

MOGYORÓSI ZSOLT – VIRÁG IRÉN

KONSTRUKCIÓ ÉS NARRATÍVA
A „SZAKMAI ÉN” MEGJELENÍTÉSE TANÁRJELÖLTI PORTFÓLIÓKBAN

Kivonat

A tanulmány a pedagógiai kommunikáció jelenségvilágát értelmezi a tanárképzésben releváns vonatkozó szakirodalmak és tanárjelöltek portfólióin keresztül. A tanulmányban a szerzők a kontextusteremtés szándékával érintik a kommunikációelmélet és a pedagógia találkozási felületeit, majd rámutatnak a pedagógiai kommunikáció jelenségvilágára és a tanárjelöltek által elkészített portfóliókra. Az elemzés fókuszában a tanárjelöltek reflektív és önreflexiós szövegtörzsének elemzése áll, amelynek célja a tanárkép konstrukciójának és narratívájának feltárása. A tanulmány eredményei alapján megállapítható, hogy a tanárjelöltek portfóliói alkalmasak arra, hogy érzékletes képet kapjunk arról, hogyan és miért választották a tanári professziót, valamint hogy milyen tanárképet alkotnak önmagukról.

Kulcsszavak: pedagógiai kommunikáció, tanárképzés, portfólió, reflektív szövegtörzs

Bevezetés

Tanulmányunk a kommunikációelmélet és a pedagógia találkozási felületein a pedagógiai kommunikáció jelenségvilágát értelmezi a tanárképzésben releváns vonatkozó szakirodalmak, valamint a tanárjelöltek portfólióin keresztül. Írásunkban a kontextusteremtés szándékával érintjük a kommunikációelmélet és a pedagógia találkozási felületeit, majd rámutatunk a pedagógiai kommunikáció jelenségvilágára, felvillantva a pedagógiai kommunikáció ismertebb funkcióleírásait, sajátosságait. Ezt követően amellet érvelünk, hogy a tanárjelöltek által az összefüggő tanítási gyakorlatukhoz kapcsolódóan elkészített elektronikus portfóliók egyrészt a pedagógiai kommunikáció tárgykörében értelmezhetően, digitálisan manifesztálódott kommunikátumok, másrészt a saját „szakmai Én” kommunikatív konstrukciói. Előbbi azt is jelenti, hogy a pedagógiai célszerűség jegyében meghatározott kritériumok mentén jött létre a kommunikátum, ami egyben a pedagógiai értékelés tárgyát képezi. Ezúttal viszont nem a racionális szakértői értékelés szempontjait érvényesítve vonunk le következtetéseket a tanárjelöltek portfólióiban megjelenített saját tanári kompetenciáik fejlődéséről. A portfóliók reflektív és önreflexiós

szövegtörzsének elemzésével arra vagyunk kíváncsiak, hogy a hallgatók által megjelenített saját „szakmai Én” hogyan rajzolódik ki, milyen jegyek emelkednek ki, azaz a hallgatók hogyan jelenítik meg magukat pedagógusként, hogyan reflektálnak saját fejlődésükre.

Pedagógia és kommunikációelmélet

A neveléstudomány felől építkezve, a pedagógiai kommunikáció elméletének leírásával a pedagógusképzés számára készült alapművek ismert szerzőjeként Zrinszky László (1993, 2002a, 2002b) több szempontból vizsgálja és jellemzi a kommunikációelmélet és a pedagógia kapcsolatát. A szerző több diszciplináris metszéspontot, elméleti problémát és gyakorlati problémamegoldást tárgyal. Felhívja a figyelmet arra is, hogy a pedagógiai jelenségek és a pedagógiai kommunikáció tanulmányozása a 20. század második felétől különböző diszciplináris megközelítések alapján elvezetett odáig, hogy számos, a nevelési-oktatási folyamatot vizsgáló szerző kommunikatív cselekvések rendszereként fogja fel a tanítás-tanulás folyamatait. A megközelítésre alapvetően jellemző következtetés, hogy bonyolultan strukturált szociális mezőben kölcsönös függés alapján jelentkezik az információk küldése, fogadása, befogadása. Erre építve a diszciplináris kontextus megteremtése jegyében veszi számításba a pedagógia és a kommunikációelmélet találkozási felületeit (Zrinszky 1993).

Elsőként azt emeli ki, hogy a pedagógiai tevékenység jelentős része kommunikáció, azaz üzenetek cseréje szimbolikus jelrendszerek közvetítésével. A szerző négy szintet azonosít ebben a folyamatban. Az első az intraperszonális kommunikáció jelenségvilága. A pedagógiai tevékenységek résztvevői tevékenységterveket készítenek, reagálnak magukban az üzenetekre, felkészülnek a másokkal való kommunikációra, feldolgozzák a kommunikációs eseményeket az úgynevezett „belső beszéd” szintjén. A következő a mikroszociális szint. Ezen a szinten közvetlen, jellemzően kétszereplős emberi kapcsolatokban vagy szemtől szembeni (face to face) csoportokban zajló kommunikatív aktusok figyelhetők meg. Az elsőt klasszikusan példázza a tanár–diák vagy a tanár–tanár kommunikáció, míg a másikat az osztály–osztályfőnök közötti vagy a szaktanári munkaközösségekben folytatott kommunikáció. Az intézmények, szervezetek, társadalmi csoportok egymás közötti kommunikációja jeleníti meg a mezoszociális szint kategóriáját, ez alá rendelve például az iskolák közötti, az iskola és a fenntartó közötti vagy az iskola és egyéb intézmények közötti kommunikációt. A makroszociális szint gyakran a tömegkommunikációs intézmények közvetítésével a társadalmi alrendszerek egészét érintő kommunikációt foglalja magában (Zrinszky 2002a).

A második találkozási felület a kommunikációs nevelés, ami valójában a pedagógiai célzatosság miatt lesz kiemelt fontosságú, hiszen nevelési feladatként is azonosítható. E feladatnak két fő megoldási útja van, egyrészt a pedagógiai szituációkban megvalósuló természetes kommunikációfejlesztés, másrészt a speciális fejlesztés. Előbbi során a pedagógus részben mintát közvetít, részben pedig normatív módon szabályoz. Utóbbi esetében a kommunikációfejlesztési tantárgyakat, projekteket, tréningeket vehetjük számításba.

A harmadik találkozási pont mögött az a pragmatikus kérdésfeltevés áll, hogy általában hogyan lehet a kommunikációelmélet a pedagógia hasznára. A kérdésfeltevést az indokolja, hogy Zrinszky (1993, 2002a) a pedagógiai kommunikáció korszerűsítésének problémáit tárgyalva keresi a válaszokat arra vonatkozóan, hogy hogyan tehető korszerűbbé a pedagógus munkája a kommunikáció javítása révén. Problémafelvetései többek között érintik a tanári nyelvhasználat és a pedagógiai attitűdök összefüggéseinek és a nonverbális kódok, valamint a nevelési stílusok összekapcsolhatóságának kérdéseit, továbbá a nevelési folyamatban megfigyelhető kommunikációs rítusok merevségének oldását.

Negyedik pontként Zrinszky (2002a) a pedagógiai kommunikációelmélet kialakulását tételezi, melynek kialakulását elsősorban a gyakorlati pedagógiai tevékenységek legújabb kori változásirányainak felismerésével és optimalizálásuk igényével magyarázza. Sokféle pedagógiai reformirányzat, illetve az intézményes nevelésre irányuló innovációs törekvések jellemzője az iskolákban és nevelőintézményekben folyó kommunikáció megújításának szándéka. Az iskolai fő tendenciákat figyelembe véve a szerző túlélézettnek tekinthető szembeállítás alapján mutatja be a gyermekközpontú pedagógia újfajta kommunikációs követelményét. Az alábbi táblázatban ez didaktikusan láthatóvá válik.

1. táblázat. Hagyományos és reformirányok jellemzői a pedagógiai kommunikációban

	„Hagyományos” pedagógiai kommunikáció	A reformirányok tipikus kommunikációs jellemzői
A kommunikáció fő irányai	– nevelőtől a nevelt felé	– kölcsönösség a nevelő vezető szerepének megtartásával vagy egyenlőségi alapon – a neveltek egymás közti kommunikációja is fontos tényező

Tanár-diák kapcsolat	– távolságtartó – inkább követelő vagy leereszkedő („atyai”)	– közvetlen – megértő, elfogadó („baráti”)
Tipikus fő folyamatok az ismeretközpontú tárgyakban	tanári előadás, magyarázat → memorizálás → szöveg reprodukció → tanári teljesítménymegítélés	– információk megszerzése-megszereztetése → problémák felfedeztetése → megbeszélés → tudáspróba → értékelés
Domináns szociális viszonylat	– páros kapcsolat – teljes tanulócsoporthoz	– munkacsoport – teljes tanulócsoporthoz
Eszközök rangsora	– tanári szó és írás, rajz, bemutatás – tankönyv – tanulók	– tapasztalatok szerzésének előmozdítása – dialógus – szövegek

(Forrás: Zrinszky (2002a: 5.)

Áttekintve a táblázatot és figyelmünket az eszközök rangsorára irányítva nyilvánvalóan nem feledkezhetünk el arról a tényről, hogy a vizuális, majd az auditív, még később az audiovizuális szemléltetés a „hagyományos” pedagógiai kommunikáció integrált részévé vált. Ezzel a vizuális kommunikáció az ismeretközpontú tárgyakban is megjelent, nemcsak a művészeti nevelés részeként. A reformirányok egyik kommunikációs jellemzőjeként tekinthetünk a programozott oktatás interaktivitását biztosító hármaskritérium rendszerére, a TAR-ciklusra,¹ azaz a taníts, mérd fel, válaszolj körfolyamatra, ami a tanár tevékenységét és kommunikációját jelentősen megváltoztatja. A TAR-ciklus interaktivitást biztosító jellegére Forgó Sándor (2011) mutat rá, ámde még inkább megváltozik a pedagógiai kommunikáció az általa leírt interaktív médiakommunikáció modelljében, ahol egyszerre valósul meg az interakció és a TAR-ciklus az interaktív tananyag feldolgozásában. Ez már a digitális pedagógia terepe.

Az informatikai forradalom, kivált 2004-től kezdődően a Web 2.0 szolgáltatások elterjedése jelentős változásokat hozott, illetve jelenleg is folyamatosan formálja a pedagógiai kommunikációt. Valójában nem az a novum, hogy digitális eszközeink vannak, hanem azok használati módja, a mögöttes pedagógiai célok és a kommunikatív aktus (az informatika egyéb generációs kihívásaihoz lásd: Balázs 2023: 235–42). Gondoljunk csak az okostábla használatára, ami egyaránt lehetővé teszi a „hagyományos” pedagógiai kommunikáció fenntartását, de a csoportos feladatmegoldást, az információ meg-

¹ Teach, Assess, Respond

szereztesét vagy a tudáspróbákat is. Szűts Zoltán (2020) hangsúlyozza, hogy a technológia jelentősen képes felerősíteni a tanárközpontú modelltől való távolodást a tanulóközpontú felé. A digitális pedagógia tartománya a digitális eszközök tanórai használatától a távoktatásig terjed, melyben didaktikai elvek alapján, pedagógiai céloknak megfelelően zajlik a tanulócentrikus tanítási-tanulási folyamat. A szerző ez utóbbi folyamatot – az információs társadalmi környezetben megvalósulóan – az információátadás, a befogadás és a belső feldolgozás részfolyamataiként értelmezve jeleníti meg egy komplex oktatáseméleti, illetve kommunikáció- és médiatudományi megközelítést alkalmazva (Szűts 2020). Mindez számunkra azt jelenti, hogy a nem digitális és a digitális pedagógia aspektusából nézve egyaránt lehetséges kommunikációelméletre és neveléstudományi pedagógiai kommunikációelméletre alapozott, alkalmazott kutatásokat végezni. Lehetséges továbbá specifikus pedagógiai, akár tantárgypedagógiai fókusszal kiegészíteni az alkalmazott vizsgálatokat. Ez utóbbira példa Móser és Szűts (2023) tanulmánya, melyben a tanári önfejlődést és a tanulást segítő tanítás szempontjait szem előtt tartó, a digitális technológiát, eszközöket felhasználó, a tanulói nyelvtanulást és a nyelvi készségek fejlődését szolgáló, motiváló, ugyanakkor a kreativitást és a kommunikációt fejlesztő tanítási folyamat bemutatása történik.

A pedagógiai kommunikáció jelenségvilága

A pedagógiai kommunikáció tárgyát, fogalmát, színtereit, csatornáit, analóg és digitális eszközeit leíró, hatékonyságát értékelő, a pedagógusképzés igényeit szem előtt tartó hazai neveléstudományi, pedagógiai, pszichológiai és gyakorlati pedagógiai megközelítések (Zrinszky 1993, 2002a; Sallai 1996; Tóth 2000; Falus 2003; Horváthova–Szőköl 2015) döntően a nevelési folyamat kommunikációs vetületeit állítják értelmező leírásaik középpontjába, többször hivatkozva az empirikus vizsgálatok eredményeire.

A pedagógiai kommunikáció elméletét tematikusan feldolgozva és megjelentve Zrinszky (1993) pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiailag szabályozott, intézményesült, többé-kevésbé tervszerűen előkészített és lefolytatott kommunikációként jellemzi a pedagógiai kommunikációt. Hangsúlyozza, hogy az döntően a nevelők és növendékek közvetlen személyes kapcsolataiban, a nevelők által irányított, illetve befolyásolt személyközi kapcsolatokban megy végbe, bár kevésbé nyilvánvalóan a tanulás tárgya és a tanulók között is. Horváthova és Szőköl (2015) sajátos szociális kommunikációként, annak pedagógiai funkcionalitásában ragadja meg a pedagógiai kommunikáció lényegét, azaz a pedagógiai célokat szolgáló eszközrend-

szerként határozzák meg, melyben Zsolnait (1996) követve kiemelik az információcseréket, a kódhasználati szerepcseréket, valamint a kommunikációs aktusok és folyamatok eredményeként létrejött manifesztálódott, illetve objektiválódott kommunikátumokat rendszerelemként.

A pedagógiai kommunikáció funkciói között elsődleges és másodlagos funkciókat lehet megkülönböztetni. Az elsődleges funkciók között tartja számon Horváthova és Szőköl (2015) a motiválást, az aktivizálást, a tananyag megértésének biztosítását, az intellektuális fejlődés és személyiségformálódás elősegítését. Ide sorolják – a kommunikáció általános funkcióinak Forgó (2011) szerinti leírását követve, ám pedagógiai kommunikációs kontextusba helyezve – a tájékoztatást, a magyarázatot magában foglaló *információs funkciót*, az *érzelmi funkciót*, melynek révén az érzelmek kifejezésével a belső feszültségek oldódnak, továbbá az *ellenőrzési funkciót*, mellyel a teljesítmények értelmezése válik lehetővé. A másodlagos funkciók a kapcsolati, esztétikai, szocializációs, kulturális és integrációs funkciók. Nem nehéz észrevennünk, hogy az elsődleges funkciók valójában olyan kommunikatív aktusok és folyamatok, amelyek működésükkel didaktikai és nevelési célkitűzések elérését teszik lehetővé. A másodlagos funkciók között említett kapcsolati és esztétikai funkció valójában a pedagógiai kapcsolat szabályozója a kommunikatív kapcsolatteremtés, kapcsolatfenntartás, kapcsolatlezáras szakaszaiban és a pedagógiai viszony személyességének virtuálisan megjeleníthető formalitás–informalitás tengelyén. Mindezeket figyelembe véve azt gondoljuk, hogy a funkció fogalma alatt jellemző működésmódot értve, a pedagógiai kommunikáció didaktikai-nevelési és pedagógiai kapcsolati funkcióját kell megkülönböztetnünk elsődleges, illetve másodlagos funkciókként. A szocializációs, kulturális és integrációs funkciók környezeti, kulturális és társadalmi beágyazottságuk, komplexitásuk miatt inkább rendszerszintű megközelítésben – az iskola és az oktatási rendszer szintjén (Andorka 2006; Halász 2001) – ragadhatók meg adekvát módon. Ezzel nem azt állítjuk, hogy nincs egyéni, interperszonális szinten érvényessége a nevelési kommunikatív aktusoknak az adott funkciók tekintetében, hanem azt, hogy ezeket a funkciókat az intézményi működési mechanizmusok határozzák meg sokszor a kommunikatív cselekvések és a pedagógiai szándékok ellenében. (Másképpen pedig amennyire az intézményesült nevelés jellemezhető szocializációs, kulturális és integrációs funkciókkal, az intézményekben megfigyelhető nevelési folyamatokat előmozdító és/vagy konstruáló kommunikációs folyamatok ugyanilyen jellemzése olyan lenne, mintha a kerékpárnak tulajdonított közlekedési funkciót az azt hajtó izomerő jellemzésében is felhasználnánk.) A pedagógiai kommunikáció didaktikai-nevelési funkci-

ója és pedagógiai kapcsolati funkciója megítélésünk szerint pontosan leírja a nevelésben jelen lévő nevelési kommunikáció alapvető működés módjait.

A pedagógiai kommunikáció „nyelve” és színterei

Ahogy fentebb is láttuk, a pedagógiai kommunikációt alapvetően határozza meg a pedagógiai kapcsolat célja, a fejlesztő, személyiséggazdagító és kibontakoztató szándék, azaz a nevelési intenció (Zrinszky 1993). A pedagógiai célelérés érdekében alkalmazott kommunikációs eszközök nem specifikusak, csupán kiválasztásukban és felhasználási módjukban találhatunk jellegzetességeket. Nyelvi szinten a hétköznapi és a szaknyelv elemeiből tevődik össze a pedagógiai kommunikáció során beszélt nyelv. A megnyilatkozások jelentős része előre tervezett és jól meghatározott pedagógiai célok szolgálatában áll. A pedagógus követi a tanterv, a tematika tételeit, és beszédével ráveszi a tanulókat, hogy kövessék őt. A didaktikai-nevelési funkció és a pedagógiai kapcsolati funkció betöltése pedig biztosítja a terv követését. A beszéden kívül minden más kommunikációs formával és eszközzel ez a helyzet. Az írás, a szemléltetőeszközök, taneszközök, IKT-eszközök mind fejlesztési céloknak vannak alávetve (Zrinszky 2002a).

Az empirikus kutatások alátámasztják a tanári beszéd dominanciáját a pedagógiai kommunikációban, akár az osztálytermi kommunikációkutatás logikai-empirikus irányzatának, akár az értelmező irányzatának az eredményeit nézzük. Előbbi az állandósult beszéd- és viselkedési mintázatok ritualizált jellegét helyezi a vizsgálatok előtérbe, utóbbi a tantermi beszéd logikai struktúráját igyekszik feltárni a funkcionális nyelvészetre támaszkodva. Az irányzatokból leszűrhető tanulságok megerősítik, hogy a tanítás-tanulás folyamatának elsődleges közvetítője a nyelv, s hogy a tanulási sikeresség függ a tanulók aktív és értelmező részvételétől, valamint a tanári üzenetektől (Tóth 2000). Mind a logikai-empirikus, mind az értelmező irányzat kutatásai egyértelművé teszik, hogy a nyelvi kompetencia a hatékony tanulás alapvető feltétele, s hogy a pedagógusok sokat tehetnek „azért, hogy a tanulók birtokei és aktív használói legyenek a nyelvnek, megkönnyítve ezzel számukra a tanulást az iskolában és az életben egyaránt” (Tóth 2000: 327). Ugyanakkor a nyelv- és kommunikációtudományi kutatások felhívják a figyelmet a félreértést tartalmazó beszédhelyzetek gyakoriságára (Vesszős 2022). Nincs okunk azt feltételezni, hogy a pedagógiai kommunikációban, leginkább annak pedagógiai kapcsolati funkciójában ne jelenne meg a félreértés vagy egyéb kommunikációs zavar. Ez előhívhatja azt a kutatási kérdést, hogy vajon a pedagógusok milyen kommunikációs stratégiákkal bírnak, melyek-

kel a kommunikációs zavarok elkerülhetők, s hogyan tudják ezeket „tanítani” kommunikációs partnereiknek, jelesül a tanulóiknak.

Az iskola a pedagógiai kommunikáció kiemelt színtere. Ebben az összetett kommunikációs térben az osztályterem, a folyosó, a tanári szoba, az udvar sajátos kommunikációs tereként működnek, és különböző kommunikációs formákat tesznek lehetővé a tanulóknak (és nyilvánvalóan a pedagógusoknak is), amelyek formalizáltságuk mértékében jelentősen különbözhetnek egymástól (Horváth–Szókök 2015). A tantermek hagyományos elrendezésükben segítenek érvényre juttatni a tekintélyelvű pedagógiai célokat. A pedagógus a katedráról uralja a teret, ellenőrzi a tanulókat, akik egymással nehezen nézhetnek szembe, és kevéssé kommunikálhatnak. A szociofügalis térelrendezés korlátozza a társas érintkezést, nem kedvez a csoportos feladatok végrehajtásának. A valamennyi résztvevő számára kedvező kommunikációs helyzetet az úgynevezett szociopetális térelrendezés jeleníti meg, amit a székek, asztalok mozgathatósága tesz lehetővé (Zrinszky 2002a). Ugyanakkor az eddigiekből jól látható, hogy az életkori sajátosságokhoz (Virág 2021) és a növendékek előzetes tudásához a kitűzött nevelési célok, a pedagógiai stratégiai céltelezések és az ezek teljesülését elősegítő módszer-, eszköz- és tananyagválasztás, továbbá a pedagógusi elvárások a célok teljesülésére, a tanulóknak bekövetkező változásra és magára a pedagógiai kapcsolatra vonatkozóan, megfelelő együttműködésben a pedagógus személyes tulajdonságaival és kompetenciarendszerével lényegesen határozza meg a pedagógiai kommunikációt. Vagyis a kommunikáció színtere nem lehet determinisztikus a pedagógiai kommunikáció megvalósulásában.

A tanárok kommunikációs kompetenciája

A tanulmány a kommunikációs kompetencia terminológiát ez esetben nem a tanári kompetenciák oldaláról közelíti meg, melyek a pedagóguskutatások között leginkább Falus (2005) meghatározásával írhatók le, miszerint a kompetencia a pszichikus képződmények egyfajta rendszere, ami magában foglalja az egyén egy meghatározott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, továbbá gyakorlati készségeit, amelyek lehetővé teszik a számára az eredményes tevékenység elvégzését. A 8/2013. EMMI-rendelet 2. sz. melléklete tartalmazza a tanárképzés képzési és kimeneteli követelményeit, melyben meghatározzák a különféle területeken azokat az ismereteket, képességeket, attitűdöket, melyekkel a tanár szakos hallgatónak rendelkeznie kell. A tanári kompetenciákat a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet írja le. A kompetenciák magukban foglalják a nevelő-oktató munka és a szakmai fejlődés egyes

területeit, így kritériumrendszerként alkalmazhatók a pedagógus értékelésnek különböző formáiban. Az egyes kompetenciák nem egymástól függetlenül és elszigetelten jelennek meg a pedagógus pedagógiai tevékenységében, hanem integráltan, egymást kiegészítve. A jelenleg érvényben lévő módosított kompetencialista 9 elemet tartalmaz, ezek sorában a 8. kompetencia a „Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás”.

Írásunk ugyan a kommunikációs kompetenciát a kommunikáció diszciplináris szempontjából kívánja megközelíteni, mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül a pedagógiai képességek területét, hisz óhatatlanul mind a készségek, mind a képességek tekintetében hangsúlyosan jelenik meg a kommunikáció területe.

Hegyi Ildikó (1996) a pedagógiai képességeket általános és speciális területekre tagolja. Csoportosításában a kommunikációs képesség az általános pedagógiai képességek közt kap helyet.

Sallai (1996) munkájában a pedagógiai képességek közt szintén hangsúlyos területként emeli ki a „kommunikációs ügyesség” fogalmát, mely alatt a közlő és a befogadó szerepében való hatékonyságot, valamint a gondolatok pontos kifejezését, illetve megértését érti.



1. ábra. A pedagógiai képességek rendszere Hegyi (1996) osztályozásában

A pedagógiai képességek klasszifikálásakor a didaktikai képességek, az ismeretek átadásának képességei, az általános és speciális pedagógiai képességek mellett negyedik hangsúlyos területként a kommunikációs képességek jelennek meg.

Kotschy (é.n.) meghatározásában szintén az alapvető, a pedagógus által elsajátítható területek között emeli ki a kommunikációs készségeket.²



2. ábra. A pedagógiai képességek értelmezése

A kommunikáció aspektusából vizsgálva a fogalmat a különböző értelmezésekben a kommunikatív és a kommunikációs kompetencia fogalma egyaránt megjelenik. Némely megközelítés megkülönbözteti a két fogalmat egymástól, ugyanakkor a két fogalom szinonimaként való használatára is találhatunk példát.

A kommunikatív kompetencia fogalmának bevezetése Dell Hymes nevéhez fűződik az 1970-es évek elején. Egyfelől magában foglalja az aktív nyelvhasználathoz szükséges nyelvtudás valahány vonatkozását, ugyanakkor nem csupán az egzakt nyelvtani ismeretekre szorítkozik, hanem a szó-kincs és a kontextusba ágyazott nyelvhasználat is hangsúlyosan megjelenik.

² http://www.kislexikon.hu/pedagogiai_keszsegek.html#ixzz7TI3fet8T Letöltés: 2022. 05. 19.

A fogalmat a Pedagógiai lexikon a pedagógiai készségeken belül kommunikációs készségként határozza meg (1997: 146).

Canale (1983) a kommunikatív kompetenciának négy összetevőjét különíti el, úgymint a grammatikai ismeretek, a diskurzus kompetenciája, a szociolingvisztikai tudás, valamint a stratégiai terület. Banczerowski (1994) a kommunikációs kompetencia értelmezésében a nyelvi, a nyelvi pragmatikai, a metanyelvi, metanyelvi pragmatikai, para- és extranyelvi, para- és extranyelvi pragmatikai, kultúr-, valamint pragmatikai kultúrkompetenciákat említi a fogalom összetevőiként. Kiss (2002) különválasztja a nyelvi, a kommunikatív és a pragmatikai kompetenciákat. Nyelvi kompetencia alatt a nyelv adekvát szókinccshasználatát és a megbízható nyelvtani tudását érti. Kommunikatív kompetenciaként a nyelv helyes és szituációadekvát, társadalmilag meghatározott használatát tekinti. Értelmezésében a pragmatikai kompetencia a legszéleskörűbb, ugyanis itt hangsúlyosan jelenik meg a megnyilatkozások egy adott helyzetben való azonosítása; a különböző szerepviszonyok, az empátia és a tolerancia alkalmazása. Szabó (2010) az értelmezésében tovább differenciálja a kommunikatív kompetencia fogalmát, a Kiss (2002) osztályozásában is helyet kapó nyelvi és pragmatikai kompetenciák mellett ide sorolja a szövegalkotói, -befogadói, a szociolingvisztikai, valamint a stratégiai kompetenciákat. A kommunikáció hatékonyságának kérdésében Szabó (2010) úgy véli, hogy az egyén akkor eredményes a tevékenységében, amennyiben az anyanyelvi nevelés a nyelvi és a pragmatikai kompetenciát egyaránt fejleszti. A kommunikatív kompetenciát egyes kutatók főként az idegen nyelv tanításában releváns nyelvi kompetenciaként értelmezik (Varga 2015). Varga (2017) a kommunikatív kompetencia fejlesztésének középpontjába a 21. század társadalmának kommunikatív emberét állítja, és alapvetésnek tekinti, hogy a „modern ember” ismeri és alkalmazza a kommunikációs technikákat, eljárásokat. „A kommunikációs készség fejlesztését alapul vevő felfogás a kommunikatív ember kiművelését tűzi ki célul” (Varga 2017: 12).

A kommunikációs kompetencia túlmutat a nyelvi adottságokon és a grammatikai tudáson, magában foglalja a verbális, az írásbeli, valamint a metakommunikáció területeit is (Varga 2015; vö. Tomesz 2020).

Nagy (2007) a kommunikatív motívum- és tudásrendszert a szociális kulcskompetencia részeként jelöli, ide sorolja a szociális kommunikáció, a proszocialitás, az együttélés és az érdekérvényesítés kulcskompetenciáit. Különbséget tesz a kognitív és a szociális kommunikáció között. Míg a kognitív kommunikáció funkciójaként az ismeretek közlését, valamint fogadását említi, addig a szociális kommunikatív kulcskompetencia felada-

tának az egymás befolyásolását (érzelmi, vélemény, szándék, magatartás, viselkedés, tevékenység) jelöli ki. A szociális lét alapköveként értelmezi, és nézete szerint a kommunikatív kompetencia fejlettségétől függ a szociális aktivitás eredményessége (Tomori 2021).

Nagy (2007) elméletének fundamentumán a Szőke-Milinte által (2012) kialakított kommunikációs kompetenciamodell abból indul ki, hogy szinte minden emberi cselekvés és létezéses helyzet a kommunikációs folyamat által jön létre. Ebből kiindulva feltételezi, hogy a kommunikáció túlmutat a kognitív képességen. Úgy gondolja, hogy a kommunikációban az ember személyiségének egésze manifesztálódik, ebből kifolyólag ez egy olyan komplex kompetencia, amely a kognitív, a szociális, a személyes és a speciális kompetenciák alapját képezi (Szőke-Milinte 2012). Nagy József modellje ez alapján kiegészül egy olyan általános kompetenciával, ami a többi kompetenciaterületet eredményessé teszi (Tomori 2016). Vagyis a kommunikációs kompetencia felfogható egy általános alapkompenciaként. Szőke-Milinte (2012) összegyűjtötte az egyes területek komponenseit, a szociális kommunikációs készségeknél 21, a kognitív kommunikációs készségek esetén 26, a személyes kommunikációs készségekre vonatkozóan 16, míg a speciális kommunikációs készségek terén 13 elemből álló egységet alkot, ezzel megalkotva a négy alapvető kommunikációs terület köré szerveződött, funkcionálisan az egyén problémafelismerését és azok megoldását szolgáló kommunikációs kompetencia komponenskészletét (Szőke-Milinte 2013). Ebből a megközelítésből kiindulva kijelenthetjük, hogy az egyes komponensek mint készségek fejlettségi szintje személyenként rendkívül különböző lehet. Magas fejlettségi szintek esetén a kommunikatív viselkedésnek az adaptivitása megjósolható. Egyszerűbben és szűkebb témánkhoz illeszkedve: „Elmondhatjuk, hogy egy optimális fejlettségű kommunikációs kompetencia birtokában a személy képes a zörejek nélküli kommunikációra, együttműködésre másokkal, hitelességre és önérvényesítésre, továbbá adott esetben – szakterületéhez tartozóan – például az eredményes pedagógiai kommunikációra” (Mogyorósi 2018: 68).

Pedagógiai kommunikáció, professzionális tanári kommunikáció

Megítélésünk szerint a pedagógiai kommunikáció didaktikai-nevelési funkciója kognitív kommunikációként valósul meg elsődlegesen, és szociális kommunikációként másodlagosan, míg pedagógiai kapcsolati funkciója elsődlegesen szociális kommunikációként, másodlagosan pedig kognitív kommunikációként. Azt gondoljuk, hogy a pedagógiai kommunikáció a pedagógiai

hatások elérésére generalizálódik a nevelés társadalmi intézményeiben. Ebből s a fentebb a pedagógiai kommunikációról leírtakból láthatóan felfogásunk a kommunikációs elméletek területén a szociálpszichológiai tradícióhoz kötődik (Griffin 2001). Ugyanakkor a pedagógiai kommunikáció – Nagy József (2000) kompetenciaszerveződési modelljét alapul véve – az embert a társadalmi-gazdasági rendszerben funkcionálisan és egzisztenciálisan jellemző, speciális kompetenciaként is értelmezhető. Innen adódik az a kérdés, hogy hogyan is lesz professzionális ez a pedagógiai kommunikáció, milyen feltételek mellett beszélhetünk erről. Ennek kifejtésében viszont nem lesz elegendő a szociálpszichológiai hagyományból való kiindulás, így előzetesen is nagy jelentőséget tulajdonítunk a fenomenológiai tradíciónak, ami Griffin (2001) ábrázolása szerint a legtávolabb helyezkedik el a kommunikációértelmezési kiindulópontunktól.

Az eredményes tanítási-tanulási folyamat meghatározójaként a folyamat-szabályozó és facilitáló pedagógiai kommunikációt az optimális fejlettségű kommunikációs kompetencia teszi lehetővé. A kommunikációs kompetencia komponensrendszere olyan elemeket is magába foglal, amelyeket a pedagógiai képességekkel foglalkozó neveléstudományi kutatások szintén tárgyalnak. Ilyen például a korábban már említett Sallai Éva (1996) által számításba vett kommunikációs ügyesség, melyben üzenőként, befogadóként és visszajelzőként is hatékony a pedagógus. Ez a hatékonyság jelentős részben az empátias képességen nyugszik, és még néhány olyan, a professzionális tanári kommunikáció szempontjából fontos szerepet játszó képesség – kiemelten a feltétel nélküli elfogadás és a kongruencia – fejlesztésén, melyek fontosságára a szakirodalom is nagy hangsúlyt fektet (Buda 1994; Falus 2003; Sallai 1996; Sallai–Medveczky–Kozmáné–Ficsór 2006). A professzionális tanári kommunikáció mint pedagógiai kommunikáció az eredményes pedagógust jellemző fenti alapképességek bázisán épül föl. Ebben az értelemben a pedagógiai kommunikáció – habár specifikus kompetencia – mégis a személyiség egészének manifesztációja. Az alapképességek kutatása és vizsgálata a pedagógiában azt a tanulságot tette levonhatóvá, hogy a szakmai alapképességek tanulhatók, fejleszthetők, és hogy ezeken keresztül a pedagógusszemélyiség is fejleszthető.

A következőkben Falus Iván (2003) áttekintésére támaszkodva azzal a szemmel nézzük meg a feltétel nélküli elfogadás, az empátia és a kongruencia képességeit címszavakban és táblázatba rendezve, hogy mi az, ami a tanulás, a pedagógusszemélyiség fejlesztése szempontjából lényeges.

2. táblázat. Alapképeségek, kommunikációs csatorna, aktivitás

Alapképeség	Az alapképeség megnyilvánulása, készségek	Kommunikációs csatorna	Pedagógusi aktivitás, teljesítmény, tudás
Feltétel nélküli elfogadás	– személynek szóló pozitív érzelmi odafordulás, elfogadás	– a nem verbális kommunikáció csatornái, – az elfogadás élményét főlerősítik a pozitív érzések verbális kifejezései	– a viselkedés morális megítélése helyett annak elemzése – a pedagógus tudja, hogy az elfogadással erőt ad a hibás megnyilvánulások korrekciójához
Empátia	– a másik ember érzéseinek megértése és lehető legpontosabb visszajelzése – a beleélés képessége – affektusfigyelem	– verbális és nonverbális	– pontos visszajelzések, a tanuló számára is pontosabb, világosabb értelmezési lehetőség biztosítása saját magára vonatkozóan – a nevelő teljes figyelmének odafordulása – rejtett kommunikációs tartalmak feldolgozása
Kongruencia	– a kommunikációs hatások összességének azonos jelentése van, – a kommunikátor saját belső állapotával egybeesően hozza létre verbális és nem verbális közléseit, – hisz saját érzéseinek, saját tapasztalatainak	– verbális és nonverbális	– a hitelesség megkönnyíti a tanulói viselkedés szabályozását

A kongruencia mint a kommunikátor hitelessége kulcsfontosságú a professzionális pedagógiai kommunikációban, hiszen pedagógusi tudásként megkönnyíti a tanulói viselkedés szabályozását.

„Barrett megfogalmazása szerint a hitelesség a tapasztalat, a tudatosság és az ezek közlése közötti harmonikus viszony, a kommunikációs viselkedés egyik aspektusa. A pedagógusokra gyakran – éppen az említett tudatosság hiánya miatt – jellemző az inkongruens, sablonszerű, személyidegen viselkedés. A tudatosság fejlesztése növeli a hiteles viselkedést” (Falus 2003: 84).

A tanárjelöltek portfóliói egyrészt kommunikációs kompetenciafejlesztő eszközök kivált a személyes és specifikus kommunikáció aspektusaiban, másrészt a pedagógiai kommunikáció digitális eszközeiként a pedagóguskompetenciák terén elért fejlődés, illetve a nevelési intenció dokumentumai.

Az önreflexiók

Számunkra – immáron fenomenológiai szempontú megközelítésben – a portfóliók szakmai önreflexiós kommunikátumokként arról szólnak, hogy a hallgatók önmagukról mint tanárról, pedagógusról mit mondanak el, illetve hogyan mesélik el tanári professziójuk választását.

Az önreflexiós szövegekpuszok elemzésében a szövegek előzetes vizsgálata alapján hat szempontot jelöltünk ki. Az elemzési szempontok kiválasztásával, majd az elemzéssel plasztikussá kívánjuk tenni a „szakmai Én” vagy másként az „Én mint pedagógus” konstruktumot, illetve a „pedagógus-sá válásom” narratíváját. Az elemzésre kiválasztott portfóliók attribútumai között szerepelt, hogy a nők és a férfiak, a levelező és a nappali tagozaton tanulmányaikat befejező, különböző szakpárokon osztatlan tanárképzésben részt vevő tanárjelöltek, a pedagóguspályát újrakezdők vagy folytatók konstrukciói és narratívái is bemutatathatók legyenek.

A kiválasztott szövegekpuszok a jelöltek csoportjának heterogenitását tükrözik, abban viszont homogenitást mutatnak, hogy a 2021/2022-es tanév második félévében feltöltött (összesen 94 db) elektronikus portfóliók önreflexiós részeként jöttek létre. Az elemzésre kiválasztott 12 önreflexió a szakértői értékelési folyamatban kiváló értékelést kapott portfóliók erősségeiként került megjelölésre.

Elemzési szempontjaink – részben kérdések formájában megjelenítve – jól tárgyalható alfejezetekként mutatják meg a két fő vizsgálati kérdés mögötti tartalmakat.

1. Indíttatás – motiváció – példa
2. Szakmai önmeghatározás – Hová sorolja magát?

3. Mit vár el magától?
4. Személyiségbeli jellemzők
5. Kommunikáció
6. A „tanárságról”

Indíttatás – motiváció – példa

Kíváncsiak voltunk arra, hogyan mesélik el a tanári pálya választásának mértékét, mert a korábbi, közel 10 évre visszatekintő, portfólióértékelési tapasztalataink alapján az a sztereotipikus kép alakult ki bennünk, hogy a hallgatói narratívák ezen a téren három fő típusba sorolhatók. Az első típusba tartoznak azok, amelyekben mondhatni gyermekkoruk óta tanítani szeretnének, a másodikba azok, ahol a tanári vagy éppen családi példaadás hatására dönt a pálya választása mellett, míg a harmadikba azok, ahol a szaktárgy szeretetén keresztül, akár másodlagos opcióként választja a tanári pályát a jelölt.

Az első típust reprezentálja a következő szövegrész:

„Gyerekkorom óta tudom, hogy tanár szeretnék lenni. Volt egy fekete táblám, aminek segítségével mindig „tanárosat” játszottam. Az évek elteltével ez az elgondolás egyre erősödött.” (JR, N, N)³

A másodikban a példaadás hatása a döntő tényező, amit két modelltypustól, a tanároktól, illetve a családtagoktól eredeztetnek a jelöltek:

„A tanári pályát elsősorban az engem oktató rajztanárok miatt választottam, akik egész általános és középiskolás éveimben támogattak és segítettek engem a céljaim elérésében.” (RV, N, N)

„Pedagóguscsaládból származom, így mondhatni nem volt kérdés, milyen pályát választok. Úgy gondolom, van érzékem a tanításhoz, és jelenlegi terveim szerint sokáig szeretnék tanítani.” (BB, N, N)

A következő idézett szövegrészt mint a harmadik típust alátámasztó példát vehetjük számításba, azzal együtt, hogy a szaktárgy szeretetén túl másodlagos opcióként jelent meg a pálya választása.

„Tanulmányaim során többször megfordult a fejemben, hogy a tanári pályát választom, a gimnáziumi évek végén mégis úgy döntöttem, hogy a Műegyetem falai között folytatom a tanulmányaimat. Azonban gyorsan kiderült, hogy ez rossz döntés volt, így az első félév után felfüggesztettem egyetemi pályafu-

³ Rövidítések: monogram, nem (F/N), tagozat (N/L)

tásomat. Másfél év munka után aztán beadtam a jelentkezésemet az akkor még Eszterházy Károly Egyetemre. Mivel a matematika és a fizika szeretete megmaradt annak ellenére, hogy a mérnöki pálya nem az én utam volt, így ezt a szakpárt választottam leendő tanárként. Ezen az egyetemen és szakon vég-re, azt hiszem, megtaláltam az utamat.” (AT, F, N)

A tantárgy szeretete mellett az alábbi idézetben felbukkan egy másik, a tanári pálya választását megerősítő tényező is, amire előzetesen nem gondoltunk. Nevezetesen az az aktivitás, amikor a jelölt „tanítani kezd.”

„Egészen a 12. osztályig nem nagyon tudtam, hogy mire szeretnék majd jelentkezni, de azt tudtam, hogy szeretnék továbbtanulni. A történelem közel állt hozzám, így az biztos volt, hogy egy ehhez közel álló tevékenységet választok majd magamnak. A gimnáziumi évek alatt az osztályfőnök javaslatára minden héten végzett pár ember az osztályunkból korrepetáló jelleggel afféle felzárkóztató tevékenységet az osztálytársaink számára, valamint idehaza ismerősöknek, illetve a két öcsémnek is segitettem néha-néha, így ezek hatására kezdett el körvonalazódni bennem a gimnázium végére, hogy a tanári pálya nem is áll olyan messze tőlem.” (CSA, F, N)

Típusaink között előzetesen nem szerepelt az újrakezdés motívuma, vagyis a pedagóguspályán eltöltött idő után annak elhagyása, majd az oda történő visszatérés igénye, holott nem egyedi esetről van szó. Ugyanakkor a visszatérés igénye narratívájának kétségtelenül egyedi változata, hogy mindez éppen az összefüggő tanítási gyakorlat időszakához kötődik.

„[...] célom visszatérni a pedagóguspályára, amire 1 évvel ezelőtt nem gondoltam volna, azonban a gyakorlatom alatt szerzett pozitív hatások, felkeltették bennem a pedagógus énem, és ismét kedvet kaptam a tanításhoz.” (RGY, N, L)

Láthatjuk azt is, amikor nem pusztán a szaktárgy szeretete, hanem a szakmai-pedagógiai tevékenység maga vezet el a szaktárgy választásához, így végül a tanári pálya választásához:

„Foglalkoztam gyerekekkel 2,5 évig mint utánpótlásedző. Először Hatvanban egy évet, majd Füzesgyarmaton másfél évet, ami által még motivált lettem azzal kapcsolatban, hogy elkezdjem az egyetemet és bővísem a tudásomat annak érdekében, hogy minél felkészültebb tudjak lenni a gyerekekkel való foglalkozások során.” (HI, F, L)

Szakmai önmeghatározás – Hová sorolja magát?

A fenti kérdésre adható válaszok tapasztalataink szerint két csoportra oszthatók. Az elsőbe a hallgatóként történő önmeghatározás tartozik, míg a másodikba a pedagógusként való. Nyilvánvalóan minden hallgató összefüggő gyakorlatháról írt portfóliójában szerepel a hallgatóként történő bemutatkozás, azonban a szövegek nem formális részeiből ez az önmeghatározás vagy megerősítést nyer, vagy nem. Számunkra az utóbbi az érdekes, azaz ha a jelölt pedagógusként tekint önmagára akár explicit, akár implicit formában. Megítélésünk szerint mindez akkor fordulhat elő, ha a státuszát tanárként azonosítja, vagy ha azonosul a tanári vonatkoztatási csoporttal. Ennek a háttérnek a pontos feltárására e tanulmány keretében nem vállalkoztunk, de eléggé erős feltételezés, hogy a tanárként való önmeghatározás bármelyik formája elköteleződésről vall a tanárság vállalása iránt.

„Ezenkívül arra is kíváncsi voltam, hogyan tudok majd beilleszkedni a tanári közösségbe [...]”. (BB, N, N)

„Bár 2 éve nem tanítok, úgy gondolom, nem okozhat nagy gondot visszarázódni az iskolai légkörbe.” (RGY, N, L)

„Én vagyok az egyetlen biológia–kémia szakos tanár az iskolában, így az előttem ezt a két tárgyat tanító természetismeret–rajz szakos kollégával rendszeres konzultációkat tartottunk, melyekből úgy gondolom, hogy mind a kettőn sokat profitáltunk.” (GK, N, L)

A három fentebbi idézet három tanárképet mutat, az újonnan érkező tanárét, az újrakezdő tanárét és a tantestületi tanárkollégáét, aki már egy ideje az adott intézmény alkalmazottja. Az első két esetben az előző szempontnál idézett szövegrészek megerősítik az elköteleződésről korábban leírtakat, a harmadik idézett szövegrészben pedig explicit státuszazonosítást látunk.

Az újonnan érkező tanárkép a tapasztalatok összegzésekor is felbukkan a tanulási folyamatok hangsúlyozásával:

„A teljes tanévben szerves része voltam a tantestületnek mind a tanórai, mind a tanórán kívüli tevékenységeket tekintve, hiszen a megtartott és látogatott órákon kívül részt vettem az ügyeletben, az értekezleteken és a különböző iskolai rendezvényeken is, melyekből rengeteget tanultam.” (AT, F, N)

Mit vár el magától?

Az önreflexió készítésének ezen szempontja a gyakorlattal kapcsolatos szakmai jellegű saját elvárások megfogalmazásának követelményét állította

a jelöltek elé. Értékelői tapasztalataink alapján az elméleti és gyakorlati ismeretek és képességek, azaz a szakmai tudás gazdagodását, szakmai tevékenységekkel összefüggően személyes tulajdonságok pozitív irányú változásait, a követelmények sikeres teljesítését, továbbá megerősítő élményeket és tapasztalatokat mindezen területeken, valamint a pálya választásában.

„Az elvárás magammal szemben az volt, hogy a 4 év pedagóguspályán eltöltött éveim kamatoztassam gyakorlatom alatt, sőt tovább fejlődjek szakmailag.” (RGY, N, L)

„A gyakorlattól előzetesen azt vártam, hogy megismerhessem a tanári tevékenység lehető legtöbb oldalát, hiszen előtte főleg a szakmai rész volt az, amit lehetőségem volt gyakorolni. Így az elvárásaim között szerepelt, hogy a gyakorlat során megtapasztaljam az olyan, különösen tanórán kívüli tevékenységeket, melyek elengedhetetlen részei a pedagóguslétnek.” (BB, N, N)

„A másik fő terület, melyben fejlődni szerettem volna az a szaktárgyi, illetve tantervi tudás, főleg ami az általános iskolai szintet illeti. A szaktárgyak egyetemi oktatása nem feltétlenül arról szól, hogy mit kell megtanítani és milyen szinten például esetemben az általános iskolában.” (AT, F, N)

A fenti három szövegrészben a szakmai fejlődéssel kapcsolatos elvárások fogalmazódnak meg, míg az alábbiiban a tanítás eredményességével kapcsolatos elvárás:

„Nemcsak pozitívan, hanem nagyon naivan is álltam neki a munkának, úgy gondoltam, hogy egy hátrányos helyzetű iskolában is sikerülni fog közel ugyanazt a szintet megütnöm oktatás tekintetében, mint a gyakorlóiskolában.” (GK, N, L)

Ez ugyan számunkra előzetesen elvárásként nem jelent meg, de teljesen összhangban áll a jelölt előző szempontnál látott tanári önmeghatározásával.

A szakmai tevékenységekkel összefüggően a személyes tulajdonságok pozitív irányú változásaival kapcsolatos elvárásokat prognosztizáltuk, hiszen korábban nagyon gyakran találkoztunk olyan szövegelemekkel, amelyekben például saját magabiztosságuk kialakulását várták a gyakorlattól a jelöltek. Ennek fényében elvárásainkon túlmutató volt, ahogy a következő szövegben holisztikusan kerül megrajzolásra a tanár karaktere, személyisége, amilyen-né válni szeretne a jelölt.

„Célom egy magabiztos, empatikus, barátságos és bizalmat sugárzó, de mégis fegyelmet tartó és tiszteletet érdemlő tanári személyiség felépítése volt.” (RV, N, N)

Tartalmilag szintén nem várt szövegrészként tűnt fel a következő, melyben a szerző azonosul a gyakorlóhely vezetőjének vele szemben támasztott elvárásaival, egyben tudatosítva önmaga számára, hogy ezek az intézményi követelmények:

„Az intézmény velem szemben támasztott követelményeit az igazgatónő foglalta össze számomra. Eszerint egy korszerű szaktudással rendelkező, innovatív szemléletű, gyermekekre figyelő, csapatban dolgozni tudó, a kollégáktól tanulni akaró pedagógust vártak.” (NM, F, L)

Személyiségbeli jellemzők

Részben a pedagógiai kommunikációs szempontokat és a tanári kommunikáció hatékonyságát hangsúlyozva tanulmányunk korábbi fejezetében már kiemeltük a személyes tulajdonságok fontosságát a tanári pályán való eredményességgel összefüggésben. Az ott megjelenített irányokat a tanári professzió gyakorlásához szükséges személyiségbeli jellemzők, tulajdonságok leírása mentén gazdagíthatjuk.

Tichenor és Tichenor (2005) tanulmányukban szakmai fejlesztő iskolákban végzett fókuszcsoporthoz tartozó interjúk elemzésével igazolták, hogy a tanári gondolkodásban a Hugh Sockett (1993) által megalkotott, a tanári professzionalizmust leíró kategóriarendszer köszön vissza. A Hogyan tudják megmutatni a tanárok a professzionalizmust? kérdésre adott válaszok egyrészt attitűdöket és viselkedéseket jelöltek, másrészt a tanári professzionalizmust és hatékony tanítást leíró kategóriákba voltak csoportosíthatók. A szakmaiság öt kategóriája: a jellem, az elkötelezettség a változás és a folyamatos fejlődés iránt, a szaktárgyi tudás, a pedagógiai tudás, valamint a kötelezettségek és munkakapcsolatok az osztálytermen kívül.

Miután a portfóliós követelményrendszerünk szinte megcélozza az utóbbi négy kategória elemeinek explicit leírását, kíváncsiak voltunk, hogy a személyiségbeli jellemzőkről mit tudhatunk meg. Értelemszerűen az elvárásainkat értékelői tapasztalatunk is befolyásolta, így a magabiztosság, határozottság és türelem erényeivel való gazdagodást tulajdonítottuk az összefüggő gyakorlat eredményének ebben a „kategóriában”. A következő három idézett szövegrészlet a magabiztosság kialakulásáról, megerősödéséről szól.

„A félév során ahogy egyre többet tudtam részt venni az iskola életében, egyre magabiztosabbá váltam, és ez az órák minőségét is nagyban befolyásolta, úgy érzem.” (HI, F, L)

„Míg az év elején kissé bátortalanul fordultam a többi tanárhoz, addig az év végére gondolkodás nélkül, természetes módon kommunikáltam velük mind szakmai, mind egyéb témákról, kértem tőlük segítséget egy-egy probléma megoldásában.” (BB, N, N)

„Az év elején még félénk voltam, nem nagyon mertem szólni, ha valami problémám adódott, vagy segítségre volt szükségem, viszont az idő múlásával a kollégáim segítőkészségének hála egyre bátrabb és nyitottabb lettem.” (GK, N, L)

A negyedikben viszont a jelölt azonosítja a diákok érdeklődését és nyitottságát, amit nyilván nem tudna megtenni, ha ő maga nem lenne nyitott és érdeklődő, ugyanakkor a megtapasztalásból fakadó tevékenység itt megmutatja a diákok tiszteletének erényét is. Ez utóbbi kiemelkedő fontosságára Sockett (1993) is felhívta a figyelmet.

„Így, hogy a hospitálások alatt megtapasztaltam a diákok személyiségét, könnyebb volt felkészülnöm az órákra. A diákok érdeklődése, nyitottsága arra sarkallt, hogy minél jobb és színesebb programokkal készüljek, hiszen megérdemlik.” (RGY, N, L)

Nem várt eredményként értékelhetjük, amikor a jelölt rádöbben saját nem pozitív tulajdonságára, és ezt korrigálja:

„Saját magammal szemben is éreztem elvárásokat, mégpedig a rugalmasságot és a jó problémamegoldó készséget, amik, be kell vallanom, kicsit beképzeltté tettek, mert kerültem olyan helyzetbe egyedül az osztályteremben a diákokkal, amikor nem tudtam megoldást találni arra, hogy a diákokat az órai munkára bírjam, így a beképzeltségem hamar el is múlt. Ehhez a szakmához is kell alázat, de mégis fontos a gerincesség és a határozottság.” (SA, F, N)

Kommunikáció

A hallgatói portfóliók kiemelt feladata a tanári kompetenciák területén érzékelt fejlődés reflektív bemutatása. A kommunikációs kompetencia gyakorta „főszereplője” a kommunikátumoknak, ám most nem ezek teljes körű elemző bemutatásra vállalkozunk, hanem arra, hogy a pedagógiai kommunikáció elsődleges, illetve másodlagos funkciója vonatkozásában, azaz a pedagógiai kommunikáció didaktikai-nevelési és pedagógiai kapcsolati funkciójára fókuszálva, milyen reflexiókkal találkozunk. Kíváncsiak vagyunk arra is, hogy élményszinten a kollegiális viszony kommunikációja hogyan jelenik meg. Mindezekkel kapcsolatban értékelői tapasztalatunk alapján előzetesen azt

vártuk, hogy a pedagógiai kommunikáció hatékonyságának növekedéséről, kommunikációjuk fejlődéséről számolnak be a hallgatók, továbbá támogató és szimmetrikus kommunikatív kapcsolatokról a gyakorlati helyen dolgozó tanárokkal és mentoraikkal.

Az előző elemzési szempontnál tárgyalt magabiztosság implikációján túl a kompetenciaterületen elért fejlődés explicit megállapítása, továbbá a támogató és szimmetrikus kommunikatív kapcsolat megjelenítése olvasható az alábbi szövegrészben.

„Fejlődött a harmadik fontos kompetenciaként kitűzött kommunikációm és szakmai együttműködésem, problémamegoldásom is. Míg az év elején kissé bátortalanul fordultam a többi tanárhoz, addig az év végére gondolkodás nélkül, természetes módon kommunikáltam velük mind szakmai, mind egyéb témákról, kértem tőlük segítséget egy-egy probléma megoldásában.” (BB, N, N)

A diákokkal való kapcsolatteremtésről és a didaktikai feladatként tárgyalható értékelésről, megerősítésről és aktivizálásról mint fejlesztendő területekről szól a következő idézet. A didaktikai feladatok megoldásának itt egyértelmű kommunikatív aspektusa van, akárcsak a diákokkal való kapcsolatteremtésnek. Vagyis elmondhatjuk, hogy a tanárjelölt reflexiója a saját pedagógiai kommunikációjának funkcionálisára irányul. Részben ezzel az elemzéshez fűződő előzetes várakozásainkat teljesíti, ám egyértelműen túlmegy ezen a pedagógiai kommunikációja további fejlesztésének igényével.

„Szerencsém van, hogy egy hat évfolyamos gimnáziumban taníthattam, mert így több korcsoporttal is megismerkedhettem. Meglepő módon, ami jól ment, az az időbeosztásom és a diákokkal való kapcsolatteremtés. Ami még hiányzik szerintem vagy épp kevészer hangoztattam, az az órai dicséret/értékelés. Erre majd több figyelmet kell fordítanom, illetve arra is, hogy ne csak „ál-landó” embereket szólítsak, hanem másokkal is tudjak beszélni az anyagról, tehát a visszahúzódobbakat kicsit be tudjam vonni az órába.” (CSA, F, N)

Mind a diákokkal való kapcsolat, mind a pedagógiai kommunikáció didaktikai-nevelési funkciója fejlesztésének lehetőségét hordozza magában a pedagógus szülőkkel kialakított kapcsolata. Előzetes elvárásainkban nem fókuszáltunk erre a területre, ugyanakkor, mint látható, ennek jelentősége az összefüggő gyakorlat kontextusában is megjelenik:

„A szülőkkel való kapcsolattartástól eleinte kicsit féltem, de látom, hogy elfogadnak, tisztelnek, hálásak a sok munkáért, amit a gyermekeikért teszek.

Ha adódnak kisebb konfliktusok, én szeretem ezeket személyesen az érintettek bevonásával megbeszélni, ezekben a helyzetekben a közös megoldás keresése a célom. Hatékonynak találom.” (NM, F, L)

Ugyancsak túlnő várakozásainkon, amikor a tanárjelölt a diákokkal való kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolatról és a támogató és szimmetrikus kommunikatív kapcsolattal jellemezhető kollegiális viszonyról szóló beszámolóját kiterjeszti iskolai szintre:

„Úgy érzem, hogy sikerült nekem is a diákokkal kialakítanom egy olyan kapcsolatot, ami egy kölcsönös bizalmi rendszeren alapul. Nagyon várják mindig az érkezőmet, és pozitív visszajelzések is érnek. Ugyanez elmondható az iskola dolgozóival való kapcsolatomban, hiszen sikerült mindenkivel megtalálnom a közös hangot.” (HI, F, L)

Előzetes elvárásainkban nem gondoltunk arra, hogy a pedagógiai kommunikáció hatékonyságának kérdése szakdolgozati-kutatási témaként is megjelenhet a portfóliókban:

„Szakdolgozatom témája: »A hatékony pedagógiai kommunikáció és konfliktuskezelés.« Nem szerettem volna, ha ez csak elméletben, szakirodalmakkal átszótt írás legyen, így a gyakorlat alatt végig arra törekedtem, hogy én is úgy cselekedjek, hogy érvényesüljenek a hatékonysági elemek. Tudatosan igyekeztem a tanári kommunikációmot kiépíteni, erősíteni a gyerekekkel. Több program szervezésében is együttműködtem a kollégáimmal, akikkel szintén sikerült hatékonyan együtt dolgoznunk. Valamint a mentortanárommal a kezdeti nehézségek után (bízva az elképzeléseimben) is ezen elvek alapján sikerült rendezni a konfliktust.” (JR, N, N)

A „tanárságról”

Végül megnéztük azt, amit a tanári kompetenciáik fejlődésén túl a tanárságról esszenciálisan – mint legfontosabb dolgot – emelnek ki tapasztalataik alapján. Úgy gondoljuk ez a személyes szakmai fejlődés céljaként azonosítható, de egyben a tanári pálya választása melletti döntés megerősítéseként is. Előzetesen annyit tudtunk, hogy a legjobbnak értékelt önreflexiók között is ritka az ilyen jellegű szintézis, viszont a meglévők közvetlenül kapcsolódnak a szakmaiság, a professzionalizmus és a hatékony tanítás kérdéseire. Ugyancsak előzetes várakozásaink között szerepelt a tanárság mint hivatás megjelenése.

„A sikerélmény nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a diákok hogyan viszonyulnak a tanárhoz és magához a tantárgyhoz. Véleményem szerint egy jó testnevelőnek az egyik fő feladata, hogy ezen sikerélményeket biztosítani tudja a diákjainak, amivel nemcsak testi fejlődésére, hanem személyiségfejlődésére is nagy hatást gyakorol. [...] Meglátásom szerint az egyik legfontosabb feladata egy szakképzett tanárnak a kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolatrendszer megteremtése, valamint az együttműködési elvek és formák kialakítása és elfogadtatása.” (HI, F, L)

A nyitottság, határozottság, a diákok tisztelete, támogatása mint személyes tulajdonságok, a személyiségfejlődés támogatása sikerélményeket biztosító, önbizalomnövelő pedagógiai aktivitással szerepel a fent kiemelt részletben.

A személyes szakmai fejlődés igényét és a tanári pálya választásának megerősítését is kifejezi, de azon továbbmenve a pálya iránti elköteleződését hangsúlyozza a következő, a pedagóguspályát folytató, portfóliót készítő hallgató, aki legfőképpen szervezeti elköteleződését emeli ki, azonosulva tanárkollégaként az iskolai célokkal:

„A szakmám iránt nagyon elkötelezettnek érzem magam. Pályakezdő tanár vagyok. Tanulmányaim befejeztével rövidesen az iskolám szükségleteinek megfelelően két tanári szakra is jelentkeztem. Szorgalmasan teljesítem a követelményeket. A pedagógus I. minősítésem folyamatában is maximális erőbedobással teljesítettem. A sportban ugyanígy. Részt veszek szakmai képzéseken és belső műhelymunkákon is. Úgy érzem, elkötelezett vagyok a szakmai előmenetelem irányába. Terveim, céljaim vannak.” (NM, F, L)

Végül a tanárság mint hivatás megjelenése látható a következő szövegrészben:

„Úgy gondolom, hogy a pedagóguspálya és a pedagóguslét alapja az elköteleződés a szakma iránt, enélkül ezt a hivatást nem lehet végezni. Ez szakmailag azzal jár, hogy szükség van arra, hogy a szakmában folyamatosan fejlődjek, az új módszereket, lehetőségeket megismerjem, beépítsem és reflektáljak az eddigi munkámra, ezért nagyon fontosnak tartom az élethosszig tartó tanulást. [...] És ami nélkülözhetetlen a munkám során és mindennel összefügg, a kommunikáció, ennek fejlesztésére is sok energiát szánok.” (HMB, F, L)

Következtetések

A szövegkorpuszok elemzésére kiválasztott szempontjaink alkalmasak voltak arra, hogy a szövegrészek beemelésével érzékletes képet kapjunk arról,

hogyan és miért választották a tanári professziót a végzős tanár szakos hallgatók, továbbá arra is, hogy meglássuk az önmagukról alkotott tanárképet a portfóliós szövegek – az elsődlegesen a gyakorlati feladatok teljesítéséről, a saját tanári kompetenciák fejlődéséről szóló kommunikátumok – tükrében. Elemzésünk fókuszába a kommunikátumok szövegének második rétege került, azaz azok a szövegrészek, melyek közvetlenül nem kapcsolódtak az előzetesen ismert összefüggő tanítási gyakorlat, a tanításon kívüli tevékenységeket bemutató portfóliók értékelési szempontjaihoz.

Elemzésunktől egyrészt konkrétan azt vártuk, hogy plasztikussá tesszük azt a képet, ahogyan saját magukat látják azok, akik pedagógusként, tanárként határozzák meg magukat a gyakorlattal kapcsolatos elvárásaikban, a személyiségbeli jellemzőik és kommunikációjuk tekintetében, továbbá a tanárságról vallott – a kompetenciák fejlődésén túli – legfontosabb ismérvek vonatkozásában. Másrészt azt is gondoltuk, hogy a tanárrá válás narratívái bemutathatók a szövegeken keresztül, s ezen keresztül saját tudásunk a tanári pályaválasztás mozgatóiról teljesebbé válhat. Harmadrészt elővételeztük, hogy az „Én mint pedagógus” konstruktumok megismerése, fenti szempontok szerinti analízise tudásunk gyarapodásán túl, szakmai önreflexión keresztül hatékonyabbá teheti képzői gyakorlatunkat.

A tanárrá válásról szóló narratívák sok esetben nem valódi narratívák abban az értelemben, ahogy valaki elbeszéli tanárrá válása történetét. Gyakran történetkezdeményeket olvashattunk, vagy lakonikus közléseket. A tanárjelöltek számára nem is volt kitűzött feladat a narratíva megalkotása, ám számunkra így is érdekes történeteket vázoltak föl vagy írtak le röviden. Ezek olvasása során a tanári pálya választásával kapcsolatos tudásunk kétségtelenül gazdagodott. Meglepő volt, hogy a formális oktatásban szerzett, nem professzionális tanítási tapasztalat, ami tanári felkérésre végzett korrepetálásokban öltött testet, meghatározó lehet. Ez nyilván felértékeli, egyben felhívja a figyelmet az ilyen jellegű tapasztalatok biztosítását lehetővé tevő tanulásszervezési módokra, tanítási stratégiákra, amelyeket érdemes a rekrutáció biztosítása szempontjából is alkalmazni. Kiemelten nem szerepelt előzetes várakozásaink között, de jól látható, hogy a professzionális, a tanárképzést megelőző, pedagógiai, tanítási-nevelési tevékenység szintén erős indíttatásként van jelen a tanári pálya választásában.

A konstruktumok megismerése minden vizsgált szempont szerint gyümölcsöző volt, jócskán találtunk új és fontos elemeket. A tanárjelöltek elvárták önmaguktól a szakmai fejlődésüket, ám a képességek és személyes tulajdonságok fejlődésén túlmutat a tanulás eredményességét implikáltan megjelenítő oktatási színvonallal kapcsolatos elvárás, továbbá a tanári személyiség, karakter explicit megfogalmazására és tudatos felépítésére való tö-

rekvés. Ugyancsak új elemként jelentkezett a gyakorlóléhelyként szolgáló iskola intézményi elvárásaival való azonosulás. A személyes tulajdonságok, a tanári erények előzetesen várt köre a diákok iránti érdeklődéssel, nyitottsággal és tisztelettel gazdagodott. Gyarapodott továbbá az önismerettel, az elszántsággal, valamint a tulajdonságok megváltoztatására törekvéssel a tanári karakter megvalósulása érdekében. A kommunikáció terén a pedagógiai kommunikáció fejlesztésével kapcsolatos igények az elvárásoknak megfelelően jelentkeztek, de a szülőkkel való, illetve az iskola valamennyi dolgozójával történő kommunikatív kapcsolat fontossága új és fontos elemként jelentkezett, akárcsak az igény a pedagógiai kommunikáció hatékonyságának kutatására. A tanárságról vallott esszenciális elképzelések nyilvánvalóan összefüggésben vannak azzal, ahogyan önmagukat látják a tanári pályán. A szakmaiság, hatékonyság, elhivatottság hármas egysége visszaköszönt a reflexiókban, ám új elemként tűnt föl a szakma és az intézmény iránti elköteleződés. – Előbbi úgy is, mint a hivatás gyakorlásának elengedhetetlen feltétele.

Összegzés

Tanulmányunkban a kommunikációelmélet és a pedagógia érintkezési területein a pedagógiai kommunikáció jelenségvilágát értelmeztük és mutattunk rá az elméleti megközelítések jellegzetességeire. A pedagógiai kommunikáció tárgykörében helyeztük el az összefüggő tanítási gyakorlat ideje alatt a tanárjelöltek által elkészített e-portfóliókat és az azokhoz tartozó önreflexiókat mint digitális kommunikátumokat. Ugyanakkor a pedagógiai kommunikáción túlmutatóan az elkészült szövegek potenciálisan magukban hordozták a tanári pálya választásának személyes narratíváit, valamint a „szakmai Ént”, vagyis a szakmai önkép kommunikációs elemeiből álló konstruktumot. Portfólióelemzésünkben ezek bemutatására, a kapcsolódási pontok feltárására vállalkoztunk, összevetve mindezeket a korábbi profeszszionális portfólióértékelési tapasztalataink alapján kialakult várakozásainkkal. Munkánkkal a terület vizsgálati horizontjának szélesítésén túl a képzési gyakorlat fejlesztését is célul tűztük ki.

A portfólióelemzés során felbukkanó új elemek számbavétele differenciáltabbá teszi látásmódunkat, és egyben arra sarkall bennünket, hogy portfóliós felkészítésünket és követelményeinket erőteljesebben igazítsuk a heterogén tanárjelölti csoport szükségleteihez, figyelembe véve az iskolai igényeket is. Az értékelési portfóliót megelőzően fejlődési vagy munkaportfólió készítésével reflektív körfolyamatokon keresztül a szakmai képességek és a személyes tulajdonságok fejlesztésére több lehetőség kínálkozik. Több pedagógiai és tanítási tapasztalatra van szükség már az összefüggő gyakorlatot megelő-

zően, elsősorban nem a tartalomközvetítés, hanem a pedagógiai kommunikáció területén a gyakorlás és fejlesztés céljából.

Az elemzésből levonható tanulságok köre elég széles tehát. Mégis szólnunk kell arról, hogy a portfóliók egy jelentős részében nem bukkan föl a pedagógusként, tanárként való önmeghatározás. Nagyon fontosnak tűnik ugyanakkor, hogy a tanárképzésbe bekerülő hallgatók azzal a gondolattal és érzésvilággal kerüljenek ki az összefüggő gyakorlatukra, hogy ők már tanárjelöltek, tanári munkát végeznek, és nem pusztán hallgatók többé. Felelősségük van a diákok, a szülők és az iskola felé, továbbá szakmai szerepet betöltőként a szakma iránt is. A képzők pedagógiai kommunikációja ennek érdekében szükséges, hogy gazdagodjon a képzési időszak elkezdésétől annak végéig, valamennyi területet magába foglalóan.

Szakirodalom

- Andorka Rudolf 2006. *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Banczerowski, Janusz 1994. A kommunikációs kompetencia és összetevői. *Magyar nyelvőr* 277–86.
- Balázs Géza 2023. *Az internet népe. Internet – társadalom – kultúra – nyelv*. Ludovika Egyetemi Kiadó. Budapest.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) 1997. *Pedagógiai Lexikon I–III*. Keraban Kiadó. Budapest.
- Buda Béla 1994. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó. Budapest.
- Canale, Michael 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J. C. és Schmidt, R. W. (eds.): *Language and Communication*. Longman. London. 2–27.
- Falus Iván 2003. A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Kossuth Kiadó. Budapest. 79–99.
- Falus Iván 2005. Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés* 1/5–16.
- Forgó Sándor 2011. *A kommunikációelmélet alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- Gordon, Thomas 1989. *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T. E. T. módszer*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Griffin, Em 2001. *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat Kiadó. Budapest.
- Halász Gábor 2001. *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Hegyí Ildikó 1996. *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. Okker Kiadó. Budapest.
- Horváth Kinga – Szökö István 2015. A pedagógiai kommunikáció és a pedagógus kommunikációs kompetenciája. In: Juhász György – Horváth Kinga – Árki Zsuzsanna – Keserű József – Lévai Attila – Šeben Zoltán (szerk.): *A SJE Nemzetközi Tudományos Konferenciája. Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban*. Selye János Egyetem. Komárom. 268–79.

- Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika 2006. *Fekete pedagógia. Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó. Budapest.
- Kiss Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kotschy Beáta (é. n.). Pedagógiai készségek. In: *Kislexikon*. http://www.kislexikon.hu/pedagogiai_keszsegek.html#ixzz7Tl3fet8T (Letöltés: 2022. 05. 19.)
- Mogyorósi Zsolt 2018. A reflektivitás megközelítése a pedagógiában. In: Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 71–9.
- Móser Anna – Szűts Zoltán 2023. A nyelvtanulást támogató digitális eszközök. *Magyar Nyelvőr* 164–85. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.2.164>
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy József 2007. *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Sallai Éva – Medveczky Katalin – Kozmáné Kovásznai Mária – Ficsór Józsefné 2006. *Professzionális tanári kommunikáció. Pedagógus-továbbképzési kézikönyv*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest.
- Sallai Éva 1996. *Tanulható-e a pedagógusmesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- Socket, Hugh 1993. *The moral base for teacher professionalism*. Teachers College Press. New York.
- Szabó G. Ferenc 2010. A kommunikatív kompetencia. *Anyanyelv-pedagógia 2*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257> (Letöltés: 2022. 05. 10.)
- Szőke-Milinte Enikő 2005. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. PKE–BTK. Piliscsaba.
- Szőke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia 2*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (Letöltés: 2022. 05. 11.)
- Szőke-Milinte Enikő 2013. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT-vitaanyagban. *Magiszter nyár*/63–83.
- Szűts Zoltán 2020. A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai Szemle* 5–6/15–38.
- Tichenor, Mercedes S. – Tichenor, John M. 2005. Understanding Teachers' Perspectives on Professionalism. In: *The Professional Educator*, Vol. XXVII. No 1 & 2 Fall 2004 & Spring/89–95.
- Tomesz Tímea 2016. Tudatosság a kommunikációban. *Anyanyelv-pedagógia 2*. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Anyp_IX_2016_2_10.pdf (Letöltés: 2022. 05. 09.)
- Tomesz Tímea 2020. A kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei a felső tagozatos nyelvtankönyvekben. *Acta Universitas de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Linguistica Hungarica*. 149–56.
- Tomori Tímea 2016. A kommunikációs készségfejlesztés a szakiskolában. In: H. Tomesz-Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox Kiadó. Budapest.

- Tomori Tímea 2021. Kommunikáció mint kereszttantervi kompetencia az iskolapedagógiában: A pilot kutatás. *Acta Universitas de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Linguistica Hungarica*. 69–88.
<https://doi.org/10.46436/ActaUnivEszterhazyPedagogica.2021.69>
- Tóth László 2000. A tantermi kommunikáció. In: *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Kiadó. Debrecen. 319–35.
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez (pdf) (hatodik változat) https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf (Letöltés: 2022. 05. 23.)
- Varga Gyula 2015. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei és feladatai a közoktatás vertikumában. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. ELTE. Budapest. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf (Letöltés: 2022. 05. 11.)
- Varga Gyula 2017: A kommunikációs kompetencia fejlesztésének programja. In: Szöke-Milinte E. (szerk.): *A kommunikáció oktatása 9. A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 9–22.
- Vesszős Balázs 2022. A félreértés pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 458–75.
<https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.4.458>
- Virág Irén 2021. Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences jATES*. Vol. 11, No. 1/3–27.
<https://doi.org/10.24368/jates.v11i1.232>
- Zrinszky László 1993. *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Zrinszky László 2002a. *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. Adu-Fitt Image. Budapest.
- Zrinszky László (2002b): *Nevelési kommunikáció. Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest. 267–78.
- Zsolnai József 1996. *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Mogyorósi Zsolt

neveléskutató, főiskolai docens

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

E-mail: mogyorosi.zsolt@uni-eszterhazy.hu

<https://orcid.org/0009-0007-2808-5295>

Virág Irén

neveléskutató, egyetemi docens

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

E-mail: virag.iren@uni-eszterhazy.hu

<https://orcid.org/0009-0006-0387-8021>

Abstract

MOGYORÓSI, ZSOLT – VIRÁG, IRÉN

**CONSTRUCTION AND NARRATIVE. THE REPRESENTATION OF THE
"PROFESSIONAL SELF" IN TEACHER CANDIDATE PORTFOLIOS**

This paper interprets the phenomenon of pedagogical communication through the critical literature and portfolios of teacher candidates relevant to teacher education. In the paper, the authors touch on the intersection of communication theory and pedagogy with the intention of contextualization and then point to the phenomenology of pedagogical communication and the portfolios prepared by teacher candidates. The analysis focuses on the reflective and self-reflective corpus of texts of teacher candidates, intending to explore the construction and narrative of the teacher image. The results of the study suggest that the portfolios of the teacher candidates provide a useful way of gaining a sense of how and why they chose the teaching profession and how they construct their self-image as teachers.

Keywords: pedagogical communication, teacher education, portfolio, reflective corpus