nem M-on születtem; - nincs önbizalmam;- mindenkitől igyekszem a 3 lépés távolságot megtartani;
Derűlátás	optimista:-belefáradtam és megutáltam a tanulást, valami más hiányzik már; -optimista embernek tartom magam; „”A jövőmet rózsaszínben látom egyelőre. Optimista típus vagyok,”; pesszimista: - kissé depresszív alkat vagyok; - én őszinte leszek, depressziós vagyok, öngyilkos akartam lenni;
Reménykedés	nagyon:-a jelenlegi egyetemista létem nem elégít ki, ennél többre és jobbra vágyom; -terveim, ha ezt lehet tervnek nevezni, biztosan megvalósulni látszanak; átlagosan: nem:
Érzékenység	- talán némiképp biológiailag is úgy vagyok kódolva, hogy elég érzékeny vagyok; - nem vagyok érzéketlen;
Példakép	- édesapám a példaképem, aki nem dobott el bennünket; - a kórus nagyon sokat adott nekem, gyönyörű és csodálatos emlék és emberek;-olyan meghatározó szeretnék lenni a diákok életében, mint az enyémben az én kiváló tanárain;- egyetlen példaképet nem tudnék megnevezni, mert számomra több ember testesíti meg az ideált; - példaképem a biológia tanárom;- példaképeim talán sosem voltak;
Cél- és jövőorientáció	biztos: -szeretném mihamarabb befejezni az egyetemet és gyermeket vállalni; - családot szeretnék alapítani és dolgozni; - céltudatos vagyok;- egyesek szerint túl ambiciózus vagyok; bizonytalan: -az egyetemet egy nagy láncnak érzem, amit vonszok magam után, legszívesebben abbahagynám;
Anya-gyermek kapcsolat	jó: - ugyan kinek kellene, ha anyámnak sem; - az én kapcsolatom nagyon szoros velem; -általában egyezik az álláspontunk; rossz: -két anyám van, mégis egy sem; -sokkal jobb anya szeretnék lenni, mint amilyen az enyém volt; -korlátolt ember, aki nem érti meg az érzéseimet;- szüleimnek az a mániája, hogy mindent meg kell beszélni, de én nem akarok velük beszélni;- anyukám változékony hangulata rányomta a kettőnk kapcsolatára a bélyegét;
A párkapcsolat	fontos:-szeretnék külön élni a kedvesemmel, kialakítani a közös életünket;- párommal nem élünk együtt, de sokat vagyunk együtt; nem fontos: - barátom nincs, és nem hiszem, hogy valaha lesz;
Kreativitás	kreatív:-szeretek énekelni;- táncolni és koreografálni szeretek;

	kevésbé kreatív: -én nem vagyok kreatív, de szeretem, ha mások azok;	
Valakihez tartozás élménye	család: - a kortársközösségtől lehet leginkább tanulni; idegen: -nehezen alakul ki tartós kötődés, de ha valakivel létrejön, akkor az tartós;- nem szeretek egyedül lenni; senki: - egész életemben egyedül voltam;	
Szülők nevelési stílusa	támogató:-szüleim nevelési módszereit én is szeretném követni;- anyu szigorúan nevelt; engedékeny:-nálunk sohasem voltak szigorú szabályok, elég szabadon engedtek a szüleim; nem említi:	
Önismeret	biztos: -talpraesett fiatalembernek tartom magam;- megbízható vagyok bizonytalan:- mindig is álmodozó és nagyravágyó voltam, talán nem ismerem még magam;	
Nagyszülők	-nálunk több generáció él együtt;	
Konfliktushoz való viszony	ügyes/ megoldja: - nem kedvelem a konfliktusokat, de jól tudom kezelni; fejlődnie kell: -igyekszem kerülni a konfliktusokat; - nem bírom magam cipelni a terheket; -gyakran kerülök a környezetemmel konfliktusba, de tudok bocsánatot kérni; - a konfliktusokat elkerülöm;	

## **Egy élettörténet teljes bemutatása**

## Önelemzés

Én egy \_\_\_\_\_ szakos hallgató vagyok, aki sokban hasonlít a többi egyetemistához, mégis sokban különbözik is. Mindenekelőtt szeretnék egy kis betekintést adni eddigi életembe, ezzel is hozzájárulva egy rólam való pontosabb kép kialakulásához.

Életem 21 éve kezdődött egy távoli, akkoriban szovjetunióbeli városban, Ufában. December volt, és azon a vidéken ez nagyon hideg időt, gyakran akár -40 fokot jelenthet. Persze ezt én csak hallomásból tudom. Mint ahogy azt is, hogy kezdetben oroszul beszéltem. Napjaimat nagymamám és édesanyám társaságában töltöttem, akik életükben rengeteg nehézségen mentek keresztül, és akikre nagyon büszke vagyok. Úgy érzem, róluk is mindenképp ejtenem kell pár szót.

Nagymamám egy baskíriai kis faluban született egy 5 gyermekes tatár nemzetiségű család legidősebb gyermekeként. Sajnos már nagyon feledékeny, de minden alkalommal elmeséli, hány km-t tett meg gyalog Ufáig (ez a szám 40 körül szokott mozogni), hogy beiratkozzon egy ápolónőképzőbe. Közben megtanult oroszul, elvégezte az iskolát, és munkába állt. Ápolónő lett, akit tiszteltek és becsültek, ezalatt pedig mindvégig erős támasza volt 4 fiatalabb testvérének és szüleinek. A háború alatt Üzbegisztánban élt, ahol valamivel könnyebb volt az élet, mivel volt élelem (nem kellett fűvet enni). Itt ismerkedett meg későbbi férjével, házasságuk viszont nem volt jó, így a nagymamámnak, Ufába visszatérve, egyedül kellett nevelnie 5 gyermekét. Bár neki nem volt alkalma felsőoktatási intézményben tanulni, mind az 5-üket hozzásegítette ehhez, és buzdította rá.

Ő mindig is példa lesz számomra. Nehéz élete volt, mindez mégsem törte meg, épp ez tette olyan erőssé. A nehézségek ellenére mindig is vidám volt, és gyakran nevettetett meg engem és a húgomat. Most már 82 éves, szóval nem annyira aktív, mint hajdanán. Régen azonban gyakran táncolt velünk, énekelt nekünk, és tettünk hosszú sétákat a városban. Még mindig gyakran odaáll a hatalmas erkélye ablakához, ahol hosszú ideig nézi a várost, emlékezik, és közben népdalokat énekel. Most Ufa központjában él egy 11 emeletes ház 10. emeletén, tehát

az ő szavaival élve, „az egész város a lábai előtt hever”. 5 gyereke, 10 unokája és 1 dédunokája van, ennél nagyobb gazdagságot pedig el sem tudna képzelni. És igaza is van.

Édesanyám 30 éves korában került Magyarországra. Itt egy orosz laktanya kórházában helyezkedett el biológusként. Tulajdonképpen itt kényszerült rá először arra, hogy önállósodjon. Azelőtt szinte mindenben alárendelte magát a nagymamám akaratának. Mivel a nagymamámnak sokat kellett dolgoznia, gyakran édesanyámra hárult a házimunka és a 3 fiatalabb testvérrel való foglalkozás (a legkisebb 15 évvel volt fiatalabb). Anya nem volt társasági ember, korábbi életének fő célja a család kiszolgálása volt. A döntéseket gyakran a nagymamám hozta meg helyette. Ekkor jött az életébe Magyarország és ezzel egy 180 fokos fordulat.

Édesapámról tudni kell, hogy 12 évvel fiatalabb édesanyámnál, és emellett rendkívül ideges alkat. Máig nem sikerült teljesen kiismernem. Bár rendkívül vallásos és sokat adakozik a templomnak, az emberek felé egy teljesen más arcát mutatja. Szakértője annak, hogy hogyan használjon ki másokat, és hogyan kerüljön ki minden szituációból győztesen. Egy érettségivel a zsebében érte el azt, hogy ma egy komoly cég vezérigazgatója, ahol a titkárnők elsíriák magukat a telefonba, ha vele beszélnek. Ő az az ember, aki a legtöbbször bántott meg, és nagyban hozzájárult mostani személyiségem kialakulásához. Gyakran tűnik úgy, hogy élvezzi azt, ha mások szenvednek. Ugyanakkor tudom, hogy ő is szenved. Szüleim egyébként pár évvel a házasságkötésük után el is váltak, édesapám pedig később újra megnősült, és született még 3 gyermeke.

Visszatérve szüleim találkozására, erre természetesen a laktanyában került sor. Édesapám nagyon szerette az állatokat, de a főiskolát nem bírta idegileg, így elég fiatalon állt munkába. Pár munkahely után a szovjet laktanyában próbált szerencsét. Itt először a sertéseket látta el, majd a nyelvet elsajátítva tolmács lett belőle, végül pedig szinte a parancsnok jobb kezének számított. Édesanyámat megismerve, a nagy korkülönbség ellenére, kitartóan udvarolt. Sokszor tűnt fel váratlanul, és ajánlotta fel segítségét (pl. fuvart). Egy napon aztán elhívta édesanyámat a szomszéd városba vacsorázni. Édesanyám beleegyezett, bár nagyon el volt foglalva a másnapi születésnapja körüli teendőkkel. A vacsora végeztével hazaindultak, de útközben balesetet szenvedtek. Ezt édesapám egy karcolás nélkül megúsza, édesanyám viszont majdnem behalt. Az orvosok lemondtak róla, a nővérek sírtak. Ő mégis túlélte. És mivel édesapám még mindig el akarta venni, édesanyám beleegyezett. Ekkor jöttek viszont az igazi szenvedések. Sokat veszekedtek, nagyon sokat. Ennek oka leginkább az volt, hogy nagyon különbözőek voltak. Édesanyám úgy érezte, hogy nem értik meg, nincs támasza,

egyedül van, és szenvedéseit nemhogy csillapítanák, de még fokozzák is. Végül nem bírta tovább, és titokban hazament. Ekkor már terhes volt velem.

Ezután egy olyan időszak következett, amikor Magyarország és a Szovjetunó között ingáztunk (ez az út 4 napba telik, ha vonattal tesszük meg). Összességében, azt hiszem, talán több időt töltöttünk kint. 2 évvel utánam megszületett a húgom is, 3 évre rá pedig szüleim elváltak.

Édesanyám úgy döntött, hogy jobb lesz, ha Magyarországon maradunk. Az említett szomszédos városban találtunk albérletet, anyu pedig a helyi kórházban kezdett el dolgozni úgy, hogy a magyar nyelvvel még gyakran gondjai voltak. Édesapám ekkor közölte, hogy tönkre fogunk menni. 2 hetente találkoztunk vele, és sajnos gyakran voltunk fültanúi annak, hogy az édesanyánkat szidják, de eközben végig illedelmesnek kellett maradnunk, nem mondhattuk meg a véleményünket. Közben anya dolgozott, nyelvet tanult, nevelt minket és műtéteken esett át. Ezekben az években mi adtunk neki erőt az élethez.

Iskolába kerülve nem volt könnyű dolgom. Az osztályban volt egy fiú, aki nagyon sokat bántott. Csúfolt, gyűlölettel beszélt hozzám, húzta a hajam, elgáncsolt, rajtam töltötte ki azt a feszültséget, ami benne volt. A többiek nem csatlakoztak hozzá, de nem is voltam túl népszerű. Emlékszem, egyszer végiggondoltam magamban, mi mindenben különbözöm a többiektől. Másodiktól már lett egy barátnőm, aki akkor költözött a városba, és ez sokat jelentett számomra.

Lassan kezdtünk kimászni a gödörből. Anyu a vízműnél helyezkedett el, ahol jobb fizetést kapott, és a főnök is rendesebb volt. Vettünk egy lakást is (édesapám nem vállalta a kezességet), ami lassan kezdett megtelni bútorokkal. az iskolát kitűnő bizonyítvánnyal végeztem el, jelentős eredményeket magam mögött hagyva a szavalás terén. Leginkább mégis az idegen nyelvek érdekelték. Középiskolában már lehetőségem nyílt arra, hogy 3 nyelvet tanulhassak. Angolból megszereztem a felsőfokú, olaszból pedig a középfokú nyelvvizsgát. De a legnagyobb álmom, hogy oroszul tanulhassak, még váratott magára.

Mikor 3 éves korom körül Magyarországra jöttünk, az itteni rokonaim célja az volt, hogy leszoktassanak az oroszról. Oroszország azóta is gyakran központi témája egy-egy jól sikerült viccnek. Tehát megtanultam magyarul, az oroszot pedig már nem beszéltem, csak megértettem.

Ezért is választottam az angol-orosz szakot. Ez viszont sok „beszélgetés” tárgya lett édesapámmal, aki azt sem nézi jó szemmel, hogy látogatjuk a kinti rokonainkat, és jóban vagyunk velük.

Mint általában mindenkinél, nálam is nagy változást hozott az egyetem. Mivel a kollégiumi jelentkezés határidejéről lecsúsztam, így albérletbe kerültem. Itt egy volt osztálytársammal és

egy a gólyatáborban megismert barátnőmmel laktam, aki szintén angol szakos volt. A velük töltött egy év felejthetetlen volt. Ismerkedtünk Péccsel, futottunk, felgyalogoltunk éjszaka a TV toronyhoz, csatlakoztunk egy hónapra egy női focicsapathoz (bár nem sok tehetségünk volt hozzá), sőt, még a hastáncba is belekóstoltunk. Közben pedig jártam az angol és orosz óráimra. Időközben az angolos lakótársam fokozatosan csalódní kezdett az egyetemben. Nem igazán mentek a dolgai, nem találta a helyét, vissza akart menni Budapestre. Ez pedig rám is nagy hatással volt.

Ezenkívül az egyetemet sem szerettem úgy, ahogy az elején. Rájöttem, ha itt maradok, el kell mélyednem a nyelvészet és az irodalom rejtelmeiben. Nekem pedig akkor nem ez volt a célom. Bár már abban is kezdtem kételkedni, hogy van-e konkrét célom az életben.

Az egyetem sok mindenre megtanít. Bár nagy a szabadság, nagy a felelősség is. Sok minden múlhat egy-egy jól meghozott döntésen. És ha valaki esetleg rossz döntést hozva egy gödörbe jut, abból csak saját maga juthat ki.

Az igazság az, hogy miután a barátnőm otthagya az egyetemet, rosszul éreztem magam Péccsen. Nem volt mellettem egy olyan példa, akit követhettem volna. Nem akartam bölcsész lenni, de legfőképpen nem tanár. Ezekkel az érzésekkel vágtam neki a második tanévnek egy kollégium legzajosabb szintjén.

Másodikban elhatároztam, hogy csak orosz órákat veszek fel, és amint lehet, elmegyek Pécsről. Februárban jelentkeztem is Pestre nemzetközi kapcsolatok szakra. Gondoltam, a kitűnő érettségivel és a nyelvvizsgákkal elég pontom lesz ahhoz, hogy felvegyenek. Tévedtem.

Közben oroszron lett egy nagyon jó barátnőm, akivel úgy döntöttünk, nyáron kimegyünk egy hónapra Moszkvába. A tanszékről összesen 8-an mentünk, ebből viszont csak 4-en vállaltuk be a vonatot, a többiek a repülőt választották. Az a nyár nagyon sokat adott nekem, de ezt követően nehéz időszak következett.

Megtudtam, hogy nem vettek fel, ráadásul az akkor érettségiző húgom se jutott be sehova, akinek csalódottságát szintén nehezen viseltem. Ehhez hozzájárult az is, hogy édesapám sem támogatott, és ellenünk fordította a család többi tagját is. Őt a sikertelen felvételi mellett az oroszországi nyaralás is nagyon zavarta.

Döntenem kellett, hogy mit akarok kezdeni magammal. Ehhez mindenekeelőtt világosan kellett látnom a helyzetemet, ami akkor elég nehéz volt. Senkibe se kapaszkodhattam, nekem kellett megoldanom ezt a szituációt.

Most már teljesen másképp látom a helyzetet, de nem gondolom, hogy rosszul döntöttem akkor. Úgy döntöttem, ahogy akkor azt a leghelyesebbnek láttam, és e döntés által sok



tapasztalattal lettem gazdagabb. A döntéseim által teremtett helyzetek mindenképp pozitív irányba befolyásolták személyiségem alakulását. Nem, semmit sem bánok.

Most már elfogadtam, hogy Pécsen maradok. Újra járok angolra, és kezdem rendbe hozni a dolgomat. Már más színben látom a tanári pályát is. Úgy gondolom, hogy ez az egyik legszebb és legfelelősségteljesebb szakma. Rájöttem, milyen hatalmas dolog az, hogy tudást adhatunk át másoknak. Ha végül úgy adódna, hogy tanárként helyezkednék el, szeretnék jó tanár lenni, aki odafigyel a diákjaira, aki nem csak tanítja őket, hanem mellettük is áll, és a saját példájával a helyes irányba tereli őket. Szeretnék felnőni ehhez a feladathoz.

Úgy gondolom, hogy csak jó tanáraink voltak, és mindegyikük másképp érdemelte ki a szeretetünket. Vagy talán nem is, mind egyformán azzal, hogy törődtek velünk, odafigyeltek ránk. Ha mégis egy követendő példát kellene választanom, mindenképp az olasz tanáromat választanám. Ő az, akinek mindig szívesen mentem az órájára. Róla sugárzik az, hogy szereti a munkáját, és mindent elkövet annak érdekében, hogy azt jól is csinálja. És ez elég is. Szeretnék én is ilyen tanár lenni.

Személyiségemet tekintve nagyon érzékeny ember vagyok. Talán jobban szívemre veszem a dolgokat, mint mások. És mindez meg is látszik rajtam. Többször volt olyan helyzet, hogy bár azt hittem, jól sikerül lepleznem megbántottságomat, a húgom felvilágosított, hogy minden az arcomra volt írva. Így hazudni se tudok, egyszerűen képtelen vagyok rá. Bár nem gyakran fordul elő, hogy ilyen céljaim lennének, de ha esetleg mégis szükséges, az általában nem szokott sikerülni. Így inkább kerülöm is az ilyen helyzeteket.

Ugyanakkor kitartó is vagyok. Nem törődöm bele könnyen a dolgokba, és számomra a lehetetlen nem létezik. Ezt leginkább édesanyám erősítette bennem. Ha holnap kiderülne, hogy azonnal Moszkvába kell utaznom, délután már a vonaton ülnék. Az oroszországi utazások rádöbbenettek arra, hogy lehetetlen az, hogy jegyhiány miatt ne tudjunk tovább utazni, vagy valami hivatalos ügyet ne tudjunk elintézni. Ezekhez a dolgokhoz végtelen türelem, akaraterő, kitartás és az emberekkel való megfelelő bánásmód szükséges. És most nem gondolok bonyolult dolgokra. Ha nem vitatkozunk, nem érvelünk az igazunkról, hanem megértjük a másik helyzetét és közös kompromisszumra törekszünk, az adott illető is másképp fog már hozzánk állni és segíteni akar a helyzet megoldásában.

Sajnos szórakozott is vagyok, ami néha vicces tud lenni, néha viszont már kifejezetten idegesítő. Ez a szórakozottság leginkább abban nyilvánul meg, hogy megfedkezem dolgokról, elhagyok dolgokat, mert hát annyi mindent kell egyszerre észben tartani! Tisztában vagyok persze azzal, hogy a sikerhez mindenképp összeszedettség kell, és igyekszem is ezen változtatni.

A szórakozottságon kívül néha az infantilizmus jegyei is megmutatkoznak rajtam, ami szintén idegesítő tud lenni, mert hát ugye ki tud komolyan venni egy infantilis embert? Ezen a tulajdonságon is igyekszem lehetőségeimhez mérten változtatni.

A környezetem, sőt az időjárás is rendkívül nagy hatással vannak rám. Sokszor fogalmam sincs, miért van rossz kedvem vagy miért vagyok vidám. Az érzések jönnek és mennek. Talán erőteljesebben is élem meg őket, mint az átlag, de ebben természetesen sosem lehetek 100 százalékosan biztos.

De az alkalmazkodóképesség szintén az erősségem. Ezt is a nevelkedésem háttére alakította ki bennem. Kiskoromban gyakran találkoztam lemondással. Tudtam, alkalmazkodnom kell ahhoz, hogy édesanyámnak könnyebb legyen, tudtam, hogy számít rám, és én nem hagyhatom őt cserben.

Sokszor vagyok gátlásos is. Ez talán édesanyámról ragadt rám. A családukban ugyanis nem volt egy erős kezű, nagy hatalmú példakép. Talán ezért is olyan fontos számomra a biztonságérzet. Mindenesetre célom, hogy ez a gátlásosság háttérbe szoruljon.

Fontosnak tartom az empátiát és az emberek megértését, ez ugyanis nagyon sokat tud számítani, de véleményem szerint meglétükhöz mindenképp szükséges az, hogy az illető tisztában legyen az adott helyzet által kiváltott érzésekkel. Így szerintem az igazi empátiára azok képesek, akik sok mindent megéltek. Véleményem szerint őket hívják bölcs embereknek.

Úgy gondolom, az emberi kapcsolatokban sokat számít a közös múlt, a közös emlékek, a közös gondolkodásmód. Talán épp ezért éreztem magam sokszor egyedül, de ez már nem zavar. Gyakran vannak jó beszélgetéseim másokkal, mégis úgy érzem, hiányzik valami; az alap. És talán mások is érzik ezt a különbséget, sokszor nem értjük egymás nyelvét.

Az évek folyamán megtanultam azt, amit sokan mások is, hogy az ember végső soron csak magára számíthat. Egyedül kell megoldania a dolgokat, és ha erre kész, sikerülni is fog, amit eltervezett, és a segítséget is megkapja.

Úgy gondolom, hogy sok olyan dolgon mentem keresztül, amit mások nem tudnak megérteni. Sokat szenvedtem, és az érzékenységem miatt a pofonokat is kicsit nagyobbaknak éreztem. Célom, hogy ezek segítségével, lehetőségeimhez mérten, helyes irányba tereljem személyiségem fejlődését.