

EDUCATIO®

PEDAGÓGIA | SZOCIOLÓGIA | ÖKONÓMIA | HISTÓRIA | PSZICHOLÓGIA | POLITOLÓGIA

HUSZONNEGYEDIK ÉVFOLYAM, ELSŐ SZÁM

PEDAGÓGUS ÉLETUTAK – KARRIEREK

Vannak-e tanárok? | 3 | NAGY PÉTER TIBOR

A tanárrá válás indikátorai
az 1945 előtti Magyarországon | 13 | BIRÓ ZSUZSANNA HANNA

Pedagógusbérek – mindig lent? | 30 | POLÓNYI ISTVÁN

Pályakép és szelekció
a pedagóguspálya választásában | 47 | VEROSZTA ZSUZSANNA

Gyakorló pedagógusok
pályamotivációi | 63 | PAKSI BORBÁLA, SCHMIDT ANDREA, MAGI ANNA,
EISINGER ANDREA, FELVINCZI KATALIN

Pedagógus karrierminták | 83 | SÁGI MATILD

Közszolgálatosság vagy menedzserizmus? | 98 | BAJOMI IVÁN

24

2015

TAVASZ

EDUCATIO®

INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK

HUSZONNEGYEDIK ÉVFOLYAM ELSŐ SZÁM | 2015 / TAVASZ | MEGJELNIK NEGYEDÉVENKÉNT

Alapító főszerkesztő: KOZMA TAMÁS

Főszerkesztő: FEHÉRVÁRI ANIKÓ

E szám tanulmányait szerkesztette:

BIRÓ ZSUSZANNA HANNA

Lektorálta: HUNYADY GYÖRGY,

BIRÓ ZSUSZANNA HANNA

Szerkesztőbizottság:

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUSZANNA HANNA (VÁLÓSÁG),
CSÁKÓ MIHÁLY (ELNÖK), FEHÉRVÁRI ANIKÓ (KUTATÁS
KÖZBEN), FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ,
KOZMA TAMÁS, LUKÁCS PÉTER, NAGY PÉTER TIBOR,
POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA, TOMASZ GÁBOR
(SZEMLE), VEROSZTA ZSUSZANNA (VÁLÓSÁG)

Szerkesztőség és kiadói hivatal:

1143 Budapest, Szobránc utca 6-8.

Telefon, fax: (06-1) 235-7200

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT,
ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON, ÖTVEN
NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI
ÍV KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK.

LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN
A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK
FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZ-
NAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT, ILLETVE
KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ
EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL:
[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)

ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN.
AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

EDUCATIO®

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES FOCUSED ON EDUCATION

Editor in Chief: ANIKÓ FEHÉRVÁRI

The journal is published four times a year (600 pages).

Postal address: H-1143 Budapest, Szobránc utca 6-8, Hungary

Annual subscription: \$ 300 on surface delivery or \$ 450 by air

(or the equivalent in another currency), to any address.

Orders may be placed to our postal address or directly

through our website: <http://www.edu-online.hu>

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

AZ EDUCATIO FOLYÓIRAT MEGJELENÉSÉT A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA TÁMOGATJA.
A TANULMÁNYOK BIBLIOGRÁFIAI ADATAI A MAGYAR TUDOMÁNYOS MŰVEK TÁRÁBAN RÖGZÍTÉSRE KERÜLNEK.

© OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET, 2015.

MINDEN JOG FENNTARTVA.

ISSN 1216-3384

FELELŐS KIADÓ: AZ OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET FŐIGAZGATÓJA

TIPOGRÁFIA: SALT COMMUNICATIONS KFT.

TÖRDELÉS, NYOMDAI ELŐKÉSZÍTÉS: PATTANTYUS GERGELY

NYOMDAI MUNKÁK: DUNA-MIX KFT.

E szám tanulmányainak szerzői

NAGY PÉTER TIBOR – egyetemi tanár, WJLF | BIRÓ ZSUZSANNA HANNA – tudományos főmunkatárs, WJLF | POLÓNYI ISTVÁN – egyetemi tanár, DE | PAKSI BORBÁLA – tudományos főmunkatárs, ELTE | VEROSZTA ZSUZSANNA – vezető elemző, EDUCATIO NONPROFIT KFT. | SÁGI MATILD – tudományos főmunkatárs, OFI | BAJOMI IVÁN – szociológus, ELTE | SCHMIDT ANDREA – szociológus, MTA | MAGI ANNA – PhD-hallgató, ELTE | EISINGER ANDREA – PhD-hallgató, ELTE | FELVINCZI KATALIN – egyetemi docens, ELTE | KÁLLAI GABRIELLA – tudományos munkatárs, OFI | SZEMERSZKI MARIANNA – tudományos főmunkatárs, OFI | NIKITSCHER PÉTER – kutató-elemző, OFI | SZÉLL KRISZTIÁN – kutató-elemző, OFI | NAGY KATALIN – PhD-hallgató, BME | SZOMBATI ORSOLYA – PhD-hallgató, ELTE | NAGY-KOLOZSVÁRI ENIKŐ – PhD-hallgató, ELTE | KOVÁCS EDINA – PhD-hallgató, DE

(a tartalommutató folytatása)

III | VALÓSÁG

Interjú egy mentortanárral

Beszélgetés egy gyakornoktanárral

I23 | KUTATÁS KÖZBEN

Pedagógushallgatók a képzés elején (KÁLLAI GABRIELLA – SZEMERSZKI MARIANNA)

Milyen a jó pedagógus? – Elvárások és az érzékelt valóság egy nagymintás diákkutatás eredményei alapján (NIKITSCHER PÉTER)

Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében (SZÉLL KRISZTIÁN)

A pedagógusok és a gazdasági teljesítőképesség (NAGY KATALIN)

I56 | SZEMLE

Az oktatás bére – európai körkép a tanárok fizetéséről (SZOMBATI ORSOLYA)

Van-e jövője a tanári pályának? (NAGY-KOLOZSVÁRI ENIKŐ)

Kétszáz év reform (KOVÁCS EDINA)

I65 | ÖSSZEFOGLALÓ / ABSTRACT

SZERZŐINKHEZ

Az Educatio® minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok felhasználási joga négy évre a folyóirat kiadójáé. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások, a lap arculatához való igazítás, valamint a cím módosításának jogát a szerkesztőség fenntartja.

Az elektronikusan beküldött tanulmányokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg 35 ezer karaktert. Külön kérjük mellékelni a kézirat egyikét bekezdésnyi angol és magyar kivonatát, a kulcsszavakat, a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné önmagát), valamint azt az elektronikus címet, ahová a kefelevonatot kéri). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákat nem közlünk), grafikon esetén az alapadatokat is kérjük. A hivatkozásokat és lábjegyzeteket a lap tipográfiájának megfelelően szerkesztjük.

A kefelevonaton a szerző javításait három munkanapon belül kérjük e-mailen visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elfogadni. Jelentősebb változtatásokra nincs már mód.

Vannak-e tanárok?

Valamely¹ szakma, karrierpályájáról szólva az első kérdés, amit érdemes feltennünk, hogy: beszélhetünk-e az adott foglalkozási csoportról mint a pályája által meghatározott tömbről?

Ha egy foglalkozási csoport tagjai között, például, számosan vannak, akiknek jelentős öröklött gazdasági tőkéje van, csökken az illetmény jelentősége az adott egyének társadalmi-gazdasági helyzetének meghatározásában, azaz: Ugyanazon foglalkozási csoport fiatalabb és alacsonyabb beosztású tagjai élhetnek akár jobban is, mint azok, akiket a rendszer a foglalkozási körükben mutatott teljesítményük és megbízhatóságuk miatt jutalmazni akar. Ha egy csoportnak vannak olyan alcsoportjai, akik főállásuk mellett szisztematikusan inkább tesznek szert kiegészítő jövedelemre, mint más alcsoportok, vagy ha egyes alcsoportok önkéntes (vonzó munkaerőpiaci lehetőségek által motivált) pályaelhagyási valószínűsége nagyobb, mint másoké, akkor ezen alcsoportok számára más fontossággal rendelkezik egy adott pálya állásbiztonsága vagy a jövedelemnövekedés kiszámíthatósága. Ha egy csoport alcsoportjai között jól látható, szisztematikus különbség van a kapcsolati tőkék, illetve az érdekérvényesítési módok tekintetében, kisebb lesz szemükben a jelentősége a képzettséggel, szolgálati idővel, vezetői elismertséggel, „ügyfél-elégedettséggel” kapcsolatos besorolásoknak. Egyes alcsoportok távolabb, míg mások közelebb vannak a fizikai munka világához; egyes alcsoportok magasabb, míg mások alacsonyabb presztízsszimbolikus univerzumukhoz kötődnek a mindennapi munkavégzésük során.

Az erős belső osztóvonalakkal rendelkező foglalkozások esetében – „szembeszállva” az adott foglalkozási csoport egységes megnevezését szorgalmazó politikai csoportok, illetve a foglalkozások mint hivatáscsoportok „korporatív értelemben vett” vezetőinek az érdekeivel – a társadalmi élet szereplői az egyes alcsoportok presztízsszint és lehetőségeit differenciáltan érzékelik. A differenciált érzékelésből persze nem következik, hogy egy közvélemény-kutatási élethelyzetben nyíltan megmondanak, kit tartanak többre vagy kevesebbre – éppen, mert az ilyen kérdésekre adott válaszok nem feltétlenül a tényleges véleményt tükrözik, hanem azt a véleményt, amit a megkérdezett személy szerint egy, az ő státuszában lévő embertől a kérdezőbiztos elvár. Ugyanakkor *a differenciált érzékelésből bizonyosan differenciált pályaválasztás következik.*

Ha elfogadjuk, hogy a „társadalom tagjai” nem véleménymondási, hanem pályaválasztási, azaz cselekvési helyzetben szükségképpen jobban érzékelik az egyes csoportok belső

¹ A tanulmány támaszkodik azokra a kutatásokra, melyeknek egy WJLF-es (<http://wesley.hu/sociology>) és egy ELTE -s (<http://tatk.elte.hu/kutatokozpontok/oktatas>) kutatóhely biztosítanak intézményes háttérrel, az European Research Council pedig forrásokat (<http://elites08.uni.hu>, <http://www.interco-ssh.eu/>)

differenciáltságát, mint amennyire a társadalomtudós legrafináltabb mérési módszerekkel ezt bizonyítani képes, nincs más dolgunk, mint hogy a pedagógustársadalom belső differenciáltságának társadalmi perceptálására bizonyítékokat keressünk.

Amilyen mértékben igaznak bizonyul – e szükségképpen töredékes írás végére –, hogy a vertikálisan tagolt társadalmunk egyes összetevői pályaválasztási stratégiájuk során nem tesznek különbséget a különböző pedagógus szakmák között, olyan (de csak olyan) mértékben érdemes a társadalomtudósok általában „pedagógusokról” vagy „pedagóguspályáról” beszélnie. De a tétel fordítva is igaz: ha bebizonyosodik, hogy a pedagógustársadalom egyes alcsoportjai a társadalom egészében különböző módon érzékeltetnek, akkor erős érvek kerülnek az egységes pedagógusrend nem-létével kapcsolatos serpenyőbe.

* * *

Évtizedek óta szakmai diskurzus folyik a „pedagógus” fogalom létéről, használatának jogosságáról.

Az egyik érvelés szerint, már sokan és sokféle módon tematizálták, hogy az oktatási rendszer kétfelől – alulról és felülről – épült ki, ennek következtében a hétköznapi nyelvben, politikai beszédmódban „pedagógusként” megnevezett foglalkozás két teljesen különböző identitású rétegből, a tanítókból és a tanárokból áll. (Donáth, 2008, Ferge 1972, Nagy M. 2004, 2009. Németh, 2009)

A tanítótság és a tanárság kettőssége – ezen érvelés szerint – különösen azóta egyértelmű, hogy a 19. század közepétől a Rajnától keletre a Humboldt egyetemen képzik a középiskolai tanárokat, míg (a szintén magas szinten standardizáld) erre a célra létrejött, de középfokú szakképző intézményekben képzik a tanítókat. Külön szakfolyóiratok, szakmai egyesületek épültek ki a két szakmára, amit két külön tanügyigazgatási apparátus ellenőrzött. A néptanítói tudás elméleti megragadására természetesen nem maguk a néptanítók vállalkoztak, hanem az egyetemi végzettségű csoportból kerültek ki mindig olyanok, akik a néptanítói szakma szellemi vezéréként pozícionálhatták magukat. A két hivatásra két eltérő nyelvezetű szakpedagógia épült ki. (A két szakpedagógia még tudományszociológiailag is objektiválható, l. Hrubos, 2002.) Sem az elmúlt évtizedek „pedagógus” fogalma, sem az angolszász kultúra egységes szóhasználata (teacher) nem volt elegendő ahhoz, hogy a magyar nyelvben a „tanár” és a „tanító” szavak különálló jelentését megszüntesse.

Az ezzel vitatkozó narratíva szerint, már a századfordulótól voltak elemek, melyek a két foglalkozás közelítésére mutattak: ilyen pl. a közalkalmazotti rendszer, amely 1907-ben éri el a tanítókat és 1933-ban a tanárokat. 1935-től részlegesen, 1950-től teljesen integrált a tanügyigazgatás-szakigazgatás. 1945-től a tanítandó gyereknevelés „összecsúszik” az általános iskola felső tagozatában, amikor is a falusi általános iskola felső tagozatában tanítók és az egykori polgári iskolák, középiskolák főiskolai, illetve egyetemi végzettségű tanárai együtt tanítanak. Bár a stabil iskolaszervezet az általános iskolai és középiskolai tanári szakma kettéválásának kedvez, ennek pluralizálódása (a hat- vagy nyolcosztályos középiskolák létrejötté) 1989 után ismét összecsúsztatja a feladatot. 1945-ben közösként jön létre (s nyomban tanítói vezetést kap) a szakszervezeti mozgalom, amely 1989 után sem iskolatípusok szerint differenciálódik. A tanítóképzés felsőfokra kerül 1958-ban – azaz: legalábbis a középiskolai szocializációs évek végéig együtt halad a leendő tanító és a tanár. A „tudós tanár figurája” – mely valójában már 1919 után marginalizálódik – 1950

után eltűnik, a főiskolai és egyetemi szféra személyi állományának tömegesedése mintegy „kiszívja” a tanárok szakmai elitjét. (A témához l. még e számban Bíró tanulmányát.) A középiskolai tanári szakma – a tanítóit követve, ahhoz hasonlatossá válva – elnöiesedik. A pedagógiai kutatás-fejlesztés, mint a középiskolai tanárok és tanítók közös karrierlehetősége tűnik fel. Úgy tűnik, hogy a tanítással foglalkozók egyre inkább valamiféle közös szakmát alkotnak. Erős szakmai gondolkodás – a pedagógusképzés áramlata – jött létre ezen álláspont támogatására, s egy külön kutatási ágazat, a pedagóguskutatás fejlődött ki ennek talaján. (Brezsnyánszky, 2009.; Falus, 2004, 2009; Hunyady, 2009)

Az érvek tehát úgy a pedagógusszakma egységesedése, mind fennmaradó tagoltsága mellett számosak – ezért javasoljuk, hogy a pro és kontra érveket *versengő hipotézisként* értelmezzük, s a pedagógusszakmát választó társadalmi csoportok különbsége alapján tegyük le voksunkat.

A tanítók és tanárok közötti *szociológiai különbségek* fennmaradását a kutatások újra és újra megerősítették. Elsősorban a BTK/TTK és a tanítóképző intézmények eltérő arculatára utalhatunk, mely nyilvánvalóan megmutatkozott a hallgatók származási összetételében, illetve a toborzás bázisául szolgáló középiskolák konkrét körében. A középiskolai tanári szakma felé vezető bölcsészkar – ha nem is szakképző intézményként, de az értelmiségi elit iskolájaként – a pártállam évtizedeiben a legszelektívebb, legnehezebben bevezethető felsőoktatási intézmények közé tartozott, míg a tanítóképző intézetek a felsőoktatási rendszer másik végpontja közelében helyezkedtek el. Az értelmiségi rétegek közötti különbséget sokféleképpen mérhetjük: relatív jövedelmi pozícióval, javakkal való ellátottsággal, lakossági közvéleménykutatások során mutatkozó presztízsel térrel. Mindezeket azonban az egyes nemzedékekre nézve közel sem tudjuk maradéktalanul összemérni. Rendkívül stabil mutató ugyanakkor, hogy a mindenkori társadalmi elit mennyire tartja elfogadhatónak, hogy gyermeke valamely foglalkozást töltsön be, illetve fordítva: egy-egy foglalkozást mennyire monopolizálta saját gyermekeinek a mindenkori elit.

Ki legyen az „elit”, akinek ilyen irányú választását mérvadónak tekintjük? A szocializmus évtizedei alatt a társadalmi hierarchiát az iskolázottsági létra képezi le. A rendszerváltás során hiába kerül előtérbe a jövedelmi létra, a felsőoktatás tömegesedése következtében valójában nagyon szerény marad az egyetemet *nem* végzettek részvétele a társadalom felső elitjében, ezért úgy definiáljuk az egyes értelmiségi csoportok presztízs-hierarchiáját, hogy megvizsgáljuk, milyen arányban származnak a tanárok diplomás családokból. Egészen konkrétan: egy-egy foglalkozási és életkori csoport hány százalékát jellemzi, hogy az apa egyetemi végzettségű?

1. táblázat Tanárok 1996-ban – az egyetemi végzettségű apák aránya szerint²

	tanító	tanár, főiskolával	tanár, egyetemmel	N
1945 körül születettek	8,6	9,0	17,5	542
1955 körül születettek	10,5	8,3	17,6	860
1965 körül születettek	11,1	13,0	18,3	724
1975 körül születettek	15,2	23,5	25,0	225

² Az Országos Közoktatási Intézet 1996-os, Nagy Mária vezette pedagógusvizsgálatának adatbázisát a 2000-es években bocsátotta rendelkezésemre a kutatásvezető. A kérdés arra vonatkozott, hogy a megkérdezett személy 14 éves korában az apja iskolai végzettsége mi volt. Nagy Mária a kérdőív számos elemét feldolgozta: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanari-palya/tarsadalmi-szakmai>

Évtizedről évtizedre vizsgálva igaz, hogy az egyetemi végzettséggel rendelkező apák aránya – bár minden pedagóguscsoport vonatkozásában emelkedik – egyértelműen leképezi a pedagóguscsoportok közötti rangsort. (1. tábla)

Az általános iskolák tanárainak jelenlegi életfeltételeit meghatározza, hogy az általános iskolák elhelyezkedésének megfelelően magas arányban laknak a kulturális infrastruktúrával gyengén ellátott falvakban, míg a középiskolai tanári szakma, sőt az egyébként diákjait alsóbb társadalmi csoportokból rekrutáló – s eképpen lényegesen alacsonyabb presztízsű – szakképző intézeti tanári szakma is alapvetően városi foglalkozás. A közalkalmazotti rendszer logikája magasabb bért biztosít az egyetemi végzettségű tanár-csoportoknak. *A származás, a lakóhely, a jövedelem különbözősége nyilvánvalóvá teszi, hogy olyan „pedagógustársadalom”, amely a tanítókat és a tanárokat is magában foglalná, szociológiai értelemben nem létezik.*

Az *Educatio* hasábjain arról is értekezünk már, hogy a *tanári szakma rétegződése* is erősen eltérő csoportokat hoz létre: a főiskolai végzettségű és egyetemi végzettségű tanárságot. A „tanári szakmán” belüli szakmai megosztottságot számos módszerrel igazolhatjuk. A középiskolai és általános iskolai tanárok radikálisan különböznek a jövedelemben, a számítástechnikához való viszonyban, a gyerekeik számára történő iskolaválasztásban, a fontosnak tartott szakmai értékekben, értelmiségi társaik presztízsének megítélésében. (Biró, 2002, Liskó, 2004, Polónyi, 2004, Sáska, 2009)

Ami az igazi kérdés azonban, hogy e különbségek csökkenőben vannak-e, vagy szinten maradnak és újratermelődnék? A bolognai pedagógusképzésről szóló *Educatio* számban erre is megkíséreltünk választ adni, s egymástól független adatsorokon bizonyítani, hogy az évtizedek múlása ellenére markáns marad a különbség a főiskolai és egyetemi végzettségű tanár-csoport között, számtalan kérdésben közelebbinek mutatva a főiskolai végzettségű tanár-csoportot a tanítókhöz, mint az egyetemi végzettségű tanár-csoportéhoz. (Nagy P. T., 2009)

Nemcsak „pedagógusok” nincsenek tehát, de „tanárok” sem, illetve csak annyira vannak, amennyire mondjuk „egészségügyi személyzet” fantáziánéven közös kalapba helyezhetjük az orvosokat, főnővéreket és ápolókat, vagy „jogi személyzet” néven a bírákat, jogtanácsosokat és jegyzőket.

Felmerül a kérdés, hogy: ha tudomásul vesszük a „tanártársadalom” alapvető megosztottságát a főiskolai és egyetemi végzettségű népesség között, akkor az így különválasztott két csoport szociológiai homogenitása mekkora? Azaz: *legalább külön-külön* beszélhetünk-e a középiskolai tanárság, illetve az általános iskolai tanárság mint csoport relatíve homogén fennállásáról?

A FEOR (A Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere), illetve a népszámlálási statisztika sajnos nem teszi kellően megragadhatóvá az általános iskolai tanári réteget, mert egybevonva szolgáltat adatokat az általános iskolai tanárságról és a tanítóságról. Külön veszi viszont számba a középiskolai tanárokat, melyet a tanítói és tanári réteg elkülönültségéről szóló érvelések mint magasan képzett csoportot szoktak definiálni.

Annak ellenére, hogy a középiskolai tanári szakma professzionalizációját hangsúlyozó érvelés szerint a középiskolai tanárok jelentenék a pedagógushierarchia csúcsát, megállapíthatjuk, hogy a jelenlegi FEOR-rendszerben középiskolai tanárként, oktatóként besorolt emberek *már iskolai végzettség szempontjából sem tekinthetők homogénnek.*

A 2. táblázat azokat a foglalkozásokat mutatja, akiknél 60%-nál magasabb arányban találunk egyetemet végzeteket (s akiknél az esetszám legalább tíz volt).³

Ellentétben az általános orvosokkal és az ügyvédekkel, akiknek valóban 100%-a tartozott az egyetemet végzettekhez, a középiskolai tanároknak kevesebb, mint kétharmada tartozik ebbe az iskolázottsági kategóriába. Ez azt jelenti, hogy a középiskolai tanárok iskolázottsági homogenitása nemcsak a klasszikus professzióktól, de a közgazdászoktól, illetve a vegyészmérnököktől is elmarad. A gépészmérnökök és agrármérnökök azok, akik a középiskolai tanárokhoz hasonló mértékben egyetemet végzettek.

2. táblázat Néhány – többségében egyetemet végzett – foglalkozási csoport megoszlása tényleges iskolai végzettségük százalékában

	kevesebb	főiskolai diploma	egyetemi diploma	mind	N
2211 Általános orvos			100,0	100	47
2535 Ügyvéd			100,0	100	34
2213 Fogorvos			100,0	100	17
2212 Szakorvos	0,0	1,3	98,7	100	75
2531 Jogász, jogtanácsos	2,9	2,9	94,1	100	34
2115 Vegyészmérnök	0,0	6,1	93,9	100	33
2215 Gyógyszerész	4,5	4,5	90,9	100	22
1348 Kutatási és fejlesztési részegység vezetője	0,0	16,7	83,3	100	12
2240 Állatorvos	8,3	8,3	83,3	100	12
2511 Közgazdász	5,4	26,8	67,9	100	56
2421 Középiskolai tanár, oktató	1,4	34,4	64,2	100	285
2117 Gépészmérnök	3,3	33,3	63,3	100	60
2125 Mezőgazdasági mérnök	3,3	33,3	63,3	100	30

(TARKI NPT 50000)

A 2011-es népszámlálás 10%-os mintájában – azaz tíz esztendővel később és húszszor akkora⁴ mintán, mint amin a 2. táblázat adatai előálltak – egyetemi végzettség szempontjából a középiskolai tanárok még mindig csak 82%-nál tartanak, de minthogy

³ Az NPT-50000 nevű adatbázist már több Educatio tanulmányban használtuk. Az adatbázis az egyenként 1500-fős TÁRKI Omnibusz adatbázisokon alapul, célja, hogy elégséges elemszámú almintákat biztosítson a szociodemográfiai változók, a vallásossággal kapcsolatos kérdések, a politikai vonzalmak és az egykori MSZMP tagság közötti kapcsolatrendszer kutatásához. Az adatbázis 1990-es évek végi állapotot tükröz, mert az 1997 januári az első és 2000 novemberi az utolsó integrált adatbázis. TÁRKI: TDATA-D27; TDATA-D29; TDATA-D30; TDATA-D31; TDATA-D77; TDATA-D58; TDATA-D63; TDATA-D72; TDATA-D73; TDATA-D74; TDATA-D85; TDATA-D89; TDATA-E09; TDATA-D93; TDATA-D94; TDATA-D95; TDATA-D96; TDATA-D97; TDATA-E07; TDATA-D48; TDATA-E08; TDATA-E14; TDATA-E35; TDATA-E36; TDATA-E16; TDATA-E18; TDATA-E21; TDATA-E23; TDATA-E24; TDATA-E26; TDATA-E29; TDATA-E32.

⁴ A TÁRKI adatbázis a felnőtt népességre reprezentatív, így az NPT-50000-s is. A KSH kutatószobájában kutatható 10%-os népszámlálási minta viszont a teljes népességre nézve reprezentatív és egymillió, tehát húszszorosnál valamivel kisebb különbségről van szó. A TÁRKI adatbázist elméletileg torzíthatja, hogy az iskolázottsági és foglalkozási státusz normatívától eltérő volta csökkenti a válaszolási hajlandóságot – ilyen torzító hatás azonban a népszámlálásnál nem merülhet fel.

a minta nagyobb, olyan szakmák is felsorakoznak a középiskolai tanároknál erősebb professzionalizációjúak közé, mint a történészek/régészek, levéltárosok, muzeológusok, biológusok, bírák, közjegyzők, ügyészek és fizikusok.

Az iskolázottsági homogenitás tehát a két klasszikus professzió – az ügyvédin és az orvosin kívül – a tudósokat és a közgyűjteményügy hivatásait is *inkább* jellemzi, mint a középiskolai tanárságot.

3. táblázat A középiskolai tanárok egyetemi végzettsége a 2011-es népszámlálás 10%-os mintájában

Születés évtizede	Lakóhely	Az egyetemi diplomások aránya a férfiak között	N	Az egyetemi diplomások aránya a nők között	N
1920–1929	Budapest	0,82	11	0,85	33
	Nagyváros	1,00	2	1,00	2
	Vidék	0,85	26	0,85	20
	Total	0,85	39	0,85	55
1930–1939	Budapest	0,86	49	0,87	95
	Nagyváros	1,00	5	0,75	12
	Vidék	0,78	133	0,79	141
	Total	0,81	187	0,82	248
1940–1949	Budapest	0,69	39	0,87	176
	Nagyváros	0,57	7	0,86	29
	Vidék	0,77	191	0,83	348
	Total	0,76	237	0,84	553
1950–1959	Budapest	0,72	57	0,83	178
	Nagyváros	1,00	3	0,80	20
	Vidék	0,69	163	0,78	486
	Total	0,70	223	0,79	684
1960–1969	Budapest	0,83	58	0,85	168
	Nagyváros	0,92	13	0,85	34
	Vidék	0,82	234	0,85	582
	Total	0,83	305	0,85	784
1970–1979	Budapest	0,86	66	0,90	206
	Nagyváros	0,87	15	0,91	35
	Vidék	0,79	272	0,84	767
	Total	0,81	353	0,85	1008
1980–1989	Budapest	0,81	32	0,92	96
	Nagyváros	0,60	5	1,00	7
	Vidék	0,67	101	0,81	275
	Total	0,70	138	0,84	378

A 2011-es mintában a középiskolai tanárok között a legképzettebbnek az 1920-as évek szülöttjei tűnnek, 85%-kal, s a helyzet a legrosszabb az 1950-es években születettek esetében, 77%. (3. tábla) A '60-as/'70-es évek szülöttjeinél az egyetemi végzettség szintje ismét 84%. Az 1980 után születettek között ismét visszaesik 80%-ra. S történik ez az egyetemi képzés tömegesedése ellenére!

Ennek egyik kézenfekvő magyarázata az lehet, hogy a középiskolában tanító főiskolai végzettségű tanárok pályájuk *közben* végzik el az egyetemet. (Erre utal az is, hogy a 2000 körüli mintában is az *akkori* legfiatalabb nemzedékben alacsony relatíve az egyetemet végzettek aránya, ugyanaz a csoport 2011-ben megfigyelve már iskolázottabb.) A fővárosi és vidéki nagyvárosi tanárok képzettségileg egységesebbek (85-86%), mint a vidéki kisvárosokéi (80%). A vidék hátránya minden korcsoportra igaz, de az olló a legfiatalabbak vonatkozásában még nyílik is: a hatvanas évek szülöttjeinél a 84%-os budapesti adattal 84%-os vidéki adat áll szemben, a hetvenes évek szülöttjeinél a 89%-ossal már 82%-os, a nyolcvanas évek szülöttjeinél a hasonlóképpen 89%-ossal szemben 77%-os.⁵

A vidéki középiskolákra jellemző tehát, hogy fiatal tanáraik majd negyedének adtak úgy állást, hogy nem volt egyetemi végzettségük, de ezt – vélhetőleg – „be fogják hozni”. Ez a fajta intézményi engedékenység jellemzőbb a férfakkal, mint a nőkkel szemben: a vidéken alkalmazott fiatal középiskolai férfi tanároknak harmadát jellemzi ez.

A középiskolai tanárok elithez tartozásának relatív helyzetét jól kifejezi az is, hogy a 2010-es évekbeli fiatal értelmiségiek milyen arányban származnak egyetemi diplomás apáktól. 30% feletti arány jellemzi az orvosokat, ügyvédek, pszichológusokat, elemző közgazdászokat, jogászokat, újságírókat és építészmérnököket. A középiskolai tanárokat e vonatkozásban tucatnyi értelmiségi szakma előzi meg, ugyanis csak 15,4%-ukra igaz, hogy egyetemet végzett apával rendelkeznek.⁶

A középiskolai tanárok adata azonban *szakonként is nagyon erősen szór*: az angolszakos diploma birtokosainak 29%-a, a matematika szakosokénak 25%-a, a történészek 23%-a rendelkezik egyetemi diplomás apával: ezzel szemben a magyar szakosoknak csak 14%-a, az informatikatanároknak ennél is kisebb része.

Indokolt a kérdés, hogy e különbségek vajon a tényleges középiskolai tanári pálya választása révén jönnek létre, vagy már az egyetemi képzés éveit alatt, esetleg *magának* a BTK-TTK-nak a kiválasztásakor?

A diploma előtt álló egyetemi tanárszakosok között⁷ az angolszakosoknak 42,7%-a, a magyar szakosoknak 32%-a, a történelem szakosoknak 23%-a, a matematika szakosoknak 13%-a származott egyetemi végzettségű apától. Úgy tűnik tehát, hogy a ténylegesen középiskolai tanárként elhelyezkedettek között lényegesen alacsonyabb arányban találunk egyetemi diplomás apáktól származókat. Különösen feltűnő, hogy a magyar szak esetében lényegesen csökken, míg a matematika szak esetében lényegesen emelkedik az egyetemi diplomával rendelkező apák aránya. A „magyar szakosság” potenciálisan inkább alkalmassá tesz a középiskolai tanári szakmán kívüli rangos értelmiségi munkahelyek (média, civil szervezetek) betöltésére – az állások megszerzésénél itt érdemben tud érvényesülni az egyetemi végzettségű apák kapcsolati tőkéje. Ilyen jellegű állások matematikusok számára nyilvánvalóan kevésbé kínálkoznak. Az ő esetükben relatíve a legrangosabb (legértelmiségibb) munkahely mégiscsak maga a középiskolai tanári: az egyetemi végzettségű apák kapcsolati tőkéje tehát ezeknek a pozícióknak a megszerzése irányában érvényesül.

⁵ A táblázatban külön közöljük a nemi adatokat, míg a szöveges kommentárban azok egyesített értékeit használjuk.

⁶ A pályakezdő diplomások 2012-es adatbázisa (N=24890). Az adatbázist Veroszta Zsuzsanna bocsátotta rendelkezésemre.

⁷ Az egykori Oktatáskutató Intézetben Lukács Péter vezetésével folyt a 2002-s évben diploma előtt álló pedagógia szakos hallgatók vizsgálata, melyben magam is részt vettem.

A középiskolai tanárokat képző bölcsészkarok és természettudományi karok – eredeti, tehát középiskolából történő – szakspecifikus rekrutációja 1998-ban, az akkori elsős bölcsészeket és természettudós hallgatókat vizsgálva szintén komoly szórást mutat.⁸ Az angol szakosok 32%-a, a magyar szakosok 26%-a, a történelem szakosok 24%-a, a fizika szakosok 21%-a, a matematika szakosok 17%-a rendelkezik egyetemi diplomás apával.

Azt is érdemes vizsgálnunk, hogy a kibocsátó középiskolák mennyire „rangosak”⁹

Ez a mutató a magyar szakosoknál 0,30, angol szakosoknál 0,29, történelem szakosoknál 0,28, német szakosoknál 0,26, matematika szakosoknál 0,26. Az angol szakosság sikeres választása tehát a legjobb gimnáziumok legfelső társadalmi csoportjaira, a magyar szakosság választása viszont e vezető gimnáziumok társadalmilag eggyel hátrább lévő rétegeire jellemző. A matematika-szakosság a sorban hátrább lévő gimnáziumok kevésbé kiemelkedő rétegeire jellemző. Abból, hogy néhány „nagy” szak választásának társadalmi jellemzői szociológiailag megragadhatók, joggal következtethetünk arra, hogy nagyobb (azaz több évre vonatkozó) minta esetén a kisebb szakok választásának társadalmi mintázatai is láthatóvá válnának.

A középiskolai tanárok – *ahelyett hogy egymásra hasonlítanának, azaz valamiféle professzionális homogenitást mutatnának* – szinte az értelmiség minden csoportjához hasonlítanak: a matematikatanárok pl. az agrármérnökökre, a fizikatanárok a gépészmérnökökre, a történelemtanárok a gyógyszerészekre, a magyar szakosok a gazdálkodási szakokon tanulókra, az angol szakosok a villamosmérnökökre.

Egyik tanári csoport sem éri el a 35-40% közötti egyetemi diplomás apa arányt felmutató szociológusokat, jogászokat, építészmérnököket, illetve a lista élén – 40%-nál magasabb értékkel szereplő – közgazdászokat és általános orvosokat.

A középiskolai tanári pálya felé vezető bölcsészkar és természettudományi kart *nem* mint tanári professzió felé vezető utat választják ki a középiskolások, hanem mint az adott szakterület tanulmányozásának autentikus színhelyét. Nem tanárok akarnak lenni, hanem *angoltanárok* vagy *történelemtanárok*. Ennek a döntésnek a motivációja pedig az egyes tárgyak szimbolikus univerzuma, presztizsrendszere. Vélhetőleg az egyetemvégzés közben kialakuló döntést, hogy ki szándékozik középiskolában tanítani és ki látja úgy pályáivét, hogy öt év múlva is iskolai tanár lesz, mindenképpen az adott tantárgyterület által felkínált lehetőségek fogják meghatározni. A pályaelhagyás mintázatait bemutató adatokból (Veroszta, 2012) nyilvánvalóan következik: miként a pályaelhagyás logikája is szakspecifikus, úgy a *pályán maradás logikája* is az.

A középiskolai tanári szakma – és szakmai karrier – világát vélhetőleg sokkal inkább meghatározza az egyes tárgyakhoz kötődő szimbolikus univerzum különbözősége, mint a tanári szakma kívülről elképzelt egysége.

Mint említettük a FEOR kategorizálás különössége, mely a szakterületi specifikációval nem rendelkező tanítókat és – a szakterületi specifikációval rendelkező – általános iskolai tanárokat együtt láttatja, lehetetlenné teszi a középiskolai tanárokéval teljesen párhuzamos vizsgálatok elvégzését. Az említett 1996-os tanárvizsgálat azonban lehetővé teszi azt.

⁸ Az ELTE TÁTK kutatói, Csákö Mihály vezetésével, a Soros Alapítvány finanszírozásában valamennyi végzős középiskolás adatát rögzítették, majd az egyetemekre és főiskolákra felvettek között ezeket a diákokat beazonosították. Az adatbázist a 2000-es évek elején Csákö Mihály bocsájtotta rendelkezésemre.

⁹ Minden középiskolához egy 0 és 1 közötti számot rendeltünk hozzá, mely azt mutatja, hogy az adott középiskolába járó diákok hányadrészt vették fel az egyetemre.

A legmarkánsabb jegy, hogy a főiskolai végzettségű tanárok között az angolszakos diplomával rendelkezők 20%-ának van egyetemi végzettséggel rendelkező apja, míg a többi tárgyban általában 13-14%. 10 % alatti értéket a magyar és a biológia ad.¹⁰

Az 1998-as tanárképző főiskolai felvételnél¹¹ az angolszakosoknál 20%-os, a fizikusoknál 21%-ot és a kémikusoknál 14%-ot, a matematikusoknál, történészeknél 10% körüli értéket tapasztalhatunk.

* * *

A tanári szakma belső – tudományterület szerinti – tagoltsága minden mérhető értékben meghaladja azt a szintet, hogy kimondhassuk: még az általános iskolai szférán, illetve a középiskolai szférán *belül* sem beszélhetünk egységes professzióról. Az egyes tanári szakmákhoz eltérő kulturális tőke, eltérő iskolai tőke, eltérő motivációs rendszer tartozik, a tanított tárgyak eltérő – iskolai és iskolán kívüli – munkaerőpiacot jelentenek az egyes tanároknak, melynek révén életpályájukon eltérő kapcsolati tőkék várnak rájuk, más lesz úgy magánéletbeli, mint munkahelyi stratégiájuk. Nemcsak „pedagógusok” nincsenek tehát szociológiai értelemben, hanem „tanárok” sem, sőt „középiskolai” illetve „általános iskolai tanárok” sem.

Lehetséges persze, hogy a társadalmi származás differenciáltságát ellensúlyozhatják más olyan jegyek, amelyek alapján mégiscsak jobban hasonlítanak egymásra a különböző szakos tanárok, mint az egyes szakok szimbolikus univerzumához tartozó tanárok és más értelmiségiek.¹² Elképzelhető, hogy a materiális/posztmateriális értékekre történő családi szocializáció ilyen tényező, de szerepet játszhat az értelmiségi szerepek közötti választást befolyásoló nevelő hatás is. Konkrét tanárok személyes példája valószínűsítheti a tanári pálya választását, szerepet játszhatnak – inkább pszichológiai, szociálpszichológiai, mint makroszociológiai tényezőknek tulajdonítható – szociális és pszichológiai érzékenységek, pl. a gyógypedagógus-szakma választásában. A Bologna-rendszer talán a magasabb életkorban történő pályaválasztás hatásmechanizmusa révén csökkentheti az egy adott pillanatban végző különböző szakos tanárok közötti különbségeket. Biztosnak látszik azonban, hogy a tanári szakma belső differenciáltsága a következő évtizedekben is olyan szociológiai realitás marad, amellyel minden oktatáspolitikának számolnia kell.

IRODALOM

BIRÓ Zs.(2002): Tanárok a 2002/2003-as tanévben. *Educatio*. No. 2. pp. 293-301.

BIRÓ Zs. H. (2015): A tanárrá válás indikátorai az 1945 előtti Magyarországon. *Educatio*. No. 1.

BREZSNYÁNSZKY L. (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*. No. 3., pp.335-348.

DONÁTH P. (2008): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945–1960*. Trezor, Budapest.

FALUS I (2009): A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen. *Educatio*. No. 3., pp. 360-370.

FALUS I. (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. No. 3., pp. 359-374.

¹⁰ 1996-os tanári adatbázis adatai

¹¹ AZ ELTE kutatás adatai

¹² Ezeket a záró gondolatokat Hunyady György alábbi szíves megjegyzése ihlette: „A pedagógus hivatás lehet jellegzetesen olyan, amelyben nemcsak a kibocsátó családi, iskolai közeg intellektuális szintje garantálja a bevélest, hanem a szociális-pszichológiai érzékenység is.”

- FERGE Zs. és mtsai (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája: Az MTA Szociológiai Kutató Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Kutató Intézet vizsgálata*. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- HRUBOS I. (2002): Az oktatást kutató diplomás. *Educatio*. No. 2., pp. 253-266.
- HUNYADY G. (2009): A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilen- gő mérlegelés. *Educatio*. No. 3., pp. 317-334.
- KOZMA T.(2009): Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio*. No. 3., pp. 273-278.
- LADÁNYI A. & SZŐKE K. (2004): A pedagógusképzés a kétciklusú képzés rendszerében. *Educatio*. No. 3., pp. 406-414.
- LISKÓ I. (2004): A pedagógus-továbbképzés hatékonysága. *Educatio*. No. 3., pp. 391-405.
- NAGY M. (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*. No. 3., pp. 375-390.
- NAGY M.: (2009): Tanárképzés és a Bologna-folyamat. *Educatio*. No. 3., pp. 306-316.
- NAGY P. T. (2009): Egységesülő képzés – differenciált tanártársadalom. *Educatio* No.3., pp. 291-305.
- NÉMETH A (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18-20. században. *Educatio*.. No. 3., pp. 279-290.
- POLÓNYI I: (2004): A pedagógusképzés – oktatásgazdasági megközelítésben. *Educatio*. No. 3., pp. 343-358.
- SÁSKA G. (2009): Az egységes tanárképzés formálásának pedagógiai és politikai kultúrája. *Educatio*. No. 3., pp. 349-359.
- VEROSZTA Zs.(2012): A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata. *Educatio*, No. 4. pp. 607-618.
- VIRÁG I. & BREZSNYÁNSZKY L.(2004): Kontinentális tanárképzési hagyományokkal a bolognai úton. *Educatio*. No. 3., pp. 415-430.

A tanárrá válás indikátorai az 1945 előtti Magyarországon

Bevezető

A képzési struktúrák sokat elárulnak az adott szakma, szakterület társadalmi presztízséről. Így van ez a pedagógusszakmákkal is. A második világháború előtt teljesen eltérő tanulmányi utakon jutottak végzettséghez a közoktatás szellemi munkásai. Tanítási szintek szerint változott a megszerzett „diploma” minősége: az elemi iskolai tanítók érettségi nélküli középfokú végzettséggel rendelkeztek, a polgári iskolai (később felső tagozatos) tanárok 1928 után már többnyire főiskolai diplomával, a középiskolai tanárok (a testnevelőket, rajztanárokat, énektanárokat, hitoktatókat leszámítva) 1883 után csak tudományegyetemi képesítéssel voltak alkalmazhatók. A távolság a három nagy szakmai csoport között a tanítóképzés főiskolai szintre emelésével (1958) sem csökkent, de a bolognai rendszerben végbement egységesítő törekvésektől sem várható egyik napról a másikra változás. A műveltségi szint és a hozzákapcsolt képzési tartalmak divergenciája elégséges ahhoz, hogy nagyon is eltérő szociokulturális háttérű csoportok számára tünjön vonzóknak és elérhetőnek egyik vagy másik tanulmányi út, amit nemcsak a pedagógusszakmák rekrutációs jellemzőiben mutathatunk ki (l. *Ferge*, 1972; *Nagy M.*, 1997; *Varga*, 2007, 2009, valamint a *Jelentés a magyar közoktatásról és a Frissdiplomások* című kiadványok pedagógusokról szóló fejezeteit), hanem tetten érhető azokban a habitus- vagy attitűdbeli különbségekben is, amelyekről e kötetben pl. Veroszta vagy Sági számolnak be.

Jelen tanulmányban a legmagasabb presztízsű pedagógusszakmáról, a középiskolai tanári karrierről lesz szó, de most nem egy történet-szociológiai leírást szeretnénk adni, mivel ezt máshol már megtettük (vö. *Biró és Nagy P. T.*, 2012; *Biró*, 2014a), hanem elsősorban azoknak az indikátoroknak a hatását vizsgálánk, amelyek befolyásolhatták a tanárrá válás esélyeit az 1945 előtti Magyarországon.

Tanári életútelelemzés történeti adattárakon

A tanulmányban bemutatott elemzések alapját két történeti adattár adja, melyek az elmúlt évtizedben több, párhuzamosan zajló kutatás eredményeként jöttek létre, részben

► *Educatio* 2015/1. *Biró Zsuzsanna Hanna: A tanárrá válás indikátorai az 1945 előtti Magyarországon*, 13–29. pp.

európai, részben hazai forrásokra támaszkodva.¹ Ezek az ún. „prozopografikus”, vagyis teljes körű, személysoros adattárak intézményenként tartalmazzák a dualizmus idején és a két világháború között diplomát szerzett személyek anyakönyvi és/vagy diplomakönyvi adatait. A középiskolai tanári karrier szempontjából a tudományegyetemek bölcsészettudományi, illetve (ahol elkülönült) matematikai és természettudományi karain tanári végzettséget szerettek jelentették azt az alapnépességet, akik közül – mint majd látni fogjuk – korszakonként eltérő mértékben kerültek ki gyakorló tanárok.

A felsőoktatás tömegesedéséről 1945 előtt még nem nagyon beszélhetünk, ugyanakkor a nők helyzetét alapvetően megváltoztatta az az 1895-ös rendelet,² amelynek köszönhetően a nők érettségijhez juthattak, és egyes felsőfokú intézményekben, mint pl. a bölcsészkar, a természettudományi kar vagy az orvosi kar (számos főiskola mellett) továbbtanulásra is jogosította őket. Ennek komoly hatása volt a hallgatói létszámokra is, különösen a bölcsészkarokon szembevetve a nők tömeges beáramlása, ami az 1930-as években átmenetileg egyenlőségi helyzetet hozott létre a nemek között, azaz szinte azonos számban szereztek nők és férfiak középiskolai tanári diplomát.

1. táblázat Bölcsészdiplomás adattár – a magyar tudományegyetemeken humán- és/vagy reálszakokon végzettek súlyozott* száma 1873 és 1945 között

	Férfi	Nő	Mind
Budapest 1920 előtt	5088	518	5606
Kolozsvár	1934	98	2032
Budapest 1919 után	3519	2618	6137
Debrecen	723	363	1086
Szeged	592	421	1013
Pécs	294	229	523
Mind	12150	4247	16397

* A kolozsvári egyetemen minden beiratkozót tartalmaz az adatbázis; a pesti bölcsészek körében 1919 előtt és után is vannak adathiányaink (iratpusztulás miatt). Így e két egyetemenél súlyokkal alakítottuk ki az eredetihez közeli esetszámokat.

A diplomás adattárak alkalmasak arra, hogy az egyetemi képzésből kilépők társadalmi összetételének változásait nyomon követhessük. Minket azonban nem a diplomás népesség számbeli alakulása, hanem a diplomázottak elhelyezkedési esélye érdekel.

¹ Karády Viktor és Nagy Péter Tibor vezetésével lényegében minden diplomás szakmai csoportra rendelkezünk személysoros adattárakkal. A legfontosabb kutatások az utóbbi évtizedből: 1. *Az egyetemet végzett értelmiségi elit rekrutációja, képzése és európai kapcsolathálója a huszadik században, különös tekintettel a foglalkozási, nem, regionális, felekezeti és nemzetiségi egyenlőtlenségekre* (2004–2006, NKFP) 2. *Az iskolázottság térszerkezete a két világháború közötti Magyarországon* (2005–2007, OTKA); 3. *A magyar orvostársadalom szociológiája a régi rendszer végén (1920–1944)* (2006–2008, OTKA); 4. *Jogi, bölcsész és teológus diplomások Magyarországon (1867–1919)* (2008–2009, OTKA); 5. *Középiskolai tanárok Magyarországon 1900–1950* (2008–2010, OTKA); 6. *Culturally Composite Elites, Regime Changes and Social Crises in Multi-Ethnic and Multi-Confessional Eastern Europe (The Carpathian Basin and the Baltics in Comparison 1900–1950)* (2009–2011, European Research Council).

² 1895/72038. és 1895/72039. sz. VKM rendelet „a nőknek középiskolai tanári vizsgálatra bocsátása tárgyában” illetve „leányoknak érettségi vizsgálatra bocsátása, és polgári vagy felsőbb leányiskolából a középiskolába átlépése tárgyában”.

E tekintetben egyelőre csak az érettségít adó középiskolák tanáiról rendelkezünk adattárakkal a hét-nyolc évenként megjelent középiskolai zsebkönyvek alapján. A tisztí cím- és névtárak is fontos forrásaink, de kevésbé informatívak, mivel azokban iskolánként csak alkalmazotti névsorok szerepelnek, míg a középiskolai zsebkönyvek a tanárok mellett feltüntetik a születési és felekezeti adatokat, sőt néha még a szaktárgyakat is. Ezek az információk a személyi beazonosítások miatt nélkülözhetetlenek. A két adattár sarokszámait nemi bontásban az 1. és 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat Tanári adattár – a középiskolai zsebkönyvekben szereplő tanárok száma mintaévenként

	Összes tanár			Tudományegyetemi diplomával tanár*		
	Férfi	Nő	Mind	Férfi	Nő	Mind
1894	2870	130	3000	773	1	774
1906	4145	359	4504	2082	18	2100
1916**	4508	532	5040	2416	66	2482
1922	3012	401	3413	1799	144	1943
1928	2498	466	2964	1679	203	1882
1936	2532	717	3249	1626	334	1960
1942	3738	1235	4973	2000	543	2543

* *Valamely magyarországi egyetemen megszerzett végzettség. A nosztrifikált külföldi diplomákról nincs adatunk.*

** *Ebben az évben nem adtak ki zsebkönyvet, így ezek az adatok a tisztí cím- és névtárból származnak.*

A tanári adattár integrálása a diplomás adatbázisba megnyitotta az utat a kollektív életútelemzés felé. A pedagógus karrierpályák társadalmi mintázatainak leírásához olyan adatbázisok kialakításán kell dolgoznunk, amelyek a diplomások demográfiai adatai mellett a tanulmányi út egyes állomásairól (középiskola, egyetem), illetve a szakmai karrier különböző aspektusairól (tanároknál pl. az alkalmazó iskolákról, a betöltött pozíciókról, a szakmai publikációk számáról és jellegéről, az egyesületi tagságokról stb.) is informál minket.

Jelenleg – a tanári alkalmazás tényén túl – a tanárok szociokulturális hátterét és tanulmányi előmenetelét tudjuk tanulmányozni. Az életútadatok többnyire kategoriális változókkal leírhatók, a diplomások alapsokaságát ezen változók mentén csoportosítjuk, arra a kérdésre keresve választ, milyen esélyekkel válhattak az eltérő szocializációs hatásoknak kitett és különböző tanulmányi stratégiát követő diplomás csoportok középiskolai tanárrá. Mivel a függő változónk (tanár lett) bináris, míg a független változóink mind kategoriálisak, bináris logisztikus regresszió elemzést alkalmazunk a legfontosabb indikátorok felkutatására.

A tanárrá válás esélye a frissen végzettek között (keresztáblás elemzés)

Mielőtt megalkotnánk egy statisztikai elemzésen alapuló magyarázó modellt, néhány történeti összefüggést egyszerű keresztáblákkal is érdemes kiemelni.

Az 1928-as országos szellemi munkás felvétel tanúsága szerint a bölcsészdiploma a végzettek 84%-a számára az oktatási szférában adott megélhetést. (3. táblázat) Ez az arányszám nagyjából egybeesik azzal, hányan fejezték be az egyetemi tanulmányaikat tanári képesítéssel, szemben azokkal, akik csak doktori oklevelet szereztek.³

3. táblázat Közszolgálatban dolgozók és szabadfoglalkozásúak a bölcsészdiplomával rendelkezők körében nemek szerint bontva 1928-ban

	Férfi		Nő	
	N =	%	N =	%
Törvényhozás	6	0,2	0	0,0
Közigazgatás	236	6,8	33	4,7
Igazságszolgáltatás	6	0,2	0	0,0
Egyházi szolgálat	56	1,6	40	5,7
Tanügy	2907	83,7	601	85,1
Közegészségügy	51	1,5	5	0,7
Tudományos és egyéb közérdekű társulat	101	2,9	17	2,4
Irodalom és művészet	101	2,9	10	1,4
Egyéb szabadfoglalkozású	10	0,3	0	0,0
Mínd	3474	100	706	100

Forrás: Szellemi munkások felvétele 1928, KSH – 18. táblák.

4. táblázat Középiszkolai tanárok a friss diplomások között nemi bontásban (a kolozsvári bölcsészek nélkül*)

Tanári diplomát szerzett	Férfiak			Nők		
	Diplomás N =	Tanár		Diplomás N =	Tanár	
		N =	%		N =	%
1896-1905 között	864	621	71,9	18	5	27,8
1906-1915 között	1970	758	38,5	259	30	11,6
1912-1921 között	1277	480	37,6	391	79	20,2
1918-1927 között	1001	381	38,1	555	100	18,0
1926-1935 között	1265	362	28,6	1300	152	11,7
1932-1941 között	1584	640	40,4	1381	232	16,8

* A kolozsvári bölcsészeket azért kellett kihagynunk az elemzésből, mert ebben az intézményben nem volt adatunk a végzősökről, a beiratkozottak lesúlyozásával hoztuk létre a diplomások csoportját, de ez itt nem alkalmazható.

³ Az 1883-as középiszkolai törvénytől kezdődően a doktori oklevél önmagában nem jogosított középiszkolai tanári állások betöltésére. A törvényi előírás szerint ehhez tanári szakvizsgát kellett tenni a megfelelő szakmai tárgyak elvégzését követően. Tanárvizsgáló bizottságok, illetve gyakorló iskolák az 1870-es évek elejétől mindkét magyarországi tudományegyetem mellett működtek, a képesítési követelmények intézményi háttere így biztosított volt. A bölcsész- és természettudományi doktori végzettség a tudományos karrier szempontjából volt lényeges, illetve ez volt hagyományosan a tudományegyetemi végzettséggel járó titulus (a jogi vagy orvosi képzéshez hasonló értelemben).

A karrieraspirációk közül tehát a tanárként való elhelyezkedést tekintette a hallgatói népszerűség négyötöde a reális elképzelésnek; a diplomátípusok megoszlása mellett az engedélyezett illetve preferált szakcsoportosítások is egyértelműen mutatják, hogy nem csak az oktatáspolitikai és tanügyigazgatás szereplői, hanem maguk a hallgatók is többnyire a piaci viszonyokat figyelembe vevő döntéseket hoztak.

Mindennek ellenére, a tanárrá válás esélye korszakonként nagyon eltért, a tendencia pedig a 20. század első felében egyértelműen lefelé tart. Ezt a 4. táblázatban a frissen végzettek, vagyis a megfigyelési évek előtti évtizedben diplomázottak körében vizsgálhatjuk. Férfiakra és nőkre külön-külön megadtuk, milyen arányban lettek a frissen diplomázók valamely érettségít adó középiskolában alkalmazott tanárok.

A legjobb elhelyezkedési arányokat a századfordulón mérhetjük, ami – túl a középiskolák számbeli növekedésén, amit pl. a 2. táblázatban a tanárok számának rapid emelkedése jelez – főként azzal magyarázható, hogy még kevés a leányintézet, illetve a női diplomás, és a munkaerőpiac bővüléséhez képest viszonylag kevés a bölcsészkarra végzett tanárjelölt általában is. Azaz: a frissen végzetteknek jut állás bőven. Az összefüggés azonban fordítottan is igaz: a következő évtizedekben az gyengíti majd az alkalmazási valószínűséget, hogy jóval pozitívabb elvárásokat tükröznek a végzési adatok, mint amit a munkaerőpiac ténylegesen visszaigazol. A piac bővülése megáll, egyéb piacok sem nyílnak nagy felvevő kapacitással (a kultúra, tudomány, közigazgatás területén lehetne szó ilyenekről), miközben a század eleji optimizmus még mindig a bölcsészkarra „hajtja” a fiatalokat. A mélypontot az alkalmazásokban a gazdasági világválság idején érjük el (ez a női és férfi frissdiplomás réteg elhelyezkedési esélyeit nagyjából azonos mértékben rontja), majd a területi visszacsatolások következtében kiszélesedő iskolapiac teremt átmenetileg újabb konjunktúrát. Azt is láthatjuk, hogy a nők esetében még az 1910-es évek is átmeneti javulást hoznak a tanári karrierépítésben. Ez elsősorban azzal függ össze, hogy ebben az évtizedben születik meg a rendelet a különböző leányintézetek jogosítványairól és egységes tantervről, és válik önállóvá a leánygimnázium mint érettségít adó középfokú intézmény szemben az egyéb középfokú leányintézetekkel.⁴ Ez az intézményi diverzifikáció a tanári végzettség piaci értékesítését megkönnyítette, illetve az újabb és újabb leányközépiskolák alapítása a piac szélesedéséhez is hozzájárult. Az 1920-as évek végéig mindez a női diplomás tanárok alkalmazásában relatív javulást hozott.

A tanárrá válást befolyásoló tényezők három típusa: piaci szerkezet, szocializáció, tanulmányi döntések

A tanárrá válás esélyeiről a nők és a férfiak vonatkozásában is pontosabb képet nyerhetünk, ha a relevánsnak ítélt független változókat egy logisztikus regresszió elemzés segítségével STEPWISE módszerrel „megversenyeztetjük”, s megnézzük, melyek voltak a korszakban a tanári pályára kerülés erős összefüggései. Itt is minden mintaévnél leszűkítjük az elemzést a frissen végzettekre, az ő esélyeiket hasonlítjuk össze néhány alapvető tényező bevonásával. A kolozsvári egyetemistákat ismét ki kell hagynunk az elemzésből, mivel a kolozsvári egyetemen egyelőre csak a beiratkozási anyagok feldolgozása történt meg, így a tanulmányi stratégiákról mindössze a középiskola vonatkozásában lennének adataink, a szakválasztást és a diploma típusát nem látjuk. (Az adatok pótlása

⁴ 1916/86100. sz. rendelet a leányiskolák egységes szabályozásáról.

folyamatban van, a kolozsvári egyetemmel kapcsolatban a humán bölcsészek és a természettudósok társadalmi háttéréről itt olvasható elemzés: Nagy 2006.)⁵

A tanárrá válásra ható tényezőket három fő csoportra oszthatjuk: 1. strukturális, 2. szocializációs és 3. tanulmányi vagy stratégiai tényezők.

1. A *strukturális tényezők* közé azok a változók kerültek, amelyek az 1945 előtti iskola-piac alapvető szerkezetét jellemzőit adták, ami a *felekezeti és a nemi szeparáció* volt.

A középiskolákat ugyan „csak” 40%-ban működtették egyházi szervezetek, de ezekben az iskolákban a végzett tanárok 50-70%-át találjuk (!), így az érvényesülés szempontjából meghatározó a szerepük. A friss diplomások számára a saját felekezetük által fenntartott iskolák jelentették az elsődleges piacot, ezt követte az állami intézményhálózat, majd további alternatívákat nyújtottak a városi, egyesületi, alapítványi és magánintézmények. Egy speciális alternatívitással is találkozunk, a „felekezeti átjárás” jelenségével, de erről részletesebben csak az izraeliták befogadását érintően lesz szó. /A más felekezetű tanulók befogadásáról l. Karády tanulmányát, (Karády, 2000); az „alternatívitás” oktatástörténeti értelmezéséről Nagy Péter Tiborét, Nagy, 2004./

A nemi szeparáció kérdése nem igényel különösebb magyarázatot. Intézményesült koedukációról a korabeli oktatási rendszerben csak két szinten beszélhetünk: a falusi elemi iskolák és az egyetemi/főiskolai oktatás szintjén. A 10-18 évesek nemek szerinti szeparációja – erkölcsi, egészségügyi, pedagógiai és pszichológiai megfontolásokból – általánosan elfogadott volt. A nemi elkülönítés pozitív hatása a nők elhelyezkedési esélyeire vitathatatlan, hiszen nemcsak a tanulókat, hanem az egész intézményt érintette, így a nők egyetemi tanulmányainak felfutása után már különleges indokok kellett ahhoz, hogy leányiskolákban férfiakat alkalmazzanak. Az más kérdés, hogy „különleges indoknak” az teljesen megfelelt, ha pl. a gazdasági válság miatt pangó piacon a férfiak rászorultak a leányiskolai állások megpályázására. Ebben az esetben a férfiak alkalmazása felülírhatta a nemi szeparáció elvét. Az, hogy a nők szisztematikusan gyengébb eredményeket mutattak az elhelyezkedésnél (ld. a 4. táblázatban), azonban nem a férfi jelentkezők előnyben részesítésével függött össze, hanem azzal, hogy a tanulási kedv és a diplomázás mértéke női oldalon messze meghaladta a leányiskolai piac bővülésének ütemét.

2. A *szocializációs tényezők* közül – egyelőre – a családi szocializációval tudunk foglalkozni, amit az apák adataiból vezetünk le, tekintettel arra, hogy erről rendelkezünk megfelelő mennyiségű és minőségű információval (bár ez is csak a két világháború közötti időszakra érvényes). (A másik nagy téma a középiskola szerepének vizsgálata lenne a későbbi szakmaválasztásra, de ehhez először még integrálni kell a diplomás adatbázisba az érettségizettek adatait is)⁶. A karrierpálya szempontjából elsősorban a különböző érdemjegyek és az ezzel összefüggő társadalmi egyenlőtlenségek lehetnek relevánsak, amiről

⁵ Több szempontból is szerencsésebb a dualizmus korában a budapesti végzetekre szűkíteni az elemzést. 1920 előtt és után két, egymástól méretében és bizonyos strukturális jellemzőiben eltérő iskolapiaccal van dolgunk, melyeket nehezen tudnánk összevetni. A regionálisan felosztott képzési rendszerből fakadóan, ahol a kolozsvári egyetemről rekrutálódott az erdélyi, a kelet-felvidéki, a kárpátaljai és a szász települések tanári népsége, míg többnyire Budapestről kerültek ki a trianoni Magyarország, a nyugati Felvidék és a Vajdaság tanárai; a Trianon előtti és utáni pesti adattárak jobban megfeleltethetőek egymásnak, vagy legalábbis egyfajta történeti kontinuitást könnyebben elfogadhatunk.

⁶ A középiskolák végzettjeiről 2009–2011 között készült adatfelvétel iskolai értesítőkből és beiratkozási anyakönyvekből. 1850-től 1918-ig minden évben, 1918-tól 1950-ig mintaévekben vettük fel a nyolcadikos évfolyamok adatait. Ezt a 330 ezer fős adattárat a mostani elemzésben azonban nem használtam fel. A kutatásról bővebben itt lehet tájékozódni: www.elites08.uni.hu

az első beszámólót Karády Viktor adta közre az *Educatio* egy korábbi számában (Karády, 2012). Ennek ellenére tettem egy kísérletet arra, hogy az érettségi helyét is bevonjam az elemzésbe. Megalkottam egy középiskolai változót, ami azt mutatta meg, hogy az egyes középiskolákból az átlagosnál több vagy kevesebb tanár került ki egy adott történelmi korszakban. Ezzel a tudásátadás, szakmai szocializáció hatását szerettem volna mérni, de a változó erre a célra nem tűnt alkalmasnak.

Így maradt a két alapváltozónk, az egyik az *apa/gondviselő iskolázottsága*, amit az apa (vagy a gondviselő) foglalkozási kategóriája szerint határoztunk meg szakértői becsléssel. Ezt használtam a *státuszmegőrzés vagy státuszemelés* mérésére. A másik változó pedig az *apa/gondviselő foglalkozási kategóriáját* tartalmazza, a *pedagógusszakmákra fókuszálva*. Ennél a független változónál a különböző pedagógusszakmák adják az értékeket, a referenciacsoport pedig a „nem pedagógus” apák gyermekeiből tevődik össze. Ez utóbbi változó a *szakmaörökítés* jelzésekként került be az elemzésbe.

3. *Tanulmányi vagy stratégiai tényezőnek* nevezhetjük azokat a független változókat, amelyek az egyén (vagy a család) döntéseit tükrözik. Ilyen döntési helyzetnek tekinthető az iskolaválasztás (feltéve, hogy az adott településen vannak alternatívák), a szak- vagy szakcsoportválasztás, a képesítő vizsga megválasztása (tanári és/vagy doktori képesítés). Felvetődött még egy lehetőség az adattár alapján, és ez a „visszatérés az alma materbe”, vagyis az a döntés, hogy a végzett tanár abban az iskolában helyezkedik el, amelyben érettségit szerzett. Egyelőre úgy tűnik, hogy ez utóbbi változó sem tekinthető valódi indikátornak, egyszerűen azért, mert olyannyira nem jellemző, hogy a modellalkotást blokkolja.

Végül ennél a tényezőcsoportnál két döntési helyzet került be a független változók közé: a szakválasztás és a doktori képesítés. A *szakválasztás* esetében csak azokat a szakokat vesszük figyelembe, amelyek minden középiskolában rendes (kötelező) tárgyként szerepeltek, ezek: a magyar, történelem, német, fizika, matematika, kémia, biológia. (A latin a reáliskolákban és a leánylíceumokban nem volt kötelező. A görög pedig már 1890 óta egyik iskolatípusban sem volt az.) A szakválasztás szerepének mérésére a hét alapvető tantárgyhoz külön-külön hoztam létre változókat, tehát minden egyes tárgynál az adott szaktárgy választása állt szemben a másik hattal. A kimeneti alternatívák, vagyis a *diploma típusa* esetében, a csak tanári diplomát szerettekhez képest vizsgáljuk a tanári és doktori képesítéssel is rendelkezők esélyeit.

A tanárrá válás indikátorai a regresszió elemzés alapján

A bináris logisztikus regresszió elemzés eredményeit az 5. táblázat foglalja össze. A magyarázó modellek közül csak az utolsó modell adatait láthatjuk minden megfigyelési évben. A változók és értékeik sorrendje megegyezik azzal, ahogy az egyes változókat a program beléptette a modellalkotás közben. Mint már korábban jeleztem, a tanárrá válás esélyét a frissen végzettek, vagyis az adott mintaév előtti évtizedben diplomázók körében vizsgáljuk, így az elemzéseknél a diakronitás elve érvényesül. A magyarázó modellek adataiból csak az esélyhányadosokat $\text{Exp}(B)$ tüntettem fel, a szignifikancia értékeket a szokásos módon jelölve (lásd a magyarázatot a táblázat alatt). A táblázat alsó soraiban közöltem még néhány tájékoztató adatot az esetszámról és a magyarázó modell érvényességéről.

A regresszió elemzés adatainak értelmezését két lépésben ismertetem: először az általános összefüggéseket emelném ki, majd a magyarázó modellekben megjelenő indikátorokkal kapcsolatban szeretnék néhány további adatot bemutatni, hogy ezzel is alátámasz-
szám az értelmezésem megalapozottságát.

Általános összefüggések

1. A tanárrá válás esélyeinek mérésére szolgáló független változók közül – ahogy ez várható volt – a *strukturális tényezők szerepe a legfontosabb*. A „nemi hátrány/előny” és a „felekezeti hátrány/előny” fogalmak e korszak jelenségvilágának megragadására megfelelőek, elsősorban nem ideológiai alapon, hanem mert ezek az iskolapiac struktúrája által determinált jelenségek.

5. táblázat A tanárrá válás indikátorai a 20. század első felében

		1906	1916	1928	1936	1942
strukturális tényezők						
társadalmi nem	férfi (ref.)					
	nő	0,091**	0,268***	0,244***	0,380***	0,355***
vallás	róm. kat. (ref.)					
	református		0,940	1,176	1,293	1,415**
	evangélikus		0,833	2,229+	1,196	1,029
	izraelita		0,359***	4,958**	0,408**	0,533*
	egyéb		0,447**	0,000	0,581	1,400
szocializációs tényezők						
apa iskolázottsága (státuszemelés, státuszmegőrzés)	elemi iskola (ref.)					nincs adat
	polgári iskola					0,675
	középiszkola					0,565+
	főiskola/egyetem					0,497*
	orvos/jogász					0,342**
apa foglalkozása (szakmaörökítés)	nem pedagógus (ref.)					
	elemi iskolai tanító			1,734	0,748	
	polgári iskolai tanító			4,403**	1,674	
	tanítóképző intézeti tanár			0,000	1,222	
	felsőbb szakiskolai tanár			0,000	0,000	
	középiszkolai tanár			1,565	1,725*	
stratégiai tényezők						
képesítés	tanár doktori nélkül (ref.)					
	doktor is	0,402*	0,790*			
szakválasztás	rendes tárgyak (ref.)					
	magyar			2,193**	1,561**	1,939***
modell adatai						
bevolt (N)	bevolt (N)	464	1537	406	1662	1880
	kihagyott (N)	418	692	1150	903	1085
-2LL érték		364,1	1979,8	392,7	1511,5	1974,7
Cox & Snell R2		,033	,065	,143	,065	,094
Nagelkerke R2		,059	,087	,212	,104	,137

Szignifikancia jelzések: *** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; + p<0.1

A „*nemi hátrányt*”, vagyis a nők rosszabb elhelyezkedési mutatóit attól kezdve regisztrálhatjuk, hogy megjelentek a női diplomások a középiskolák piacán, de – mint fentebb utaltunk rá – ez elsősorban a női „diplomás túltermelés” következménye volt. A nők egyébként „védett piaccal” rendelkeztek, hiszen a leányiskolákban elsősorban őket alkalmazták, és ez a piaci szegmens intenzívebben bővült az 1910-es évektől, mint a férfiaké. A „*nemi hátrány*” tehát egyrészt statisztikai tény, ennek mértékét a nők alacsony esélyhányadosai pontosan kifejezik, másrészt az is tény, hogy mindez elsősorban annak köszönhető, hogy míg a nők részvétele a tanárképzésben 1895-től akadálymentes volt, a piaci viszonyok gender szempontból nem tekinthetőek kiegyenlítettnek.

A „*felekezeti hátrány*” fogalma ugyancsak magyarázatra szorul, még akkor is, ha az 5. táblázat alapján világos, hogy itt elsősorban az izraeliták rosszabb karrieresélyeiről van szó. A századfordulón még nem beszélhetünk „felekezeti hátrányról” a tanári pályán. A középiskolai piac a 19. század végén expandál, a végzettek 70%-a tanárként helyezkedik el, a többi végzett talál magának más területen állást, tehát nincs érdemi diplomás „felesleg”. Tíz év alatt a helyzet azonban radikálisan megváltozik: a diplomások száma megkétszereződik, a piaci növekedés megtorpan, a kínálat messze túlmutat a keresleten. Ez a diplomás túlkínálat a római katolikusokon kívül mindegyik vallási csoportot negatívan érinti (ezt láthatjuk az 1916-os adatokon), de a legérzékenyebben az izraelitákat, akik a tanárképzésben, ahogy általában az értelmiségi pályákon, erősen felülreprezentáltak. Zsidó érettségít adó intézmények azonban a dualizmus korában még nincsenek, elsődleges piac híján, tehát a zsidó vallású végzettek az alternatív utakat járhatják, elsősorban az állami és a városi iskolákban próbálnak meg elhelyezkedni. Ez a „felekezeti hátrány” az 1920-as években az izraelita gimnáziumok megnyitásával eltűnik, sőt, mint ez az 5. táblázatban látható, ebben az időszakban a zsidó végzetteknek a legjobb az esélye a tanári állások megszerzésére. A jelenség azonban átmeneti, az 1930-as évektől a „felekezeti hátrány” teljesen új értelmezést nyer, és egyre inkább csak az izraelitákra érvényes vallási (sőt faji) alapú diszkriminációhoz kötődik. A zsidó vallású diplomásokra korlátozó hátrányos megkülönböztetést a legtisztábban az 1940-es évek statisztikai jelzik.

Még egy szignifikáns felekezeti összefüggést látunk az 1940-es években, bár ellenkező előjellel. Miután Erdélyt visszacsatolták Magyarországhoz, a református diplomások esélyei a tanári állások betöltésére jelentősen javultak – nem különben a görögkeleti, a görög katolikus és az unitárus diplomások esélyei, akiket az „egyéb” kategóriában kell keresnünk. A „felekezeti hátrány” mellett tehát a „felekezeti előny” fogalmát is használhatjuk erre a korszakra, hiszen a területi visszacsatolásokkal átstrukturálódó iskolapiacnak, mint minden hasonló mértékű piaci átalakulásnak, haszonélvezői és nyilván kárvallottjai is voltak.

2. A szocializációs tényezőknél talán meglepő, mennyire kevésbé játszik szerepet a gyermekek karrierjében az apa iskolázottságával kifejezett társadalmi státusz. Itt ugyanis nem ez az alapvető összefüggés. Az *apa/gondviselő iskolázottsága* mint független változó azért marad kívül a magyarázó modellen, mert a társadalmi nemmel, ami a legerősebb indikátorunk, szoros kapcsolatban áll. A nők – amennyiben egyetemi diplomával tanári állásokhoz jutnak – a családjuk státuszának megőrzését, míg a férfiak a családjuk státuszának emelését segítik elő. A szülők felől nézve: a diplomás szülők gyermekei akkor válnak középiskolai tanárrá, ha lánynak születnek, a fiúk egyéb, magasabb presztízsű karrierpályák felé is orientálódhatnak. Tehát már a két világháború között – és még a legrangosabb pedagógus szakmákban is – számolnunk kell az önszelekcióval, mint alap-

vető rekrutációs jellemzővel. A státuszemelés vagy státuszmegőrzés kérdése pedig nem vizsgálható a nemek között fennálló és a karrieresélyeket általában érintő egyenlőtlenségek figyelembevétele nélkül.

Az apa iskolázottsága az 1940-es években válik független tényezővé, mégpedig a történelmi körülményekből fakadóan az önszelekció erősödése révén, ami abban nyilvánul meg, hogy minél iskolázottabb az apa, annál biztosabb, hogy gyermeke az egyetem elvégzése után nem középiskolai tanárként helyezkedik el. Ennek magyarázata talán az lehet, hogy miközben a területi visszacsatolásokkal kibővült iskolapiac az elhelyezkedés esélyei javulnak, a munkakörülmények messze nem olyan vonzóak, hogy azokra feltétlenül a jobb társadalmi rétegekből érkezett diplomások pályáznának. A második világháború alatt a frissen végzetteknel az alacsony státuszú családok gyermekei közül kerültek ki nagyobb eséllyel középiskolai tanárok, ami a szakma társadalmi presztízsét mindenképpen gyengítette.

Az 5. táblázat számaiból az is kitűnik, hogy *a Horthy-korszakban a szakmaörökítéssel is számolnunk kell*, bár a felvett kategóriák nem mindig világítják meg az összefüggéseket. Egy pedagógus apa a háttérben javítja annak esélyét, hogy a gyermekéből középiskolai tanár lesz. Az 1920-as években ez különösen a polgári iskolai tanítók gyermekeire érvényes; a '30-as években pedig a középiskolai tanárok gyermekeinek esélyei javulnak szignifikánsan. Ez utóbbi nem csak a szakmaörökítéssel állhat összefüggésben, az is elképzelhető, hogy a válság következtében a kapcsolati tőke felértékelődik. A középiskolai szférában dolgozó apák gyermekei helyzeti előnyhöz juthattak, mint ahogy általában a diplomás szülők gyermekei is jobb eséllyel pályáztak ebben az időszakban állásokért (vö. az 1. ábra adataival). De ez egyelőre nem több hipotetikus következtetésnél. Hasonlóan csak egy lehetséges értelmezés, hogy azért a '20-as években és éppen a polgári iskolai tanítók gyermekei közül választják többen a középiskolai tanári pályát, mert ebben az időszakban emelik főiskolai szintűvé a polgári iskolai tanárképzést, ami az investíciók szempontjából nem sokban tér el az egyetemi tanulmányoktól, a megszerezhető jogosítványok azonban rangban és lehetőségekben messze alatta maradnak az egyetemi diplomának. A polgári iskolai tanítók gyermekeinél tehát lehetett egy erős motívum az apa foglalkozása, ami a '20-as években kiegészülhetett a státuszemelés optimalizálásának igényével is. Sajnos ezeket az értelmezéseket – mivel az érintetteket már nem kérdezhetjük meg a döntéseik motívumairól – nyitva kell hagynunk. A magyarázó modellt számunkra csak annyit egyértelműsít, hogy az apa és a gyermek szakmaválasztása között a pedagógusoknál általában pozitív kapcsolat van.

3. Könnyebb helyzetben vagyunk a statisztikai modell interpretációjánál, ha a tanulmányi vagy a stratégiai tényezők szerepét vizsgáljuk. A *doktori végzettség* megszerzése a század elején csökkentette annak valószínűségét, hogy valaki tanárrá válik. Erre kézenfekvő lenne az a magyarázat, hogy a tanári és doktori képesítés (t. k. az 1883-as képesítési törvény hatására) két különböző karrierpálya felé orientált. A dolog nem magától értetődő, de talán a századfordulón még igaz lehet. Már többször említettük, hogy a századforduló konjunkturális időszak volt, aki tanárnak készült, elsősorban tanári képesítést szerzett, és jó eséllyel talált is magának tanári állást. Aki tudományos karrierre vágyott (vagy az államigazgatás, a kultúra területén akart elhelyezkedni), az feltehetően a doktori képesítés mellett döntött. Ennek a különbségtételnek azonban idővel csökken a relevanciája, mivel a doktorihoz sokkal nehezebb karrierpálya-modelleket rendelni. A tudományos karrier szempontjából a doktori minősítés természetesen fontos, de a diplomázottak

„tömegéhez” viszonyítva akadémiai állások csak elenyésző számban vannak, így az egyes szaktudományok jelesebb képviselői közül mind többen bukkannak fel a középiskolai tanárok körében. (A doktorok „felhalmozódását” a középiskolákban egy grafikon segítségével is nyomon követhetjük majd a 2. ábrán.) A jelenség mindenképpen rámutat arra, mennyire nehéz a különböző szakmai ambíciókat vagy karrierpályákat szétválasztani egymástól. A tanári és tudósi karrierek 1945 előtt párhuzamos életutak voltak, és itt nem az egyetemi katedrák „tudós tanár” típusára gondolunk, hanem azokra a középiskolai tanárookra, akik a mindennapi gyakorlati feladataik elvégzése mellett fejtettek ki jelentősebb tudományos (vagy ismeretterjesztő) tevékenységet.

A doktori cím tehát nincs közvetlen befolyással a tanári pálya választására, mégis jellemzővé válik, hogy a középiskolai tanárok között sok a tudományosan jegyzett szakember, a „kutató tanár”. A *szakválasztás* ezzel szemben kimondottan javította a tanári elhelyezkedés esélyeit. Ez különösen a nyelvszakokra volt érvényes, melyek közül a regresszió elemzés a magyar szakos diploma szerepét emelte ki – nem véletlenül a Horthy-korszakban. A német szakosság is előnyt jelenthetett, de nem általában, hanem egyes – eleve hátrányos helyzetben lévő – csoportok számára. A két világháború között a nők, az izraeliták vagy a német névjellegű keresztények javíthatták karrieresélyeiket egy német szakos diplomával. (A németszak-választás társadalmi meghatározottságáról részletes történet-szociológiai leírás itt olvasható: *Biró, 2014b*. Ezen kívül a történelem szakosokról készült külön elemzés: *Nagy, 2009*).

Az értelmezés alátámasztására szolgáló további adatok

Három jelenséget szeretnék néhány statisztikai adattal még megvilágítani:

- az izraeliták helyzetének átmeneti javulását az első világháború után és piacának beszűkülését a második világháborúig (e témához lásd még: *Karády, 1997; Biró, 2012*),
- az apa iskolázottságának kapcsolatát a tanári karrierhez és
- a doktorival rendelkező középiskolai tanárok „felhalmozódásának” folyamatát.

A „felekezeti hátrányként” jellemzett zsidó alulreprezentációt a tanári pályán úgy a dualista, mint a Horthy-érában megközelítőleg hasonló értékekkel (0,4-0,5 körüli esélyhányadosok) regisztráltuk. A jelenség hátterében ugyanakkor más és más okokat kell keresnünk 1920 előtt és 1920 után. Ha összehasonlítjuk egymással a négy nagy felekezethez tartozó diplomások megoszlását a fenntartók szerinti iskolatípusok között, akkor azt látjuk, hogy míg a dualizmus korában a felekezeti iskolák a tanárok 60-70%-át alkalmazták (a királyi katolikus iskolák ebből a szempontból a felekezeti intézmények közé sorolhatók), az izraelitáknak – saját nyolcosztályos középiskola nélkül – teljesen más stratégiát kellett követniük: a korszakra átlagolva 54%-ban az állami iskolákban, 15%-ban a városi (főleg fővárosi) intézményekben és nem jelentéktelen arányban, 24%-ban a többi felekezet iskoláiban találjuk őket. (6. táblázat)

6. táblázat Tanárok megoszlása a különböző fenntartói típusba tartozó középiskolákban a négy nagy felekezet összehasonlításával (1890–1918)

	római katolikusok (N=1194)	reformátusok (N=473)	evangélikusok (N=262)	izraeliták (N=105)
unitárius	0,3	1,5	0	1,9
evangélikus	1,1	3,4	64,5	1
református	2,6	64,1	5,7	5,7
görögkeleti	0	0	0	0
egyesült protestáns	0,1	0,2	0,4	1
izraelita	0,2	0	0	3,8
görög katolikus	0	0,2	0	0
erdélyi katolikus	4	0,6	0,4	1
római katolikus	45,4	2,1	1,9	9,5
királyi katolikus	11,1	2,1	2,7	3,8
magán/egyesületi	2,2	1,7	1,6	2,9
városi	7,5	3,4	2,7	15,2
állami	25,5	20,7	20,2	54,3

7. táblázat Tanárok megoszlása a különböző fenntartói típusba tartozó középiskolákban a négy nagy felekezet összehasonlításával (1920–1945)

	római katolikusok (N=2540)	reformátusok (N=844)	evangélikusok (N=427)	izraeliták (N=229)
unitárius	0	0,1	0	0
evangélikus	0,2	2	37,9	0,4
református	0,9	53,1	9,4	0,4
görögkeleti	0	0,2	0,2	0
egyesült protestáns	0	0,8	0,5	0,4
izraelita	0	0,1	0	38,9
görög katolikus	0	0	0	0
erdélyi katolikus	0,9	0,1	0	0
római katolikus	34,4	1,8	1,9	1,3
királyi katolikus	7	1,1	1,2	0,9
magán/egyesületi	3,5	2,2	3,5	9,6
városi	8,6	5,3	6,8	14,8
állami	44,4	33,1	38,6	33,2

A két világháború között létrejön az izraelita iskolák piaca, minek hatására hasonló mértékben (40-50%-ban) helyezkednek el a zsidó vallású végzettek a saját intézményeikben, mint a katolikusok vagy az evangélikusok. (Csak a reformátusoknak erősebb a kötődésük ennél a saját intézményhálózatukhoz). (7. táblázat) Ezekben az értékekben még nem mutatkozik meg az izraeliták felekezeti hátránya, sőt, azt mondhatjuk, hogy a zsidó gimnáziumok létrehozásával egzisztenciális biztonságot teremtettek maguknak, amire szükségük is volt, mert – ahogy az időtengely mentén jól követhető (8. táblázat) – az izraelita diplomások iskolai piaca, ami a dualizmus idején fenntartói szempontból az egyik legszínesebb piac volt, a két világháború között beszűkült.

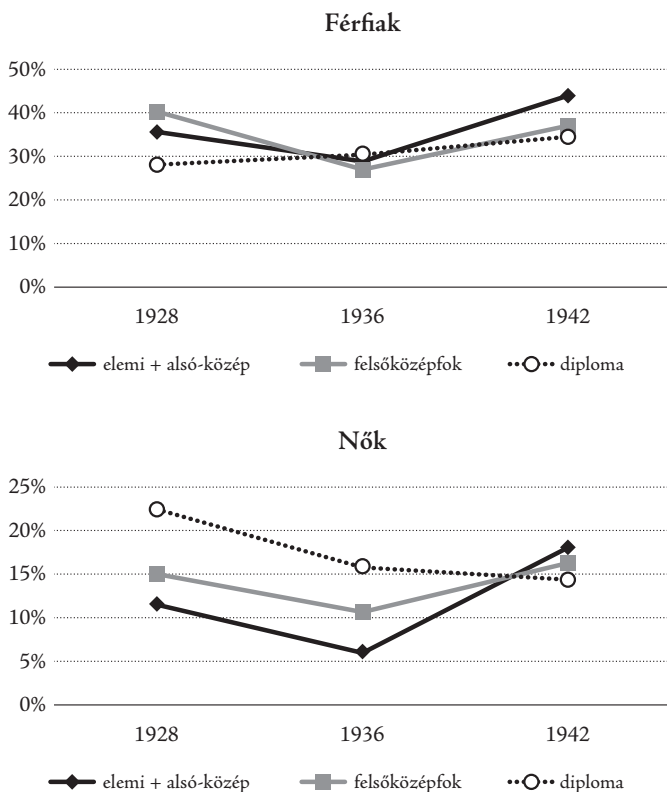
8. táblázat Izraelita férfi tanárok megoszlása a középiskolákban fenntartók szerint

	1894	1906	1916	1922	1928	1936	1942
magán/egyesületi	0,0	3,5	1,8	1,9	0,0	2,5	14,6
más egyházi	18,8	14,1	18,2	5,7	1,1	1,3	2,4
izraelita	0,0	1,2	2,7	22,9	42,7	48,8	58,5
városi	6,3	4,7	8,2	10,5	9,0	11,3	4,9
állami	75,0	76,5	69,1	59,0	47,2	36,3	19,5

A zsidó vallású tanárok piaci mozgásának korlátozottsága három szegmensben is tetten érhető: az állami, a városi, valamint a más felekezetek által fenntartott intézményekben. Önmagában az, hogy az izraeliták megoszlása a közületi és felekezeti szektorban fordított arányokat mutat 1920 előtt és után, még nem jelent semmilyen negatív változást, hiszen itt a saját felekezeti piac kialakításának következményeiről van szó. Az állami iskolákra eső tanárok aránya a Horthy-korszakban átlagosan 40%-os volt, de olyan mértékű visszaesést a tanári alkalmazásokban, mint az izraelitáknál, semelyik felekezeti csoportnál sem tapasztalhatunk. Igaz, hogy a területi visszacsatolásokkal Kárpátalján és Erdélyben újabb felekezeti iskolák kapcsolódtak be a rendszerbe, de ez nemcsak zsidó, hanem legalább annyi evangélikus vagy katolikus iskolát is érintett, mégis: az evangélikusok és a katolikusok több frissen végzett tanárt helyezhettek el az állami szektorban, mint az izraeliták. Ennél is feltűnőbb, hogy az izraeliták számára mindig fontos városi iskolák jelentősége is visszaesik a '30-as évek közepétől, szemben az ugyancsak többnyire városokban működő, de magánszemélyek, egyesületek vagy alapítványok által fenntartott intézményekkel, melyek persze nem kis részben zsidó tandíjából működtek. A harmadik jelenség, amire még felfigyelhetünk, az egyéb felekezetek „bezárulása” a zsidó végzetek előtt. Természetesen a zsidó gimnáziumok megnyitása után erre nem volt akkora igény, de – tekintettel az izraeliták jóval alacsonyabb elhelyezkedési rátáira – egyes településeken a katolikus vagy a protestáns iskolák felőli befogadás (is) megoldást jelenthetett (volna). A piaci beszűkülést jellemzi, hogy a '30-as évek végétől az izraelita diplomások 80%-át vagy a zsidó gimnáziumok vagy a – nem kis részben zsidók által fenntartott – magán vagy alapítványi iskolák tantestületében találjuk.

A másik jelenség, amire a regresszió elemzés felhívta a figyelmünket, a tanárok társadalmi státuszában bekövetkezett változás, ami a területi visszacsatolások idején szignifikáns összefüggést hozott létre, mégpedig negatív előjellel: az iskolázottabb apák gyermekei egyre kisebb valószínűséggel helyezkedtek el középiskolai tanárként. Ezt nemibontásban is megvizsgáltuk az időtengely mentén. (1. ábra)

1. ábra Alkalmazott tanárok aránya a frissen végzettek között az apák/gondviselők iskolázottsága szerint 1928-ban, 1936-ban és 1942-ben

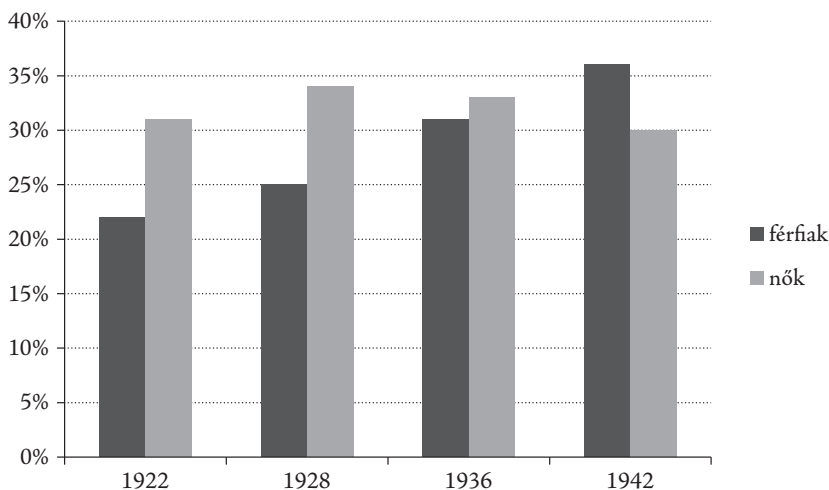


Az 1. ábra grafikonjain is jól kivehető a korszakra jellemző gender-különbség: A női tanárjelöltek átlagosan mindvégig jobb szociokulturális környezetből érkeztek, mint a férfiak, és ehhez képest is elsősorban azok a nők helyezkedtek el középiskolai tanárként, akik értelmiségi szülők gyermekei voltak. Vagyis: a középiskolákban működő női tanárok – még a diplomások összetételéhez képest is – kiemelkedően jó adottságokkal rendelkeztek (ami egyébként a tanulmányi kiválósági mutatóikból is kitűnik, l. a 2. ábrán).

A férfiaknál az iskolázott apák gyermekeinek megjelenése a tantestületekben kevésbé valószínű. Ez csak a '30-as években fordul meg, mégpedig a gazdasági válság hatására, de csak átmeneti jelleggel. A diplomás szülők gyermekei közül ekkor sem kerül ki sokkal több frissen végzett tanár, mint a '20-as években, de az elhelyezkedésnél az értelmiségi családok gyermekei már egyértelműen előnyösebb helyzetben vannak, ami abban mutatkozik meg, hogy a visszaeső alkalmazások ellenére is szinten tudják tartani (sőt, még kicsit javítják is) az alkalmazási rátáikat. Amit a területi visszacsatolások idején átstrukturálódó iskolapiacon tapasztalunk, a férfiaknál nem jelent „újdonságot”, ők már eleve önszelektíven jelennek meg a tanári pályán. Talán egy fontos eltérés van a korábbi korszakokhoz képest: míg korábban a művelt középosztály gyermekei voltak relatíve előnyben, a '30-as évek végétől a kisegzisztenciák gyermekei jutnak szignifikánsan több álláshoz. Ezt az összefüggést ismerhettük fel a logisztikus regresszió elemzés modelljében is.

A női diplomások karrierlehetőségeiben beállt változás 1942-re még szembetűnőbb, hiszen náluk a kibocsátó közeg társadalmi rangja radikálisan csökkent, olyannyira, hogy a legalacsonyabb iskolázottsági kategóriába sorolt apák gyermekeinek alkalmazási aránya minden más kategóriát megelőzött. A második világháború alatt belépő tanárok tehát általában alacsonyabb státuszú családok tagjai, ami a szakma társadalmi megítélésére negatívan hatott, de – szakmai szempontból – nem feltétlenül jelentett „minőségi romlást”. Ennek mérésére csak bizonyos megkötésekkel alkalmas a doktorok jelenléte a tantestületekben. (2. ábra)

2. ábra Doktorok aránya az alkalmazott tanárok között nemek szerint



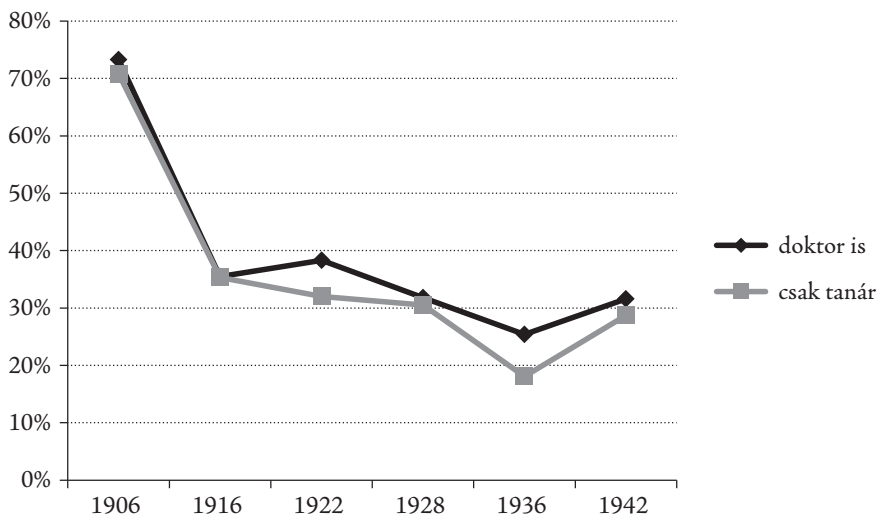
Az 2. ábra diagramja szemlélteti a doktori képesítéssel rendelkező középiskolai tanárok „felhalmozódását” a két világháború között. A nemi bontás itt azért fontos, mert a vizsgált „jelenség” csak a férfiakra érvényes. Most nem a friss diplomásokat látjuk, hanem az összes alkalmazott tanárt a Horthy-korszak négy megfigyelési évében.

Amint már említettük, a női tanerő még a férfiak átlagához képest is jól felkészült, magasan képzett, ami a doktorival rendelkezők 30% körüli arányában is kifejeződik. Ez részben a tanárnők kedvező családi hátterének tudható be, de különösen annak, hogy a nők számára akadémiai állások még kevésbé akadtak, mint a férfiak részére. A „női túlképzettség” fogalma tehát megint óvatosan kezelendő (akárcsak a „női hátrány” fogalma). A férfiak azért jönnek alacsonyabb társadalmi státuszból, mert más karrierlehetőség is nyitva áll előttük a középiskolai tanári karrieren kívül, s hasonlóan, azért helyezkednek el kevesebben középiskolákban doktori képesítéssel, mert aki tudományos karrierre vágyik, férfiként nagyobb eséllyel tudja ezt valamely akadémiai intézményben megvalósítani. Tehát, egy korrekt genderszemponturnál összehasonlításhoz a munkaerőpiac egészét kellene figyelembe vennünk, amire itt most nem volt lehetőségünk, csak utalásokat tehetünk ezekre az összefüggésekre.

A nők esetében nincs szó a doktori végzettségük felhalmozódásáról, nagyjából az alkalmazott tanárnők egyharmada birtokolja a doktori címet, ami a férfiaknál is bekövetkezik, de csak idővel. Ahogy ezt az. 5. ábra diagramja mutatja: húsz év alatt fokozatosan

emelkedik 22%-ról 36%-ra a doktori címmel rendelkező férfi tanárok aránya. Ez egy viszonylag erőteljes növekedés, ami azáltal állt elő, hogy bizonyos időszakokban – elsősorban a válságos években – a tudományos ambíciójú tanárjelöltek nagyobb valószínűséggel áramoltak be a középiskolákba, ahogy ezt a 3. ábra grafikonjáról leolvashatjuk.

3. ábra Alkalmazott tanárok aránya a friss diplomások között végzettség szerint (a kolozsvári diplomások nélkül)



Összegzés

A tanárrá válás esélyeit az általunk vizsgált strukturális, szocializációs és tanulmányi/stratégiai tényezők mindegyike befolyásolta, még ha korszakonként eltérő mértékben is. A strukturális tényezők közül a nemi szeparáltság a legerősebb indikátor, ami statisztikailag mindvégig a nők „hátrányával” járt. A fiúiskolákkal egyenrangú leányközépiskolák a nők számára „védett” piacot teremtettek, de ez a piac a női diplomás kibocsátáshoz képest meglehetősen szűknek bizonyult. (Arról nincs adatunk, hogy a nők kevésbé akarták volna a diplomáikat értékesíteni. Ez egy olyan általános vélekedés, aminek egyelőre történeti bizonyítéka nincsen.) A felekezeti egyenlőtlenség mindenekelőtt az izraelitákat érintette. A századforduló és a '20-as évek kivételével elhelyezkedési esélyük középiskolai tanárként feleakkora volt, mint a római katolikusoké. Átmeneti előnyüket a felekezeti piac megnyitásának köszönhatték. A területi visszacsatolások már nem hoztak számukra pozitív változást. Bár számos izraelita iskolával bővült a felekezeti piac, ez csak az alkalmazások „szinten tartását” tette lehetővé, az állami és városi intézmények vagy a többi felekezet részéről a zsidó vallásúak befogadása mind kevésbé valószínű. A zsidó vallású tanárok a saját felekezeti iskoláik mellett a '30-as évektől elsősorban a magániskolákban találtak felvevő piacra. A visszacsatolt területek igazi „haszonélvezői” a reformátusok voltak, s általában az alacsonyabb státuszú szülők gyermekei. Az apa iskolázottsága egyébként – a nemi hovatartozás kontroll alatt tartása mellett – nem jelentkezett önálló indikátorként. A férfiak közül általában az alacsonyabb státuszú, a nők körében a magasabb státuszú családokból

kerültek ki középiskolai tanárok, ezért a '30-as évek második felétől a nőknél szembetűnőbb a visszaesés. (A férfiaknál az önszelekció korábbra datálható.) A szakmaörökítésnek egyértelműen volt szerepe a tanári karrierben, különösen a '20-as években a polgári iskolai tanárok gyermekeire hatott erősen az apa hivatása. A tanulmányi stratégiák közül a szakválasztással lehetett az alkalmazás valószínűségét érdemben javítani. Ez főként a nyelv- szakoknál mutatható ki. A két világháború között a magyar szakosság jelentett előnyt. A doktori végzettség ugyan közvetlenül nem hatott a karrieresélyekre, de – akadémiai állások híján – a kutató tanárok jelenléte a gimnáziumokban mind elfogadottabbá vált, hozzájárulva a tanári szakma presztízsének emeléséhez. A jelenség azonban átmeneti. A '30-as évek végétől gyengül a középiskolai tanári pálya vonzereje, 1945/48 után pedig a tanári és kutatói karrierpályák teljesen új mintázatokat vesznek fel.

IRODALOM

- BIRÓ Zs. H. – Nagy P. T. (2012): Bölcsészek és tanárok a 19–20. században. WJLF, Budapest (Szociológiai dolgozatok 3.).
- BIRÓ Zs. H. (2012): Zsidók a magyar bölcsészkarokon, a tanárképzésben és a tanári pályán (1890–1940). In: Biró Zs. H. & Nagy P. T. (szerk.): *Zsidóság – tradicionalitás és modernitás. Jubileumi kötet a 75 éves Karády Viktor tiszteletére*. Budapest, WJLF. pp. 175-194.
- BIRÓ Zs. H. (2014a): Középiskolai tanári karrier a 20. század első felében. In: Nagy P. T. & Veroszta Zs. (szerk.): *A felsőoktatás kutatása. Tisztelő kötet Hrubos Ildikó születésnapjára*. Gondolat, Budapest. pp. 21-39. (Társadalom és oktatás 38.)
- BIRÓ Zs. H. (2014b): *Bölcsészdiploma és társadalom. Német szakos középiskolai tanárok Magyarországon (1895–1945): a tanulmányi és szakmai karrier társadalmi meghatározottsága*. Gondolat, Budapest. (Társadalom és oktatás 39.)
- FERGE Zs. et al. (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája. Az MTA Szociológiai Kutató Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Intézet vizsgálata*. MTA SZKI, Budapest.
- KARÁDY V. (1995): A középiskolai elitképzés első funkcióváltása Magyarországon 1867–1900. *Educatio*, 1995/tél. pp. 639-667.
- KARÁDY V. (1997): *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945)*. Replika Kör, Budapest.
- KARÁDY V. (2000): Vallási szegregáció és iskolapiac: más vallású diákok a felekezeti gimnáziumokban (1867–1944). In: *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek, 1876–1945: történeti-szociológiai tanulmányok*. Replika Kör, Budapest. pp. 169-192.
- KARÁDY V. (2012): Tantárgy-sajátos alkulturális egyenlőtlenségek a dualista kor középiskolásainak tanulmányi teljesítményeiben. *Educatio*, 2012/tél. pp. 513-534.
- NAGY M. (Szerk.) (1997): *Tanári pálya és életkörülmények 1996/97*. Okker Kiadó, Budapest.
- NAGY P. T. (2004): Az alternativitás formái a magyar oktatástörténetben. *Educatio*, 2004/tavasz. pp. 75-97.
- NAGY P. T. (2006): A kolozsvári bölcsészkar és természettudományi kar hallgatóságának felekezeti rekrutációja (1872-1918). *Magyar Pedagógia* No. 2006/6. pp. 15-28.
- NAGY P. T. (2009): Történezdipломások a két világháború között. *Magyar Tudomány* No. 170/2. pp. 143-152.
- VARGA J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle* No. 2007/7–8. pp. 609-627.
- VARGA J. (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (Szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. (KTI Könyvek 12.)

Pedagógusbérek – mindig lent?

A közgazdasági kutatók egyre több képviselője véli úgy, hogy a gazdasági növekedés és az oktatás minősége között bizonyítható kapcsolat áll fenn. Empirikus kutatások mutattak rá a nemzetközi kompetenciavizsgálatok eredményei alapján a nem megfelelően teljesítő oktatási rendszerek gazdasági következményeire. (Lásd erről Fazekas, 2011, illetve Hanushek és Woessmann, 2010)

Az oktatás minőségének számos összetevője van, ezek közül sokat csak sejtünk. Ráadásul, amit ismerünk, annak sem vagyunk tisztában a hatásaival.

Az egyetlen „tényező”, amelynek egészen bizonyosan meghatározó jelentősége és hatása van az oktatás minőségére, az a pedagógus. A széles körben ismert McKinsey riport a minőségben élenjáró oktatási rendszerek vizsgálata alapján az oktatás minőségének három meghatározó tényezőjét azonosította:

- 1) a pedagógusok kiválasztása – azaz annak biztosítása, hogy a megfelelő emberek váljanak tanárrá,
- 2) a pedagógusképzés – azaz a kiválasztott embereket hatékony oktatókká képezni, és
- 3) a megfelelő oktatási rendszer – azaz garancia arra, hogy a rendszer a lehető legjobb oktatást biztosítsa minden gyermek számára. (McKinsey, 2007:5)¹

A munka megállapítja, hogy „a legjobban teljesítő oktatási rendszerek hatékonyabb módon választják ki a tanárképzésre jelentkezők közül a megfelelő személyeket, mint rosszul teljesítő társaik” (McKinsey, 2007:17). Ami itt most témánk szempontjából fontos: azt is leszögezi a jelentés, hogy a „[...] jól teljesítő rendszerben az egy főre eső GDP-hez viszonyítva az OECD átlagának megfelelő, vagy annál magasabb fizetést kínáltak a kezdő tanároknak.” (McKinsey, 2007:20).

A fenti jelentés egyébként nem igazán mond újdonságot. Hadd idézzük egy hazai tanulmány megállapítását: „A hazai és nemzetközi elemzések közös és általános megállapítása, hogy a minőséget meghatározó fő tényező a pedagógusok felkészültsége, képessége és hivatástudata, ami a pedagógusok foglalkozások közötti kereseti arányával is összefügg.” (Polónyi és Timár, 2001a) Ki lehetne emelni a *Tudásgyár vagy papírgyár* című könyvet is (Polónyi és Timár, 2001b), amely részletesen elemzi a „pedagógusproblémát”, a kiválasztást és ösztönzést (a pedagógus szakok felvételi eredményeit, a pedagógus kereseteket hazai és nemzetközi összehasonlításban stb.).

¹ Lásd: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf (Letöltés: 2012. jan.) Magyarul lásd: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (Letöltés: 2012. jan.)

De lényegesen korábbra is visszamehetünk a hazai oktatástörténetben hasonló megállapításokért.

„A tanítóhiány felszámolására tett első lépésként az 1868. évi népiskolai törvény a 'tisztos lakáson és legalább egy negyed holdnyi kerten kívül' a rendes tanítók fizetésének minimumát 300 forintban, a segédtanítókét 200 forintban szabta meg.[...] e törvény azonban a tanítók több mint 90%-át foglalkoztató felekezetekre csupán mint ajánlás vonatkozott [...]”.² (Mazsu, 2012:135) Majdnem húsz évvel később – az akkor már 340 forintra emelkedett éves fizetésről – így ír Ember (1886:10): „A tanítói fizetés csekély-sége, elégtelensége és példátlanul gyarló módon történő kiszolgáltatása országszerte ismeretes.” Később hozzáteszi, hogy „340 frt évi fizetésből nem egy intelligens ember, hanem egy napszámos családjának sem lehet tisztességesen megélni.” (Ember, 1886:24)³ A szerző egyértelműen megállapítja, hogy az ennyire alulfizetett tanító műveltségével és szakképzettségével alapvető problémák vannak. „A nagy többség szégyenletesen alacsony fokán áll úgy az általános műveltség, mint a szakképzettségnek” (Ember, 1886:20). „Az okozati összefüggés a tanító műveltsége, szakképzettsége és anyagi helyzete között világos. Nem lévén a tanítónak olyan fizetése, melyből a legegyszerűbben is meg tudna élni, folytonosan az anyagi dolgokkal, bajokkal foglalkozik.” (Ember, 1886:22)

Ebben az írásban azt vizsgáljuk, hogy részint történelmi, részint nemzetközi összehasonlításban a hazai pedagógusbérek mennyiben felelnek meg annak a követelménynek, hogy a megfelelő képességű személyeket a pedagóguspályára tudják vonzani, és ott is tudják tartani, megfelelő motivációt biztosítva számukra, s mindebben a pedagógus életpálya-modell bevezetése mennyiben jelent elmozdulást.

A munkabér

A munkabér jelentőségének és szerepének megértéséhez egy közismert (politológus és közgazdász gondolatait hívjuk segítségül.

Francis Fukuyama szerint a „hagyományos liberális gazdaságtan Adam Smith óta azt tartja, hogy a munka egy lényegében kellemetlen tevékenység, amelyet csak az általa létrehozott dolgok hasznossága miatt vállalunk. Ezt a hasznosságot főként szabad időnkben élvezhetjük; az emberi munka célja tehát bizonyos értelemben véve nem az, hogy dolgozzunk, hanem hogy szabad időnkét élvezzük.”⁴ [...] Több munkára magasabb díjazással szokás ösztönözni a munkavállalót: az alkalmazott esetleg akár késő estig is hajlandó lesz bent maradni az irodában, ha munkaadója felajánlja, hogy a túlórákért duplán fizet.” (Fukuyama, 1994:323)

Ugyanakkor azt is hozzáteszi, hogy sok esetben, a drága ügyvédek, a vállalati vezetők, vagy a terjeszkedni akaró japán multinacionális cég képviselője esetében nem elegendő

² Mazsu (2012) adatai szerint az 1887/88 tanévben 21379 rendes tanító és 2822 segédtanító volt.

³ Mazsu (2012) megjegyzi, hogy a „tanítók átlagfizetése a törvény után másfél évtizeddel is csupán 368 forint volt. Ez a korabeli évi napszámos kereseteknek mintegy kétszeresét tette ki.” (Mazsu, 2012:135)

⁴ „A határhaszon elmélet szerint az ember addig a pontig dolgozik, amelynél a munka 'határhaszontalansága' – vagyis az a kellemetlenség, hogy egész estig az irodában rostokoljon, vagy hogy szombaton bemenjen dolgozni – meghaladja a munkából származó anyagi előny hasznosságát. Munkájuk hatékonyságát és a munka haszontalanságának megítélését illetően az emberek különböznek egymástól, de azt, hogy mennyit fognak dolgozni, racionális mérlegeléssel döntenek el, a munka kellemetlenségeit eredményeinek várható kellemességeivel szembeállítva.” (Fukuyama uo.)

ez a magyarázat, mert az ilyen emberek sokszor hetven-nyolcvan órát is dolgoznak egy héten és ritkán vagy csak rövid időre mennek szabadságra. „Az oknak, mely miatt ezek az emberek ilyen megszállottan dolgoznak, csak részben van köze a pénzbeli ellenszolgáltatásokhoz: nyilvánvaló, hogy magában a munkában lelik örömüket, vagy az általa elért társadalmi helyzetben és elismerésben. Önbecsülésüket az szabja meg, milyen fáradhatatlanul és jól dolgoznak, milyen gyorsan jutnak előbbre a vállalati rangsorban, és milyen tiszteletet tapasztalnak mások részéről. Még anyagi javaikat is inkább csak mint 'státusszimbólumokat' élvezik, használni alig használják őket, mivelhogy erre kevés idejük jut. Más szóval munkájukkal elsősorban a bennük élő *thümoszt*, nem a vágyat akarják kielégíteni.” (Fukuyama, 1994:324-325)

Későbbi munkájában Fukuyama (2000) rámutat, hogy a rang fontosabb,⁵ mint a pénz. „[A] rangért és elismerésért folytatott versengés a gazdasági életnek is fontos tényezője. Annak nagy részét, ami gazdasági motivációnak számít ... nem annyira maga a fogyasztási vágy mozgatja, mint inkább ... 'pozíciójavarok' birtoklása iránti vágy...” (Fukuyama, 2000:307). Ebből azután azt a következtetést vonja le, hogy „a boldogság nem az abszolút, hanem a relatív jövedelemmel függ össze, és hogy az elégedettség, amelyet a pénz hoz magával – mint Adam Smith is rámutat⁶ — annak mértékétől függ, hogy az emberek mennyire 'sütkérezhetnek' a gazdagságukban.” (I.m.:309.)

Tehát kissé leegyszerűsítve a munkabérek – egészen pontosan a munkabér különbségek, illetve arányok – rövidtávon, makroszinten határozzák meg a munkaerő allokációját, vagyis, hogy ki hová, melyik munkáltatóhoz megy dolgozni, mikroszinten pedig ösztönző, motiváló szerepük van. Hosszú távon pedig összefüggésben állnak egy-egy foglalkozás presztízsével.

Nem térünk ki rá, csak megemlítjük, hogy a pedagógus foglalkozás rendelkezik néhány – a munka bérezésére is kiható gazdasági, szervezési – sajátossággal. Az egyik ilyen az, hogy a pedagógusok munkája nem rendelkezik technikai átválthatósággal, magyarul nincsenek olyan technikai eszközök, amelyek alkalmazásával csökkenthető lenne a pedagógus munkaigény és létszám. (Legalábbis az elmúlt évszázadok alatt – néhány jóslat ellenére – így tűnik.) Kissé leegyszerűsítve: a pedagógus foglalkozás a mai napig „kézműves munka”.

A másik fontos sajátosság az oktatás-szervezés tradicionális jellegzetességei (részint napi szervezési jellemzői, részint évi szervezési jellemzői: a tavaszi, nyári, téli szünet), amelyek szintén alapvetően befolyásolják a foglalkozás presztízsét, s a nemek közötti megoszlását.

Elemzésünkben először a pedagógusbérek más foglalkozásokkal összemért különbségeit, arányait történelmi távlatokban vizsgáljuk. Majd a közelmúltbeli bérszintet és más foglalkozásokhoz mért bérkülönbségeket, arányokat nemzetközi összehasonlításban nézzük meg. Megvizsgáljuk a közelmúltbeli és jelenlegi hazai bérarányokat egyes foglalkozások között, s végül a pedagógus életpálya-modell által hozott változásokat vesszük szemügyre.

⁵ „Az embernél a magasabb státuszra való törekvés hasonlóan [mint az állatvilágban] be van építve az érzelmi rendszerbe. Az elismerés vágya [...] a politikai élet legfőbb hajtóereje.”

⁶ Fukuyama Adam Smith-t idézi, aki „elmagyarázta, hogy a gazdagok nem szükségéből törekednek gazdagságra, mert e szükséglet rendszerint mérsékelt, hanem azért, mert a 'gazdag sütkérezik gazdagságában' és úgy érzi, hogy az természetesen reá irányítja a világ figyelmét” Fukuyama, (2000) idézi A. Smith (1982) *The Theory of Moral Sentiments*, Liberty Classics, Indianapolis. pp. 50-51.

A hazai pedagógusbérek történelmi távlatokban

Az alapfokú oktatásban tanító pedagógusok bérszintje Magyarországon a többi értelmiségi pályához viszonyítva történelmi távlatban mindig a szellemi pályák utolsói között volt. (1. táblázat és 1. ábra) Az államszocializmus mesterségesen összenyomott bérrendszere sem változtatott ezen, s a rendszerváltozást követően, bár a bérdifferenciák kiszélesedtek, az általános iskolai pedagógusok bérszintje nőtt, de a többi értelmiségi pályához viszonyítva helyzete nem sokat változott. A középiskolai tanárok bérszintje az alapfokon tanítókéhoz viszonyítva mintegy kétszeres volt a 19. század végén.

Az államszocializmusban a magyar pedagógusok kirívóan alacsony keresetét – a többi diplomához hasonlóan – az ötvenes évek eleji ár- és bérreform idején alakították ki. Ez a kereseti arány négy évtized alatt változatlan maradt. Ebben az időszakban a középiskolai tanárok bérszintje alig haladta meg az általános iskolában tanító pedagógusokét, majd a rendszerváltozás után sem változott jelentősen a helyzetük.

1. táblázat Egyes foglalkozások – közöttük a pedagógus – kereseteinek történelmi alakulása a napszámos keresetekhez viszonyítva

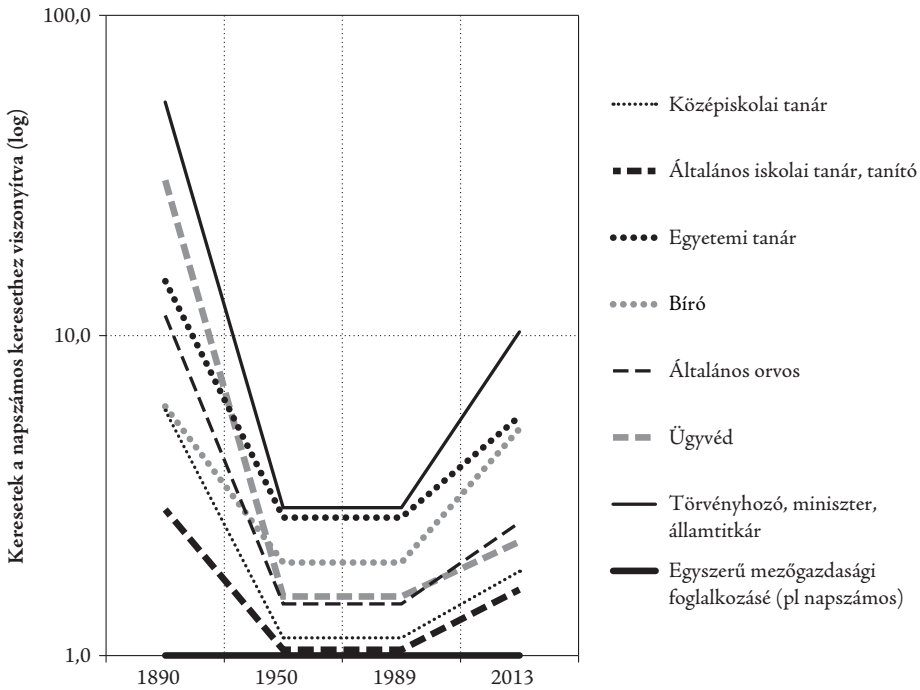
	1880–1900	1967	2013
Általános iskolai tanár, tanító	2,9	1,0	1,6
Középiskolai tanár	5,8	1,1	1,8
Bíró	6,0	2,0	5,1
Általános orvos	11,6	1,5	2,6
Egyetemi tanár	14,8	2,7	5,6
Ügyvéd	30,6	1,5	2,3
Törvényhozó, miniszter, államtitkár	53,6	2,9	10,3
Egyszerű mezőgazdasági foglalkozás (pl. napszámos)	1,0	1,0	1,0

Adatok forrása: 1890-es adatok *Mazsu*, (2012), 1967-es adatok: *Olajos és Öry*, (1969), 2013-as adatok: <http://www.afsz.hu/sysres/adattar2014/index.html> (Letöltés: 2014. július)

Megjegyzések: (a) Az 1880-as évek „napszámos” kategóriáját azonosnak tekintettük a mai (9331 FEOR számú) „Egyszerű mezőgazdasági foglalkozású” kategóriával

(b) Az 1800-as évek végének „Elemi népiskolai tanító” kategóriáját (akik a pedagógusok 90%-át alkották (*Mazsu*, 2012:136)) azonosnak tekintettük a mai 2431 Általános iskolai tanár, tanító kategóriával.

1. ábra Egyes foglalkozások – közöttük a pedagógus – kereseteinek történelmi alakulása a napszámos keresetekhez viszonyítva



A háború előtti kereseti arányok máig sem álltak vissza – ami persze nem is törvényszerű, hogy megtörténjen. Egyértelmű, hogy az elmúlt mintegy 120 év kereseti aránymódosulásainak a pedagógusok a vesztesei.

Ha csak az elmúlt harminc évre fókuszálunk (2. táblázat, 2. ábra), akkor is azt látjuk, hogy a pedagógusok más pályákhoz viszonyított bérearányai romlottak, azaz valamilyen pedagógus kategória kereseti helyzete rosszabb lett, pl. a kereseti szintben elől álló közgazdászokéhoz viszonyítva. A 2002-es 50%-os közalkalmazotti béremelés ugyan némileg mérsékelte a pedagógus kategóriák kereset-elmaradását, azonban ezt követően a keresetarány-romlás tovább folytatódott.

Összességében tehát azt lehet megállapítani, hogy a rendszerváltás után az egyes foglalkozások keresetarányai az államszocializmust megelőző időszakhoz hasonló, bár attól némileg elmaradó mértékűre növekedtek, s a presztízsrangsor némileg átrendeződött. Azonban a pedagógus keresetek, különösen a középiskolai pedagógusok keresete ebből az átrendeződésből igen kedvezőtlenül került ki. Az elmúlt 25 évben a legjobban kereső diplomás pályákhoz képest az általános iskolai pedagógusok bérelmaradása megduplázódott. A középiskolai pedagógusok keresete pedig – a rendszerváltáskori viszonylag kedvező helyzetből – rohamosan hanyatlott, s a 2000-es évek első évtizedének első éveire az általános iskolai pedagógusok kereseti szintjét alig meghaladó nivóra süllyedt. Ezek a keresetarányok nyilvánvalóan együtt mozognak a pedagógus szakma presztízsével, ami befolyásolta, befolyásolja azt, hogy milyen képességű, elkötelezettségű, motivációjú emberek választják a pályát, ami – mint arról már volt szó – visszahat az oktatás minőségére.

2. táblázat Egyes foglalkozások – közöttük a pedagógus – kereseteinek alakulása a közgazdász keresetekhez viszonyítva a rendszerváltás után

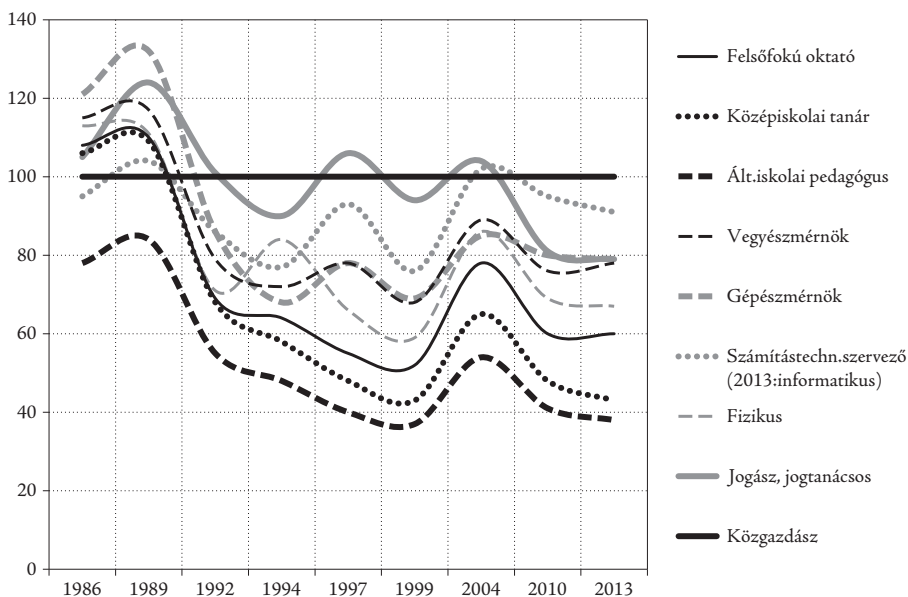
	1986	1989	1992	1994	1997	1999	2004	2010	2013
Felsőfokú oktató	108	110	69	64	55	52	78	60	60
Középsikolai tanár	106	109	68	58	48	43	65	48	43
Ált. iskolai pedagógus	78	84	55	48	40	37	54	41	38
Vegyészmérnök	115	117	79	72	78	68	89	76	78
Gépészmérnök	121	132	86	68	78	69	85	80	79
Számítástechn. szervező (2013: informatikus)	95	104	86	77	93	76	102	95	91
Fizikus	113	111	71	84	66	59	86	69	67
Jogász, jogtanácsos	105	124	101	90	106	94	104	81	79
Közgazdász	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Nők aránya a középiskolai pedagógusok között*	..	55%	53%	53%	58%	61%	64%	65%	65%
Nők aránya az ált. iskolai pedagógusok között	..	84%	84%	84%	85%	86%	87%	87%	87%

Forrás: az egyéni bérek és keresetek adatfelvétel, afsz

Megjegyzés: a FEOR változása miatt a 2013-ban a megszűnt számítástechnikai szervező helyett informatikus kereseteket vetünk figyelembe.

* A középiskolai pedagógusok közgazdászokhoz viszonyított béraránya és a középiskolai pedagógusok közötti nőarány közötti korreláció -0,5224. Az általános iskolai pedagógusok esetében pedig -0,6459.

2. ábra Egyes foglalkozások – közöttük a pedagógus – kereseteinek alakulása a közgazdász keresetekhez viszonyítva a rendszerváltás után

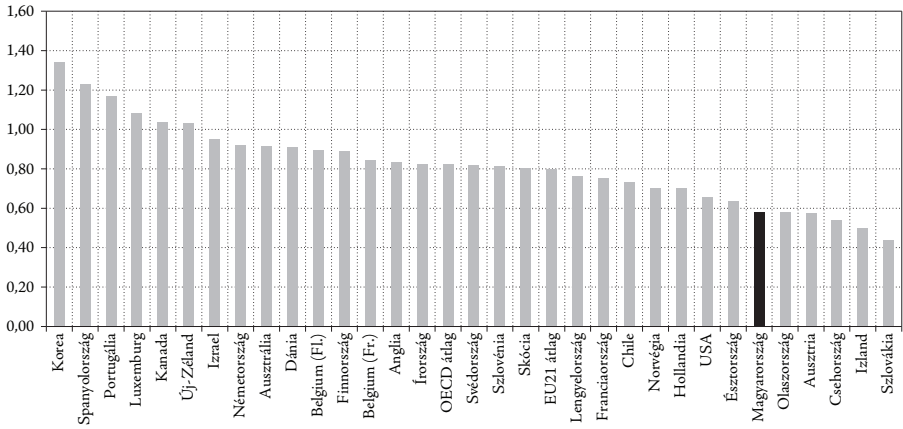


Nemzetközi összehasonlításban vizsgálva, 2000 és 2012 között az OECD-országok között Magyarországon esett vissza legnagyobb mértékben a pedagógusok fizetése. A középiskolai (upper secondary education) pedagógusok esetében a 2012-es bér a 2005-ösnek 65%-ára, az alafokon (primary education) és az általános iskola felső tagozatán (lower secondary education) tanító pedagógusok esetében 71%-ra. Ez alatt az időszak alatt az OECD-országok több mint felében növekedett a pedagógusok fizetése (legjobban Észtországban, Lengyelországban és Izraelben, illetve alafokon Luxemburgban, a középiskolában pedig Svédországban). 2012-ben a 2005-ös szint 90%-ánál alacsonyabb szintre mindössze Görögországban és Magyarországon süllyedt a pedagógusfizetés, illetve középiskolában még Izland esetében.⁷

Ugyanakkor nem példanélküli, hogy a pedagógusok bérszintje elmarad a diplomás munkaerő átlagától, Magyarország azonban minden pedagóguskategóriát illetően a legrosszabb pedagógus-kereseti szintű országok között van. A különböző iskolai szinteken tanító pedagógusoknak a 25-64 éves diplomás munkaerőhöz viszonyított béarányait nemzetközi összehasonlításban (az OECD ezzel kapcsolatban adatot szolgáltató 31 országát) vizsgálva (3., 4., 5. ábra) Magyarország az utolsó hatodban helyezkedik el. Sőt 2012-ben mindegyik kategóriában az utolsó három egyike.

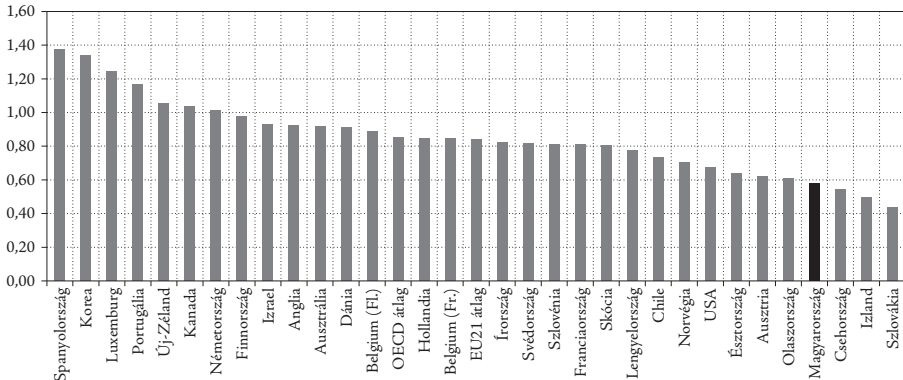
⁷ Adatok forrása: *Education at a Glance 2012 OECD Indicators* (2012) Table D3.5

3. ábra Alapfokú oktatásban (Primary education) tanító pedagógusok keresete a 25-64 éves felsőfokú végzettségűekhez viszonyítva 2011-ben



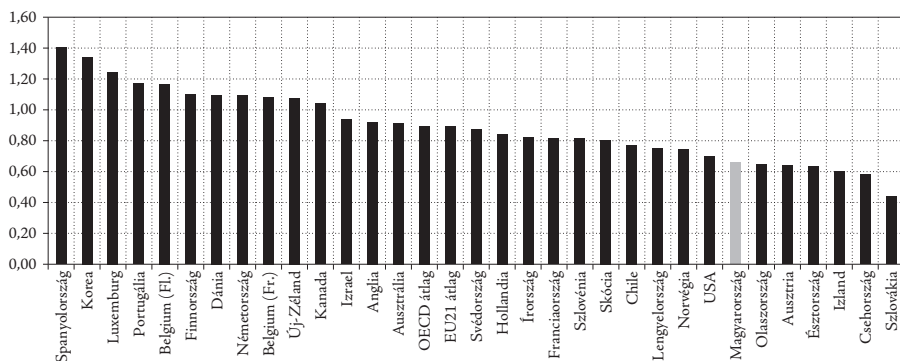
Forrás: Education at a Glance 2013 OECD Indicators

4. ábra Alsó középfokú oktatásban (Lower secondary education) tanító pedagógusok keresete a 25-64 éves felsőfokú végzettségűekhez viszonyítva 2011-ben



Forrás: Education at a Glance 2013 OECD Indicators

5. ábra Felső középfokú oktatásban (Upper secondary education) tanító pedagógusok keresete a 25-64 éves felsőfokú végzettségűekhez viszonyítva 2011-ben



Forrás: Education at a Glance 2013 OECD Indicators

Az általános iskola alsó és felső tagozatán tanító pedagógusok 58%-át keresik a diplomás átlagnak, a középiskolában tanítók pedig 66%-át. Ausztriával és Olaszországgal állunk nagyjából azonos szinten, kissé megelőzve a cseheket, szlovákokat és az izlandiakat.

Az adatokból úgy tűnik, hogy kevés OECD országban haladja meg a pedagógusok átlagfizetése a diplomások átlagát. Az alpfokú és az alsó középfokú oktatásban Korea, Spanyolország, Portugália, Luxemburg, Kanada és Új-Zéland esetében tapasztalható ez. A középfokon tanító pedagógusok 10 országban keresnek többet, mint a diplomás átlag (Spanyolország, Korea, Luxemburg, Portugália, Finnország, Dánia, Németország, Belgium, Új-Zéland és Kanada).

Érdemes egy pillantást a pedagógusok óraterhelésére is vetni.

3. táblázat A magyar pedagógus (kontakt) óraterhelése nemzetközi összehasonlításban (az OECD-országokhoz viszonyítva) 2010-ben és 2012-ben

	Óvoda (Pre Primary)	Alapfokú oktatás	Alsó középfokú (ált. iskola felső tagozatos) oktatás	Középszintű oktatás (általános program)
2010				
Magyarország sorrendben elfoglalt helye	6/33	36/37	30/37	24/37
A magyar éves óraterhelés az OECD átlaghoz viszonyítva	116,5%	77,2%	86,2%	92,1%
2012				
Magyarország sorrendben elfoglalt helye	6/32	36/38	31/38	22/38
A magyar éves óraterhelés az OECD-átlaghoz viszonyítva	115,7%	77,3%	87,7%	92,2%

Forrás: Education at a Glance 2014 OECD, az óvoda adatai Education at a Glance 2013 OECD

Megjegyzés: + az óvoda 2010-es adatai 2011-esek

+ az ország-sorrend a legmagasabb óraszámútól a legkisebbig

A magyar pedagógusok kontakt (kötelező) óraterhelését nemzetközi összehasonlításban (az OECD országok adatbázisán) vizsgálva, azt tapasztaljuk, hogy miközben az óvodapedagógusok kontakt óraterhelése a legmagasabbak között van a fejlett országok között, az általános iskolai pedagógusok kontakt óraterhelése a legalacsonyabbak között, a középfokú oktatásban dolgozó pedagógusoké pedig a középmezőnyben található. (Az országokban tapasztalható kontaktóraszám és a keresetek között nem látszik korreláció.)

A pedagógus életpálya-modell bevezetése a magyar általános iskolai pedagógusok kontaktóraszám tekintetében nemzetközi összehasonlításban elfoglalt helyzetén nem fog jelentősen módosítani, mert nem a kontakt óraszám növekszik, hanem az iskolában töltendő órák száma.

Ha megvizsgáljuk az egyes országok (2012-es) PISA-eredményei és a pedagógusoknak a diplomások átlagkeresetéhez viszonyított béarányai közötti korrelációt, akkor nem túl erős együttjárást tapasztalhatunk (+0,2831 és +0,4153). Ugyanakkor az azért szembetűnő, hogy az általános iskola alsó tagozaton tanító pedagógusok béarányaival a legmagasabb a korreláció (a matematikai literacával +0,4153, az olvasással +0,3982 és a tudományossal +0,3428).

Ha a pedagógusoknak a diplomásokhoz viszonyított országonkénti bérszintjének az adott országban az adott képzési szinten tanító pedagógusok közötti, nők arányával való együttjárását vizsgáljuk, akkor viszonylag erős negatív korrelációt találunk az alapfokú oktatás esetében (-0,6139), és az alsóközépfok esetében is (-0,5557), (de még a felsőközépfokon is -0,3411). Magyarul minél magasabb a keresetek aránya a diplomások átlagához viszonyítva, annál alacsonyabb a nők aránya az adott képzési szinten. Ebben persze semmi meglepő nincs, hiszen ez közismert összefüggés a keresetek nagysága, a szakmák presztízse és az adott szakmában a nők előfordulási aránya között.

El lehet-e mozdulni a bérekben?

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről új előmeneteli rendszert határozott meg 2013. IX. 1-jei hatálybalépéssel. Ennek lényege, hogy a pedagógusokat különböző minősítések alapján fokozatokba sorolják, s ehhez fizetési lépcsőket állapítanak meg. (64. § (4)) „A pedagógus-munkakörben foglalkoztatott a munkakör ellátásához [...] törvényben előírt iskolai végzettség, valamint állam által elismert szakképesítés, szak-képzettség, továbbá a nevelő, oktató munkája ellátásához közvetlenül kapcsolódó, azt közvetlenül segítő doktori cím, tudományos fokozat, valamint akadémiai tagság, szakmai gyakorlat, publikációs tevékenység, minősítő vizsga és a minősítési eljárás keretében elnyert minősítés alapján

- a) Gyakornok,
 - b) Pedagógus I.,
 - c) Pedagógus II.,
 - d) Mesterpedagógus,
 - e) Kutatótanár,
- fokozatokat érheti el.”

Az egyes fokozatokon belül megmarad a háromévenkénti magasabb fizetési kategóriába lépés (a gyakornokok kivételével).

A fokozatokhoz és ezen belül az egyes fizetési kategóriákhoz tartozó garantált illetményt az illetményalap százalékában a törvény 7. melléklete mutatja be. (4. táblázat)

A törvény eredeti változata szerint (65§(2)): „az illetményalap főiskolai végzettség esetén a mindenkori minimálbér száználcvan, egyetemi végzettség esetén kétszáz százaléka.” 2013-ban azonban kiderült, hogy nincs pénz az azonnali bevezetésre, ezért ennek a bekezdésnek a hatályba lépését 2017. IX. 1-jére halasztották, s a törvénybe 97§ (20a) bekezdésként bekerült a bevezetés első – csökkentett beralapú – üteme: „2013. szeptember 1. és 2014. augusztus 31. között az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alapbér (minimálbér) havi összegének

- a) 118,5 százaléka középfokú végzettség esetén,
- b) 157,8 százaléka alapfokozat esetén,
- c) 172,9 százaléka mesterfokozat esetén.”

Majd a 326/2013. (VIII. 30.) – a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló - Korm. rendelet a további ütemeket is felsorolja:

„38. § (1) 2014. szeptember 1. és 2015. augusztus 31. között az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alapbér (minimálbér) havi összegének

- a) 118,9 százaléka középfokú végzettség esetén,
- b) 163,3 százaléka alapfokozat esetén,
- c) 179,6 százaléka mesterfokozat esetén.

(2) 2015. szeptember 1. és 2016. augusztus 31. között az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alapbér (minimálbér) havi összegének

- a) 119,3 százaléka középfokú végzettség esetén,
- b) 168,9 százaléka alapfokozat esetén,
- c) 186,4 százaléka mesterfokozat esetén.

(3) 2016. szeptember 1. és 2017. augusztus 31. között az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alapbér (minimálbér) havi összegének

- a) 119,6 százaléka középfokú végzettség esetén,
- b) 174,5 százaléka alapfokozat esetén,
- c) 193,2 százaléka mesterfokozat esetén.”

Valójában a bérrendszerbe történő besorolás is jócskán elhúzódik. 2013. szeptember 1-jével az első besorolást az Nkt. 97. § (20) bekezdésébe foglalt átmeneti szabály alapján kellett végrehajtani: aki 2013. szeptember 1-jén már legalább 2 éves szakmai gyakorlattal rendelkezett, azt pedagógus I. fokozatba, aki két évnél kevesebb szakmai gyakorlattal rendelkezett, azt gyakornok fokozatba kellett besorolni. (Bérces, 2013)

A 326/2013. Korm. rendelet 36§ (2) alapján „a 2013. szeptember 1-jén Pedagógus I. fokozatba besorolt, több mint nyolc év szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógus először 2014-ben kezdeményezheti a minősítési eljárást”. A (3) szerint pedig „a pedagógus-szakvizsgával és tizennégy év szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógus 2014. április 30-áig kérelmezheti a Pedagógus II. fokozatba 2015. január 1-jével történő besorolását”. Mindezek alapján egyértelmű, hogy jelen tanulmány írásakor, 2014 késő őszen gyakor-

latilag pedagógus csak gyakornoknak, vagy pedagógus I-nek van besorolva, a törvény hatálybalépését követő másfél év után.

Mint a köznevelésért felelős helyettes államtitkár nyilatkozta, a 2015. évi minősítési tervhez „a minősítési keretszámot az oktatásért felelős miniszter felhatalmazása alapján [...] [az] államtitkár asszony 30 000 főben határozta meg”. (Fülöp, 2014) Ha a minősítés ebben az ütemben folyik, akkor a közel 120 ezer pedagógust 4 év alatt sorolják be. Csak 2018-ra fog beállni teljesen a besorolási rendszer, és nem melleleg, csak ekkor kell a kormány által 2011-ben megígért pedagógus-béremelést teljes egészében fizetni.

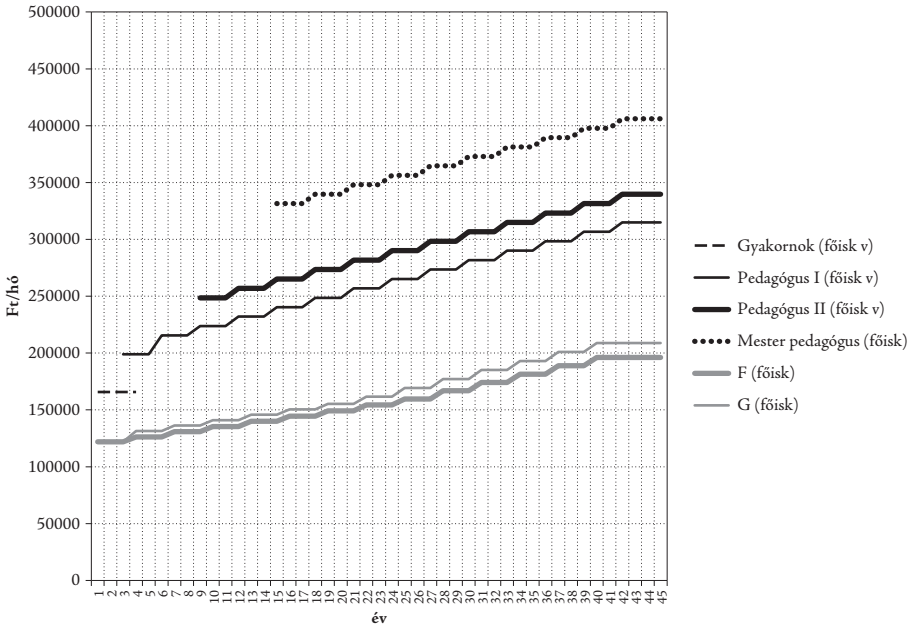
4. táblázat A pedagógus fokozatokhoz tartozó garantált illetmény az illetményalap százalékában

A		B	C	D	E	F
Kategória /év		Gyakornok (%)	Pedagógus I. (%)	Pedagógus II. (%)	Mester-pedagógus (%)	Kutatótanár (%)
1.	0–2/4	100				
2.	3–5		120			
3.	6–8		130			
4.	9–11		135	150		
5.	12–14		140	155		
6.	15–17		145	160	200	220
7.	18–20		150	165	205	225
8.	21–23		155	170	210	230
9.	24–26		160	175	215	235
10.	27–29		165	180	220	240
11.	30–32		170	185	225	245
12.	33–35		175	190	230	250
13.	36–38		180	195	235	255
14.	39–41		185	200	240	260
15.	42–44		190	205	245	265

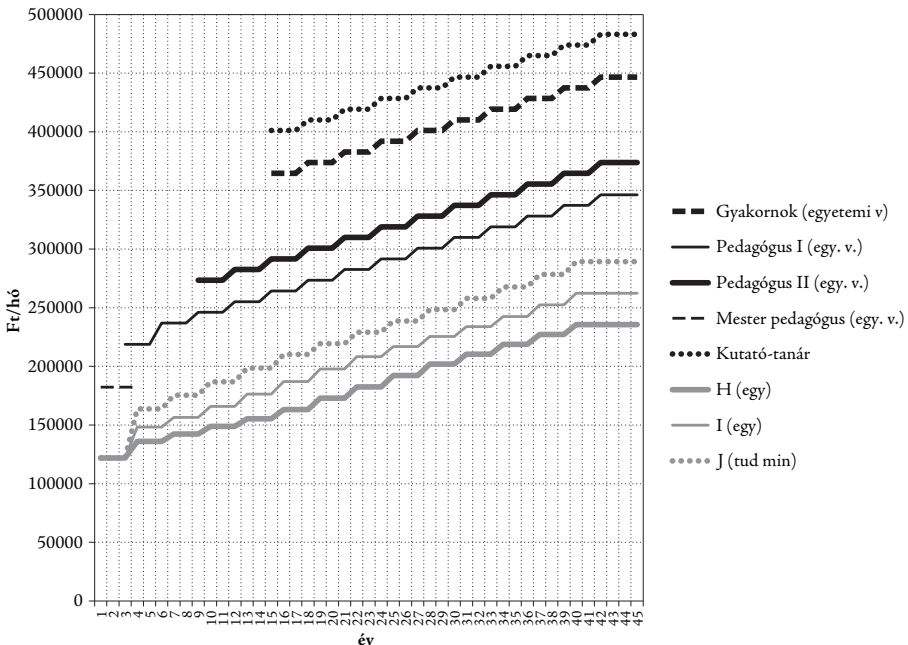
Ha összevetjük a közalkalmazotti bérrendszert⁸ és a pedagógusok új bérrendszerét, kétségtelenül az új, un. életpályamodell besorolási bérei lényegesen kedvezőbbek még a 2014-es mintegy 90%-os bevezetési szinten is. A pedagógus életpályamodell 2014-es bevezetési szinten (figyelembe véve azt is, hogy lényegében még csak a pedagógus I. kategóriába történt besorolás, hiszen a minősítési rendszer még nem épült ki), mintegy 40-60%-kal magasabb (bruttó) besorolási béreket nyújt. Ugyanakkor a tényleges keresetnövekedési arányok elmaradnak ettől. A már említett, elhúzódó minősítéseken túl, az új pedagógus-foglalkoztatási rendszer radikálisan lecsökkentette a túlórákat (megemelte a külön díjazás nélkül ellátandó órák számát), ami miatt a keresetnövekedés elmarad a besorolási bér növekedés arányától. Pontos adatok hiányában mintegy 40-50%-os keresetnövekedést lehet 2014-ben becsülni.

⁸ A közalkalmazotti bérrendszer 2014-es tábláját lásd: melléklet

6. ábra A közalkalmazotti és a pedagógus életpálya-modell bérbesorolásai főiskolai végzettség esetén (2014-es adatokkal)

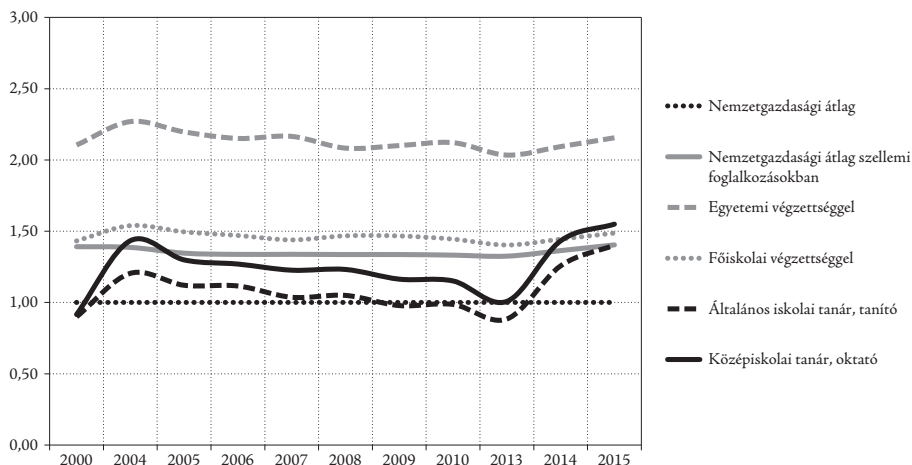


7. ábra A közalkalmazotti és a pedagógus életpálya-modell bérbesorolásai egyetemi végzettség esetén (2014-es adatokkal)



A pedagógus életpálya-modell bérrendszerének bevezetése – bár annak csak a kezdetén vagyunk – kedvező elmozdulás vélelmezését teszi lehetővé a pedagógusok kereseti helyzetét illetően.

9. ábra A pedagógus keresetek, valamint a szellemi foglalkozásúak, az egyetemi és főiskolai végzettségűek bruttó átlagkeresete a nemzetgazdasági bruttó átlagkeresethez viszonyítva (2000-2015)



Megjegyzés: 2014 és 2015 saját becslés

A pedagógusok 2013-beli kereseti szintje, amely az általános iskolai pedagógusok esetében a nemzetgazdasági átlagkereset alatt volt, a középiskolai pedagógusok esetében pedig nagyjából megegyezett azzal, az új bérrendszer bevezetésével jelentősen elmozdult. (8. ábra) Becsléseink szerint 2016-ban – a beígért emelések betartása esetében és a magasabb besorolások legalább kétharmadának végrehajtását feltételezve – az általános iskolai pedagógusok átlagkeresete el fogja érni a szellemi foglalkozásúak nemzetgazdasági átlagát, a középiskolai pedagógusoké pedig meg fogja haladni azt, sőt meg fogja haladni a főiskolai végzettségűek nemzetgazdasági bruttó átlagkeresetét (bár mintegy 50%-kal elmarad az egyetemi végzettségűek nemzetgazdasági bruttó átlagkeresetétől).

Ugyanakkor ezeket a kedvező becsléseket erősen bizonytalanná teszi, hogy a 2015. évi költségvetési törvényben ismételtelen módosították a pedagógus előmeneteli rendszer bérképzésének alapját. A módosítás értelmében: „A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 65§(2) bekezdése a következő szöveggel lép hatályba:

„(2) Az illetményalap a központi költségvetésről szóló törvényben meghatározott vetítési alap

- a) középfokú végzettség esetén százhusz százaléka,
- b) alapfokozat esetén száznyolcvan százaléka,
- c) mesterfokozat esetén kétszáz százaléka.”

A módosítás lényege az, hogy a bérkiszámítás eddigi alapját képező minimálbér helyére a költségvetési törvényben meghatározott vetítési alap lép. A törvénymódosítás indoklása sze-

rint: „A pedagógus életpálya-modell szerinti illetmény-előmeneteli rendszer vetítési alapja rögzítésre kerül oly módon, hogy az alapilletmény elválílik a mindenkori minimálbértől és ehelyett azt a mindenkori költségvetési törvény határozza meg. Ezzel a közszféra köznevelési szegmensében is a költségvetési peremfeltételektől függően alakulhatnak a jövedelmek.”

Tehát a pedagógusbérek a költségvetési peremfeltételektől függően fognak alakulni. Ez pedig nem sok jót ígér a meglehetősen gyenge érdekérvényesítéssel rendelkező oktatási szféra számára.

Befejezésül

2016-ra az új pedagógus-bérrendszer nyomán mind az általános iskolai, mind a középiskolai pedagógusok keresete jelentősen közeledik a diplomások nemzetgazdasági átlagkeresetéhez. Ez az általános iskolai pedagógusok esetében az OECD-országok között a jelenlegi helyezésünkhöz képest mintegy 6-8 hellyel való feljebbjutást, az összes ország között a második harmad végére, a harmadik harmad elejére kerülést (Lengyelországgal és Franciaországgal azonos szintet) jelent. A középiskolai pedagógusok esetében pedig a középmezőny alá juttunk (Hollandiával, Svédországgal nagyjából azonos szintre), közel az OECD-átlaghoz.

Ezzel a pedagógusok várhatóan beérik a hazai kereseti rangsorban az egyetemi adjunktusokat, sőt a gyógyszerészeket és az orvosokat (persze paraszolvencia nélkül tekintve ez utóbbiakat), ami jelentős elmozdulást ígér a pálya presztízsében. A béremelésnek és a rendszerbe épített minősítéseknek várhatóan lesz minőségjavító szerepe. Ahhoz azonban, hogy a pálya presztízse növekedjen, ennek a bérelőnynek hosszabb távon fenn kell maradni. Most különösen fontos ez a presztíznövekedés, — mert kívül esik ugyan ennek a tanulmánynak a témakörén, mégis érdemes rámutatni, — hogy a közoktatás jelentős nemzedékváltás előtt áll. A nők 40 éves szolgálati idő utáni kedvezményes nyugdíjlehetősége, valamint a Ratkó-nemzedék nyugdíjba vonulása nyomán jelentős beáramlás várható a pedagógusállományba. A kedvező bérszint elősegítheti, hogy – mint a McKinsey-riport szorgalmazza – „a megfelelő emberek váljanak tanárrá”. (Persze ehhez mindenképpen hozzátartozik, aminek a riport szintén hangsúlyozza a jelentőségét: a pedagógusképzés.)

Nagy kérdés azonban, hogy ilyen hosszú távon megmarad-e a kormányzat bérnövelési szándéka. Ugyanis mint az MNB elemzése rámutat, „a pedagógus életpálya-modell bevezetése a GDP 1,1 százalékpontjával növeli a közoktatási (és óvodai gondozás) bruttó bérköltségét” (MNB 2013:36), és persze ennyivel növeli a közoktatási kiadásokat is. Ez a közoktatás költségvetési kiadásainak a GDP-hez viszonyított összegét lényegében harmadával emeli meg.⁹

A kormányzati szándék megingása már igen korán észrevehető volt. Ezt jelezte a pedagógus életpálya bérezésre vonatkozó 2013-as módosítás, amely a bevezetést 2017-ig elhúzta. A másik megingás a 2015. évi költségvetési törvényben bevezetett módosítás volt, amely az alapilletményt elszakítja a minimálbértől, s annak meghatározását a költségvetési törvénybe utalja. Az indoklás nem is titkolja, hogy ennek célja a bérnövekedés kontrollálása.

Más oldalról az is kérdés, hogy mennyi ideig marad meg ez a kedvezőbb kereseti helyzet. Az egyes közpénzekből működő ágazatok esetében ugyanis igen erős érdekérvényesí-

⁹ 2011-ben 3%, 2012-ben 2,9% volt a költségvetés oktatási kiadásainak aránya a GDP %-ában a *Statistikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2012/2013* adatai szerint

tő nyomás nehezedik a kormányokra a kereseti arányok alakítása végett. Nem igazán valószínű, hogy pl. az egészségügyi ágazat belenyugszik abba, hogy az oktatási ágazat keresetei beérték, vagy a felsőoktatás, hogy egy tanító jobban keres, mint egy egyetemi adjunktus.

Befejezésül nagyon fontos még valamit hangsúlyozni. A pedagógus életpálya-modellnek nemcsak a bérszint a lényege, hanem a minősítés is. Setényi János írja: „A hagyományos pedagóguspálya magányos, hosszútávú befektetést, türelmet, kitartást követelő szakma, ahol a kollégák egyenlőek, kiemelkedésre kevés az esély, de bukni sem lehet és lényegében hiányzik a *karrierlétra*. A nyilvánvalóan alkalmatlanok évtizedekig taníthatnak együtt a kiválóakkal.” (Setényi, 2013) Az életpálya-modell akkor éri el oktatási minőségjavítási célját, ha a keresetekkel odavonzott emberek közül sikerül kiválogatni a megfelelőeket, ha sikerül megteremteni a *karrierlétrát*, és sikerül valódi minőségi szelekciót megvalósítani a pályára lépés mellett a *karrierlétrán* haladás során is.

IRODALOM

- BÉRCES K. (2013): A pedagógus életpálya és bevezetésének egyes kérdései
Letöltés: <http://www.munkajog.hu/rovatok/munkahely/a-pedagogus-eletpalya-es-bevezetesenek-egyes-kerdesei#> (2014. 07. 15.)
- EDUCATION AT A GLANCE 2014 OECD Indicators
- EDUCATION AT A GLANCE 2013 OECD Indicators
- EMBER J. (1886): *A néptanító anyagi helyzete*, Fésűs József könyvnyomdája, Ungvár. Letöltés: http://mtdaportal.extra.hu/books/ember_janos_a_magyar_neptanito_anya-gi_helyzete.pdf (2014. 07.15.)
- FAZEKAS K. (2011): Közgazdasági kutatások szerepe az oktatási rendszerek fejlődésében. *Magyar Tudomány* No. 9.
- FUKUYAMA, F. (1994): *A történelem vége és az utolsó ember*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- FUKUYAMA, F. (2000): *A nagy szétbomlás*. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- FÜLÖP H. (2014): Mérföldkőhöz érkezett a pedagógusminősítés. *Modern Iskola* No. 3., pp. 4-6.
- HANUSHEK, E. A. & L. WOESSMANN (2010): *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact Of Improving PISA Outcomes*. OECD, Paris. Letöltés: <http://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf> (2014. 07.15.)
- MNB 2013. *Elemzés az állambháztartásról. Kivettítés a költségvetési egyenleg és az államadósság alakulásáról*. pp. 2013-2027 Magyar Nemzeti Bank, 2013. február
- MAZSU J. (2012): *Tanulmányok a magyar értelmiség társadalomtörténetéhez 1825–1914*. Gondolat, Budapest.
- BARBER, M. & MAURSCHEID, M. (2007): *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top? – Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company, London.
- OLAJOS Á. & ÖRY I. (1969): A keresetek népgazdasági arányai. *Statisztikai Szemle*, vol. 3., pp. 240-261.
- POLÓNYI I. & TIMÁR J. (2001b): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- POLÓNYI I. & TIMÁR J. (2001a): A tanárok keresete és a tudást fejlesztő felsőoktatás. *Közgazdasági Szemle*, vol. XLVIII. No. október pp. 883–890.
- SETÉNYI JÁNOS (2013): *Az igazi pedagógus életpálya*
Letöltés: <http://oktapolcafe.hu/az-igazi-pedagogus-eletpalya-1855/> (2014. 07.15.)
- STATISZTIKAI TÁJÉKOZTATÓ OKTATÁSI ÉVKÖNYV 2012/2013 Emberi Erőforrások Minisztériuma. Budapest.

Melléklet

A közalkalmazotti fizetési osztályok első fizetési fokozata szerinti garantált illetmények havi összege forintban, valamint a fizetési fokozatokhoz tartozó legkisebb szorzószámok a 2014. évben

Fizetési fokozatok	Fizetési osztályok									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1.	69000	77000	78000	79000	89000	122000	127000	129500	142000	154500
2.	1,0175	1,0175	1,0200	1,0250	1,0275	1,0350	1,0350	1,0500	1,0450	1,0600
3.	1,0350	1,0350	1,0400	1,0500	1,0550	1,0725	1,0725	1,1000	1,1025	1,1350
4.	1,0525	1,0525	1,0650	1,0750	1,0900	1,1100	1,1100	1,1500	1,1675	1,2100
5.	1,0700	1,0700	1,0900	1,1000	1,1250	1,1475	1,1475	1,2000	1,2425	1,2850
6.	1,0875	1,0875	1,1125	1,1250	1,1600	1,1850	1,1850	1,2600	1,3175	1,3600
7.	1,1075	1,1075	1,1375	1,1525	1,1975	1,2225	1,2225	1,3350	1,3925	1,4200
8.	1,1275	1,1400	1,1625	1,1875	1,2350	1,2650	1,2725	1,4100	1,4675	1,4825
9.	1,1500	1,1725	1,1950	1,2250	1,2725	1,3075	1,3325	1,4850	1,5275	1,5450
10.	1,1725	1,2075	1,2300	1,2625	1,3100	1,3675	1,3950	1,5600	1,5875	1,6075
11.	1,1950	1,2425	1,2675	1,3000	1,3475	1,4275	1,4575	1,6250	1,6475	1,6700
12.	1,2175	1,2775	1,3050	1,3375	1,3775	1,4875	1,5200	1,6900	1,7075	1,7325
13.	1,2400	1,3125	1,3425	1,3750	1,4075	1,5475	1,5825	1,7550	1,7775	1,8025
14.	1,2625	1,3500	1,3800	1,4125	1,4425	1,6075	1,6450	1,8200	1,8475	1,8725

A pedagógusok szempontjából releváns besorolások a közalkalmazotti törvény 61§ (1) szerint:

f) az „F” fizetési osztályba a főiskolai végzettséget és szakképzettséget igazoló oklevélhez kötött munkakör;

g) a „G” fizetési osztályba a főiskolai végzettséget és szakképzettséget igazoló oklevélhez és a munkakör betöltéséhez jogszabályban előírt szakvizsgát vagy jogszabályban azzal egyenértékűnek elismert vizsgát igazoló oklevélhez kötött munkakör;

h) a „H” fizetési osztályba

ha) az egyetemi végzettséget és szakképzettséget igazoló oklevélhez kötött munkakör,

hb) a főiskolai végzettséget és szakképzettséget igazoló oklevélhez kötött munkakör és ehhez az oklevélhez kapcsolódó tudományos fokozat;

i) az „I” fizetési osztályba

ia) az egyetemi végzettséget és szakképzettséget igazoló oklevélhez és a munkakör betöltéséhez jogszabályban előírt szakvizsgát vagy jogszabályban azzal egyenértékűnek elismert vizsgát igazoló oklevélhez kötött munkakör,

ib) az egyetemi végzettséget és szakképzettséget igazoló oklevélhez kötött munkakör és 1984. szeptember 1-je előtt doktori cselekmény alapján szerzett egyetemi doktori cím, vagy egyetemi végzettséget és szakképzettséget igazoló oklevél és 1984. szeptember 1-je után szerzett egyetemi tudományos fokozat (dr.univ.);

j) a „J” fizetési osztályba

ja) az egyetemi végzettséget és szakképzettséget igazoló oklevélhez kötött munkakör és a felsőoktatásról szóló törvény szerinti tudományos fokozat,

jb) a Magyar Tudományos Akadémia hazai rendes és levelező tagsága, az akadémiai doktori cím.

Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában

„Teachers matter” – e kijelentés egy 2005-ös OECD-kiadvány címeként fontos társadalmi probléma mottója lett. A minőségi pedagógusmunka kulcsszerepének tudományos feltárása¹ és programszintű elemzése (pl. OECD, 2010) csak fokozza a pedagógus-utánpótlás problémáinak jelentőségét és az erre irányuló figyelmet. A pedagógusok pályára vonzását, megtartását és minőségi felkészítését célzó nemzetközi pedagógus-kutatások (pl. OECD, 2005; OECD, 2009) nyomán a belépési szelekcióért, minőségbiztosításért, továbbképzésért és jutalmazásért felelős rendszerek fejlesztése indult meg. A probléma – mennyien és milyen minőségben oktatnak majd? – tehát társadalmi és szakpolitikai szinten kiemelt figyelmet kap, a lehetséges megoldásokat rendkívül gazdag és széleskörű empirikus anyagra alapozva kínálja a szakirodalom. Mindezen tényezők elemzésünk makrokörnyezetét jelentik, amennyiben a kutatási problémák megfogalmazásában a fenti kontextushoz igazodva vizsgáljuk a felsőfokú tanulmányok előtt álló, felsőoktatásba jelentkező középiskolások pályaválasztását meghatározó tényezőket. E vizsgálat során azonban a pedagóguspálya választásában a rendszerszintű tényezők helyett az egyéni jellemzőkre és körülményekre helyezük a hangsúlyt. Célunk annak feltárása, hogy mi a pályapercepció szerepe a pedagóguspálya melletti döntésben. Ennek érdekében a következőkben több lépésben vizsgálódunk. A szakirodalmi-kutatási előzmények felvázolását, majd az elemzés számára rendelkezésre álló empirikus bázis bemutatását követően a pedagóguspálya felsőoktatási jelentkezés előtt álló középiskolások körében mért percepcióját mutatjuk be. Célunk e szakaszban a középiskolások – mint potenciális belépők – pedagógusszakmákra vonatkozó képét alakító háttértényezők azonosítása. Az elemzés következő lépéseként e pályakép pedagógusszak-választásban játszott szerepét vizsgáljuk meg, melyet végezetül az egyes pedagógusszakokra szűkítve is áttekintünk. Összességében vizsgálatunk tehát a pályaválasztás melletti döntést meghatározó külső erők és belső értékelések mérlegelésére vállalkozik.

¹ Sági és Ercsei (2012) összegzése alapján lásd erről: Sanders és Rivers, 1996; Vignoles és mtsai, 2000; Wössmann és West, 2002; Rockoff, 2004; Hanushek, Kain és Rivkin, 2005.

Kutatási előzmények

A pedagógusképzés, ezen keresztül a pedagóguspálya választásának egyéni háttértényezőit feltáró szakirodalom² kiemelten koncentrálna a pedagóguspálya választásában érvényesülő képzési, teljesítmény alapú és származási-demográfiai háttér-meghatározottságokra. Elemzésünk szintén e három háttérváltozó-csoport mentén halad, ám kiegészül a pedagóguspálya-percepció szakválasztásban játszott szerepének vizsgálatával.

Szociodemográfiai háttér és pályaválasztás

A pedagóguspálya választásának szociodemográfiai meghatározottságai között a szakirodalmi adatok egybehangzóak a nemi megoszlás egyenlőtlenségét illetően. A kutatások a pedagógusszakmák folyamatos, az európai átlagot meghaladó mértékű elnőiesedéséről számolnak be (Nagy, 1998; Polónyi, 2004). A pedagógusszakmák esetében eszerint a nemi kiegyenlítődség tendenciája – mely számos más foglalkozás jellemzője (pl. Tok, 2012) – nem mutatkozik, a női felülreprezentáltság stabilan tartja magát (pl.: Ellis, 2003; Johnston, 1999; Saban, 2003). E tendenciát kutatások egész sora emeli ki a pedagóguspályát választók szociodemográfiai háttérének elemzése során (pl. Bacolod, 2007; Painter és mtsai, 2007; Taylor és Frankenberg, 2009). A nemi alapú szelekció a pályaválasztás mellett a tényleges pályára lépés időszakában is kimutatható (Henke és mtsai, 2000). A pedagógusfoglalkozásokon belüli jelentős és egyre növekvő női aránynak több munkaerőpiaci hatása lehet. Egyfelől mindez együtt járhat a pályaválasztó nők közötti minőségi kontraszelekcióval, melynek során a tehetségesebb potenciális belépők más karrierutat preferálnak. Másfelől pedig felértékelheti a pedagóguspálya női szerepekhez kapcsolódó jellemzőit (pl. rugalmasabb időbeosztás, gyermeknevelési idő), kihatva a pályaválasztók motivációinak alakulására. E tendenciákat több kutatás jelzi, kimutatva a tanári pálya választásának ambivalens vagy épp negatív megítélését a férfiak esetében (Carrington, 2002; Johnston, 1999). A jelentős nemi különbségek mellett a szociodemográfiai háttér kapcsán többnyire a származási és regionális háttér különbségei kerülnek a vizsgálatok fókuszába. A pedagóguspályát és más pályákat választók társadalmi háttérét összevető hazai kutatások alapján a pedagógusképzésben részt vevők társadalmi státusza kedvezőtlenebbnek mutatkozik, ami a pedagógus szakma mobilitási csatorna (első generációs értelmiségképző) funkciójára utal (Nagy, 1998; Jancsák, 2010; Jancsák, 2014). Fontos persze elkülönítenünk, hogy e tendenciák inkább összességében a felsőfokú továbbtanulási, avagy fokozottabban a pedagóguspálya-választási döntést jellemzik (Andor és Liskó, 1999). Ehhez szolgálhatnak alapul a jelenlegi osztatlan pedagógusképzés előtti, kétciklusú képzési formában végzett hallgatói vizsgálatok. Eszerint a felsőfokú képzési rendszeren belül a szülők végzettségének szintje és szakterülete kevésbé hat ki a mesterszintű pedagógusszakok felé irányuló átlépésre Sági és Ercsei, 2012; Jancsák, 2014). A családi háttér pályaválasztásra gyakorolt hatása tehát a kétciklusú (azóta osztatlan) tanárképzési

² A szakirodalmi eredmények összegzése nagyban támaszkodik az alábbi háttéranyagra: Paksi Borbála, Felvinczi Katalin, Schmidt Andrea, Magi Anna, Eisinger Andrea, Farkas Judit, Gregus Judit, Kiss-Vörös Eszter, Saffer Zsuzsanna és Vörös András (2014): Szakirodalmi áttekintés (systematic review) – a TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása c. kiemelt projekt keretében A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemivel összefüggésben c. kutatáshoz. Kézirat

rendszerben csekélyebb, a szelekció feltehetően a korábbi – felsőoktatási belépési – döntési szintre helyeződik. A szociodemográfiai háttér szelekciós hatásai között a regionális és településhierarchia szerinti egyenlőtlenségek szerepe azért is vizsgálatra érdemes kérdés, mert a tanárok egyenlőtlen földrajzi eloszlásának problémájára irányítja a figyelmet (Bacolod, 2007). Hasonló a képlet s a probléma az etnikai háttér szerinti különbségek esetén (Madkins, 2011). A társadalmi, avagy települési háttér eltérései a pályára lépés mellett a pedagóguspályán belüli szakválasztásban is megmutatkoznak (Bíró, 2002).

Teljesítmény alapú szelekció

A pedagógusképzéshez és pályaválasztáshoz kapcsolódó hazai kutatások teljesítmény alapú negatív önszelekciós hatást mutattak ki (Varga, 2007; Simon, 2006; Ercsei, 2011). E probléma különösen annak kontextusában érdemel figyelmet, hogy tudjuk, a tanárok intellektuális jellemzői nagyban hozzájárulnak eredményességükhöz (Ehrenberg és Brewer, 1994). Jóllehet a vizsgálatok nagy része – e kutatás is – a teljesítményt a tanulmányi eredményességgel méri, a fogalom tágabb és pontosabb értelmezése a mérés és kiválasztás módszertani szempontú megközelítéseit indokolja. Az alkalmasságot mérő komplex eszközök olyan adatokra támaszkodhatnak, mint a felvételi vizsga-eredmények, tanulmányi átlagok, a felsőoktatási intézmény szelekciós rendszere, az IQ-tesztek, záróvizsga-eredmények. Egy ilyen összetett mérésből is kitűnik, hogy a legkiválóbb intellektuális képességekkel rendelkező hallgatók kisebb valószínűséggel lépnek a pedagóguspályára, mint társaik (Hanushek és Pace, 1995). A képesség alapú kontraszelekció a pedagógusfoglalkozásokon belül is eltér. A tanárnak készülők eredményeikben megelőzik a tanítónak készülöket, sőt a szaktárgyak (különösen a matematika, természettudomány) oktatására készülők értékei meg is haladják a végzősök körében mért átlagot (Gitomer és mtsai, 1999). A tanárképzés választásának tudományterületi meghatározottsága Sági és Ercsei (2012), illetve Ercsei (2011) kutatási eredményeiben — BA szakos hallgatók MA tanárképzési orientációja — is megmutatkozik. A vizsgálatok a tanulmányi eredmény szerinti negatív önszelekciós hatást a természettudományi alapképzések hallgatóin belül erősebbnek mérik a humán tudományokat választók köréhez képest, ami azzal jár, hogy a természettudományi területeken kisebb esélyű a jobb teljesítményű pedagógusok kilépése. Mindez fontos érv mind a teljesítmény alapú belépési szelekció vizsgálatára, mind a pedagógusszakok szerinti elkülönített vizsgálat indokoltsága mellett.

A percepció szerepe a pályaválasztásban

Vizsgálatunkban a fenti szelekciós hatások mellett a pályakép pedagóguspályaválasztásra gyakorolt hatásának jeleit keressük. A pedagógusszakmák kedvezőtlen megítélését több hazai vizsgálat adatai is megerősítik, különösen a pályára lépők számának kilencvenes évek óta tartó csökkenésének kontextusában. E visszaesés értelmezésében a kutatási adatok a pályához kapcsolódó relatíve kedvezőtlen előmeneteli és jövedelmi lehetőségekre mutatnak rá (Kocsis, 2002). A pedagóguspályára hallgatók körében mért megítélése mind a társadalmi, mind az anyagi megbecsültség tekintetében más szakmákkal összevetve alulmarad (Kocsis, 2002; Polónyi, 2004; Varga, 2005; Köcséné dr. Szabó, 2009) még akkor is, ha a pályán maradási tervező hallgatók megítélései relatíve kedvezőbbek (Simon, 2006; Csongrádi és Holecz, 2009). Egy szakma presztízsének alakulására számos társadalmi

gazdasági-kulturális tényező lehet hatással. Ilyen lehet például a gazdasági körülmények hirtelen rosszabbodása (Goddard, 2000) vagy a tanításhoz kapcsolódó kulturálisérték-meghatározottságok (Bick Har Lam, 2012; Kilinc, 2009).

A pedagóguspálya-választási motivációkat belső és külső tényezőkre bontva (Celikoz, 2010) utóbbiakra – mint a presztízs, a munkaerő-piaci kilátások, a várható jövedelem mértéke, vagy az intézmény képzési színvonala – percepció tényezőként tekinthetünk. E kéttényezős modell mind a pályaválasztás, mind a pályán maradás vizsgálatában jól alkalmazható (Rots és Aelterman, 2009). A pályapercepció és a szakmai érintettség pozitív kapcsolatát több vizsgálat igazolja. A szakmaválasztás és a pályakép közötti összefüggések feltárását célzó hazai hallgatói vizsgálatokban a pedagógusszakma presztízsének megítélése összességében kedvezőtlen ugyan, ám más hallgatói csoportokhoz, avagy potenciális pályaelhagyókhoz (Ercsei, 2011) viszonyítva mégis relatíve felülértékelt. Simon (2006) nappali tagozatos tanár szakos hallgatói mintán végzett értékorientációs kutatásának eredményei szerint a tanári pályára készülők a pedagógus státust magasabb presztízsűnek értékelték, mint a más pálya felé orientálódó hallgatók. Tanárképzési és egyéb hallgatókat összehasonlító kutatásában Shipp (1999) azt találta, hogy a tanárképzésben részt vevőkhöz képest a más szakokon tanulók körében a választott pályához kapcsolódó egzisztenciális előnyök szerepe fontosabb motivációs tényező, míg Bacolod (2007) a későbbi munkahelyválasztás szempontjaiban talált a két hallgatói csoport között eltéréseket (a tanári pályára lépők preferenciájában a munkakörülmények fontosabb szerepet játszanak a béreknél). A pályakép a pedagóguspályát választókon belül is eltéréseket mutat. Pedagógusszakos hallgatók és tanárok pályapercepciójának összevetése során például az előbbieket a jövedelmet és a karrier-lehetőségeket fontosabbnak értékelték a tanároknál, akik számára a munka családdal történő összeegyeztethetősége és társadalmi hasznossága dominánsabb szempont (Farkas, Johnson és Folenó, 2000). Az egyes pedagógushallgatói csoportokon belüli percepció különbségekre utal az óvodapedagógusnak készülők között mért általánosan nagyobb elégedettség, a szakoktatók heterogén pályaképe (Chrappán, 2012) vagy az óvodapedagógus- és tanító hallgatók érzelmi és szociális nevelésre irányuló attitűdje a tanárok szakmai tudás átadását hangsúlyozó beállítottságához képest (Németh, 2012).

Kutatási kérdések

Vizsgálati problémánk – a pályapercepció és a szelekció pedagóguspálya-választásra gyakorolt hatása – mentén kutatási kérdéseink az alábbiak:

- Hogyan alakul és mi befolyásolja a pedagógus foglalkozások megítélését pályaválasztás előtt álló középiskolások körében?
- A szelekciós hatások mellett mekkora szerep jut a pedagóguspálya kedvező percepciójának a pedagógus képzések választásában?
- Vannak-e pedagógusképzésen belüli, szakspecifikus eltérések a pályapercepcióban?

Empirikus háttér

Vizsgálatunk alapját egy 2014-ben megvalósult, középiskolások körében végzett kérdőív kutatás képezi.³ A vizsgálat alapsokasága a 2014-ben felsőoktatási jelentkezést tervező középiskolások köre. Az adatfelvétel módszere papír alapú önkitöltős kérdőív. A minta kialakítása egylépcsős csoportos mintavétellel történt, a Köznevelés Információs Rendszeréből (KIR) származó alábbi mintaképző változók mentén: intézmény típusa (gimnázium vagy szakközépiskola), a feladatellátási hely régiója és mérete. Az adatbázist a középiskola méretére, típusára, régiójára és a kitöltő nemére vonatkozóan súlyozási eljárással korrigálták. A minta esetszáma 3303 fő, a mintába került középiskolák száma 64. A felsőoktatási felvételi során pedagógusszakot (is) választó jelentkezők száma 478 fő (a minta 14,5%-a).

A pályapercepció vizsgálatához elemzésünkben a pedagóguspálya más felsőfokú végzettséggel betölthető szakmákhoz viszonyított értékelésére szolgáló kérdéssort vesszük alapul. A 6 ítem mindegyikét ötfokú skálán értékelték a válaszadók aszerint, hogy az adott szempont szerint milyenek ítélik meg a pedagóguspálya viszonylagos helyzetét⁴. Eszerint a hármas átlagértékek hasonló, az annál alacsonyabbak kedvezőtlenebb, míg a háromnál magasabb átlagértékek kedvezőbb pályapercepciót jeleznek más diplomához kötött foglalkozásokhoz képest.

A pályapercepcióra és a pályaválasztásra ható háttérfaktorok vizsgálata során egységes változószetttel dolgoztunk. Független változóink egyfelől a pedagóguspálya választásának, másfelől a kedvező pályapercepciójának kétértékű változói. A pályaválasztás esetében a kutatás szűrő kérdésére⁵ alapozva különítettük el a pedagógusszakokra (is) jelentkező (14,5%) és más felsőoktatási szakokat megcélzó (85,5%) középiskolások csoportját. A pályapercepciót mérő kétértékű változó létrehozásához az előbbieken említett 6 ítemes percepció kérdéscsoportokra adott középiskolások válaszokon klaszteranalízist végeztünk, melynek révén 10 lépésben két jól elkülöníthető csoportot azonosíthatunk. Az „alulértékelő” csoportba azok a középiskolások kerültek, akik a vizsgált itemekben rendre átlagos, vagy annál rosszabb helyzetűnek ítélték a pedagóguspályát, míg a „felülértékelő csoportban” a klaszterközéppontok minden esetben meghaladták az előző csoport értékeit.

³ Az elemzés alapja az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 *Pedagógusképzés támogatása* c. kiemelt projekt keretében *A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodellel szemben összefüggésben* címmel megvalósított kutatás. Köszönet az adatbázis felhasználásának lehetőségéért.

⁴ A kérdés megfogalmazása: „Kérem, értékelje a pedagóguspályát a többi diplomás pályához képest néhány szempont mentén!” A megkérdezettek a válaszaikat a következő, 5 fokozatú skálán adták meg: 1–a pedagóguspálya sokkal rosszabb; 2–a pedagóguspálya valamivel rosszabb; 3–a pedagóguspálya ugyanolyan; 4–a pedagóguspálya valamivel jobb; 5–a pedagóguspálya sokkal jobb.

⁵ A kérdés megfogalmazása: Adott-e be felsőoktatási jelentkezést valamilyen pedagógus/tanárképzési szakra (is)? (jelentkezési sorrendtől függetlenül, tehát nem csak első helyen).

1. ábra A pedagóguspálya megítélése alapján létrehozott középiskolás klaszterek

A pedagóguspálya percepciója más diplomás pályákhoz képest	1. klaszter	2. klaszter
	Pedagóguspályát alulértékelők	Pedagóguspályát felülértékelők
	Végső klaszterközéppontok	
Jövedelem szempontjából	2	2
Családdal való összeegyeztethetőség szempontjából	3	4
Szakmai karrier szempontjából	2	3
Állásbiztonság szempontjából	3	4
Társadalmi presztízs szempontjából	2	3
Önkiteljesedés, örömforrás szempontjából	2	4
Klaszterek elemszáma (súlyozott)	1560	1770
Klaszterek megoszlása	46,8%	53,2%

A háttérváltozó-csoportok kialakítása során a kérdőív által biztosított lehetőségekhez alkalmazkodva az alábbi változószettekkel dolgoztunk:

A rendelkezésünkre álló háttérváltozók első csoportja a középfokú intézményi háttér. Ide soroltuk az intézmény típusát (hagyományos gimnázium: 45,5%, 6-8 osztályos gimnázium: 18,5%, kéttannyelvű középiskola: 11,1%, szakközépiskola: 24,8%), fenntartóját (állami: 76,8%, egyházi/magán/alapítványi fenntartású: 23,2%) és a középiskolai osztály jellegét (normál tantervű: 40,1%, tagozatos: 59,9%).

A második háttérváltozó csoport a válaszadók tanulmányi teljesítményének mérésére szolgált. Itt egyfelől az előző év végi tanulmányi átlagot emeltük be az elemzésbe (jeles: 28,0%, jó: 49,7%, elégséges/közepes: 22,2%), másfelől a nyelvismeretet (angol nyelvet ismerők aránya: 94,3%, német nyelvet ismerők aránya: 59,7%). A tanulmányi többleteljesítményt emellett két, a felsőoktatási jelentkezéssel kapcsolatos változó képviseli: emelt szintű érettségi vizsgáért (59,7%) avagy tanulmányi versenyen elért helyezéért (4,6%) többletpont igénybe vételét tervezők aránya.

A harmadik háttérváltozó-szettünk a jelentkezők szociodemográfiai változóit fogja össze. Ide sorolható a nemek szerinti megoszlás (férfiak aránya: 38,5%), a diplomás szülői háttér (54,1%), a pedagógus foglalkozású szülő(k) gyakorisága (26,1%), a család (szubjektív megítélés alapján) átlagosnál kedvezőbb anyagi helyzete (35,4%), a hátrányos/halmozottan hátrányos helyzet miatt felvételi többletpontot igénylők aránya (7,8%) és a válaszadók településtípus szerinti megoszlását leíró változó (főváros: 20,6%, megyeszékhely/megyei jogú város: 30,9%, egyéb város: 23,7%, község, tanya: 24,8%).

A szakválasztás változóját a teljes minta esetében a pedagógusképzési szakokat megjelölők elkülönítése után a más szakokat választók nyitott kérdésre adott válaszai alapján

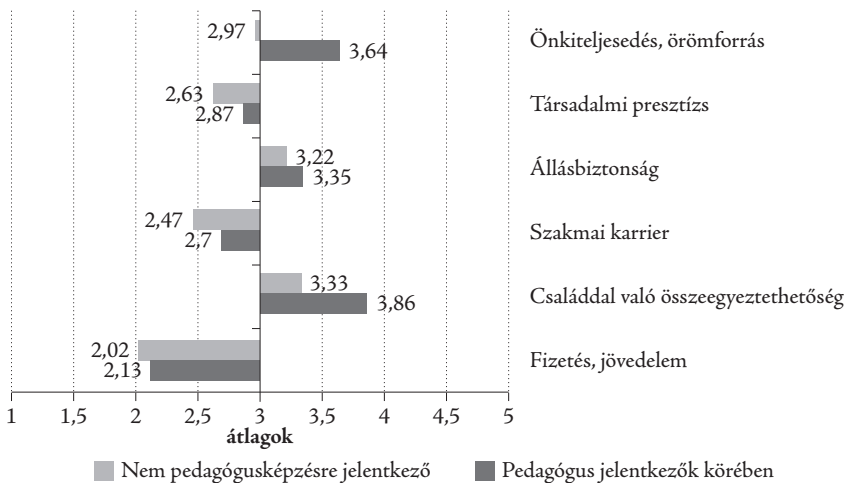
képeztünk összevont képzési területi kategóriákat.⁶ A pedagógusszakokra jelentkező középiskolás alcsoporton belül a nagyobb létszámú szakok szerinti bontást alkalmaztuk.⁷

Kutatási kérdéseink vizsgálatához mindhárom esetben a fenti változó-csoportok bevonásával épített bináris logisztikus regressziós modelleket alkalmaztunk az egyes kétértékű függőváltozók esélyhányadosainak becslésére.

A pedagóguspálya percepciójának alakulása

A pedagóguspálya más diplomás foglalkozásokhoz viszonyított megítélésében a pályát választók és más szakokra jelentkezők válaszai irányukban hasonlóan alakulnak, ugyanakkor a válaszok a szakmai elköteleződés/érdeklődés percepcióra gyakorolt pozitív hatását is mutatják. A felkínált értékelési szempontok közül összességében a jövedelem, a karrier és a társadalmi presztízs azok a tényezők, amelyek kapcsán a pedagógus-foglalkozások helyzete a középiskolások értékelésében a többi diplomás szakmánál kedvezőtlenebbnek mutatkozik. A pedagóguspálya pozitívumait a családdal való összeegyeztethetőségben és az állásbiztonság kapcsán érzékeli leginkább a felsőoktatásba belépő csoportok. Mindeközben – különösen a szakmához kapcsolódó örömszerzés, kiteljesedés lehetőségét tekintve – a pályát választók pályaképe következetesen kedvezőbb a más szakok felé orientálódókénál.

2. ábra A pedagóguspálya megítélése a többi diplomás pályához képest
Az egyes szempontok értékelése 1–5-ig tartó skálán (ahol 1=a pedagóguspálya sokkal rosszabb, 5=a pedagóguspálya sokkal jobb) N=3190



⁶ A felsőoktatási jelentkezés szakja szerinti kategorizáció az alábbiak szerint alakult (esetszám és százalékos arány a mintában): agrárképzés (N=152; 5,2%), bölcsész/társadalomtudományi/művészeti szakok (N=410; 14,1%), műszaki/informatikai/természettudományi szakok (N=808; 27,7%), jogi és igazgatási szakok (N=192; 6,6%), orvos- és egészségügyi képzés (297; 10,2%), gazdaságtudományi képzés (578; 19,8%), valamint pedagógusképzés (478; 16,4%).

⁷ A pedagógusképzési jelentkezés szakja szerinti kategorizáció az alábbi (esetszám és pedagógusszakos jelentkezőkön belüli arány): óvodapedagógus (N=148; 31,1%); tanító (N=123; 25,7%), csecsemő- és kisgyermeknevelő (N=63; 13,2%), gyógypedagógus/konduktor (N=69; 14,5%), tanár (N=194; 40,7%).

A fentiek alapján tehát úgy tűnik, hogy – első kutatási kérdésünkhöz igazodva – a pedagóguspálya percepcióját alakító tényezők közül a szakválasztás hatását feltételezhetjük. Annak érdekében, hogy ezt az összefüggést más háttértényezők hatásától elkülönítve is vizsgálhassuk, bináris logisztikus regressziós magyarázó modellt építettünk, melynek kétértékű függő változóját a pályapercepció klaszterek alkotják.

3. ábra A pedagóguspálya felülértékelése középiskolások körében
Bináris logisztikus regressziós modell esélyhányadosai Exp(B)

	Exp(B)	
Szakterületi háttér	Szakválasztás: agrárképzés	1,316
	Szakválasztás: bölcsész/társadalomtudomány/ művészet	1,297+
	Szakválasztás: műszaki/informatikai/természettudomány	0,882
	Szakválasztás: jogi/igazgatási	1,719**
	Szakválasztás: orvosi/egészségtudományi	1,241
	Szakválasztás: pedagógusképzés	3,055***
Középfokú intézményi háttér	Közéiskola: hagyományos 4 osztályos gimnázium	1,022
	Közéiskola: 6, 8 osztályos gimnázium	1,264+
	Közéiskola: kéttannyelvű közéiskola	0,893
	Állami fenntartású oktatási intézmény	1,184+
	Normál tantervű osztály	1,063
Tanulmányi teljesítmény	Tanulmányi átlag: elégséges, közepes	1,066
	Tanulmányi átlag: jó	1,011
	Felvételi többletpont emelt szintű érettségi vizsgáért	0,857+
	Felvételi többletpont tanulmányi versenyen elért eredményért	0,828
	Angol nyelvismeret	0,982
	Német nyelvismeret	0,885
Szocio-demográfiai háttér	Pedagógus szülő(k)	0,861
	Átlagosnál kedvezőbb anyagi helyzetű család	0,929
	Diplomás szülő(k)	0,799*
	Férfi	0,901
	Lakhely típusa: főváros	0,792**
	Lakhely típusa: megyeszékhely, megyei jogú város	0,814**
	Lakhely típusa: egyéb város	0,929
	Felvételi többletpont hátrányos helyzet miatt	1,151
	Constant	1,183
Modell statisztikák	Cox & Snell R Square	0,065
	Nagelkerke R Square	0,086
	Hosmer and Lemeshow Test (Sig.)	0,983

N=2.770

Megjegyzés: Referenciacsoportok: szakválasztás: gazdaságtudományi képzés; a közéiskola típusa: szakközéiskola; a lakóhely típusa: község, tanya; előző év végi tanulmányi átlag: jeles

Szignifikancia: *** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; + p<0.1

A modell esélyhányadosai ($\text{Exp}(B)$) ennek megfelelően a kedvezőbb pályaképpel leírható percepciós klaszterbe kerülés esélyét mutatják a bevont háttérváltozók mentén, a többi változó hatásának kontroll alatt tartása mellett. A szakválasztás hatása e modellben is nagy fontosságú, jól érzékeltetve a pályát választók pozitívabb pályaképét. A gazdaságtudományi szakokra jelentkezőkhöz (mint referenciacsoporthoz) képest a pedagógusképzésre jelentkezők háromszor nagyobb eséllyel sorolhatók a kedvező pályapercepciós klaszterbe ($\text{Exp}(B)=3,005$). Szintén szignifikánsan nagyobb eséllyel kedvező egyébként a jogi és igazgatási ($\text{Exp}(B)=1,719$), avagy a bölcsészeti-, társadalomtudományi és művészeti ($\text{Exp}(B)=1,297$) szakokat választók pályaképe, kontroll alatt tartva számos intézményi, teljesítménybeli és szociodemográfiai háttérkülönbséget. Ezek az eredmények egyben rámutathatnak arra is, hogy potenciálisan mely csoportok körében tágítható a pedagógusképzés felé irányuló jelentkezések köre. A markáns szakos hatásokon túl a pályapercepciót alakító tényezők között az intézményi háttér és a tanulmányi teljesítmény szerepe kisebbnek tűnik. Előbbi változócsoporthoz az állami fenntartású intézmények és a 6-8 osztályos középiskolákba járók között találunk enyhén pozitívabb pályaképet. A teljesítmény tekintetében modellünkben a pályapercepcióra kizárólag az emelt szintű érettségi vizsga megléte gyakorol szignifikáns, ám negatív irányú hatást. A szociodemográfiai háttér és a pályapercepció szignifikánsnak mutató összefüggései szintén negatív hatást mutatnak. A diplomás szülői háttér és a magasabb települési hierarchiájú lakóhely egyaránt csökkenti a kedvezőbb percepciós klaszterbe kerülés esélyét.

Pályakép és szelekció

A pályakép és az azt alakító tényezők vizsgálata után a kedvező pályapercepció pályaválasztásban betöltött, szelekciós hatásaitól elkülöníthető, önálló szerepének azonosítására törekszünk. Ennek érdekében ismét a bináris logisztikus regresszió módszerét alkalmazzuk, ám magyarázó modellünk kétértékű függő változója ez esetben a pedagóguspálya (pedagógusszak) választása a felsőoktatási jelentkezés során. A pedagógusképzés választási esélyének alakulására ható lehetséges tényezőket lépcsőzetesen vezetjük be e modellbe annak érdekében, hogy az egymástól elkülöníthető hatások mellett azok kapcsolatát is elemezni tudjuk. Azzal, hogy a kedvező pályapercepció változója alkotja modellünk utolsó, negyedik lépcsőjét, egyfelől a pályaképnek a modell magyarázó erejére gyakorolt hatását teszteljük, másfelől pedig azt is megvizsgálhatjuk, hogy a pályapercepció hogyan alakítja a korábbi lépcsőkben mért szelekciós hatások erejét.

Az eredmények azt mutatják, hogy – összességében alacsony magyarázó erő mellett – mind a négy általunk feltételezett hatás alakítja némileg a pedagóguspálya-választás esélyét. Az intézményi háttér-hatások között az intézmény típusa és fenntartója szerinti különbségek mutatkoztak szignifikánsnak a pályaválasztás esélyhányadosát tekintve. Eszerint a pedagógusszakok választása kisebb eséllyel fordul elő az állami fenntartású intézmények tanulói körében és – a szakközépiskolákban tanulókhöz viszonyítva – szintén ritkább a 6-8 osztályos és kéttannyelvű (szerkezetváltó) középiskolai intézményekben tanulók között. A kéttannyelvű és állami fenntartású középiskolai háttérhez társuló, szignifikánsan alacsonyabb pályaválasztási esélyhányadosok a modell későbbi lépcsőiben (az egyéb tényezők kontroll alatt tartása után is) következetesen megmaradnak. A tanulmányi teljesítmény és a pedagóguspálya-választás kapcsolatában a szakirodalom alapján negatív szelekció jeleit feltételezhetjük. A kapott eredmények két szempontból megerős-

4. ábra A pedagóguspálya választása középiskolások körében
Bináris logisztikus regressziós modell esélyhányadosai Exp(B)

	1. Intézményi hatás	2. Tanulmányi hatás	3. Szociodemográfiai háttér hatás	4. Percepció hatás
Középiskola: hagyományos 4 osztályos gimnázium	0,880	0,908	0,982	0,951
Középiskola: 6, 8 osztályos gimnázium	0,768+	0,815	0,844	0,805
Középiskola: kéttannyelvű középiskola	0,716+	0,723+	0,726	0,740
Állami fenntartású oktatási intézmény	0,641***	0,653***	0,596***	0,575***
Normál tantervű osztály	1,034	0,959	0,952	0,934
Tanulmányi átlag: elégséges, közepes		1,303	1,669**	1,632**
Tanulmányi átlag: jó		1,434**	1,633***	1,586**
Felvételi többletpont emelt szintű érettségi vizsgáért		0,826+	0,927	0,968
Felvételi többletpont tanulmányi versenyen elért eredményért		0,836	0,976	0,973
Angol nyelvismeret		0,553**	0,648*	0,657*
Német nyelvismeret		1,002	0,990	1,006
Pedagógus szülő(k)			1,448**	1,493**
Átlagosnál kedvezőbb anyagi helyzetű család			0,737**	0,745*
Diplomás szülő(k)			0,826	0,878
Férfi			0,325***	0,345***
Lakhely típusa: főváros			1,054	1,100
Lakhely típusa: megyeszékhely, megyei jogú város			0,843	0,891
Lakhely típusa: egyéb város			1,046	1,068
Felvételi többletpont hátrányos helyzet miatt			1,236	1,226
Pedagóguspályát felülértékeli				2,612***
Constant	0,272***	0,412**	0,475*	0,248***
Nagelkerke R Square	0,013	0,027	0,093	0,132
Hosmer and Lemeshow Test (Sig.)	0,397	0,906	0,777	0,441
-2 Log-Likelihood	2586,722	2561,489	2441,029	2366,202
Degree of freedom	5	6	8	1
Reduction of -2LL	22,242***	25,233***	120,46***	74,827***

N=3131

Megjegyzés: Referencia-csoportok: a középiskola típusa: szakközépiskola; a lakóhely típusa: község, tanya; előző év végi tanulmányi átlag: jeles

Szignifikancia: *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; + $p < 0.1$

sítik e feltevést: a pedagóguspályát szignifikánsan nagyobb eséllyel választják a nem jeles tanulmányi eredményű és kedvezőtlenebb (angol) nyelvtudással rendelkező tanulók. E teljesítmény alapú kontraszelekcióra utaló jelek a modell későbbi lépcsőiben is következetesen megmutatkoznak. Összességében azonban azt is látnunk kell, hogy a teljesítményre vonatkozó háttérváltozók bevonása csak kismértékben (jóllehet szignifikánsan) javítja modellünk alacsony magyarázó erejét. Harmadik háttérváltozó-csoportként a szociodemográfiai változókat emeltük be a pedagóguspálya-választás esélyét magyarázó modellbe. E változó csoport egyfelől szignifikánsan javította a modell magyarázó erejét, másfelől néhány, a szakirodalom alapján várt összefüggést igazolt vissza. Nem meglepő módon ilyen volt a férfiak lényegesen kisebb esélyhányadosa a pedagógusképzések választására ($\text{Exp}(B)=0,325$). Szintén a kutatási előzményeket igazolja vissza a kedvezőbb anyagi helyzetűek kisebb pályaválasztási valószínűsége. Miközben a szülői iskolai végzettség esetében nem találtunk szignifikáns hatást a pályaválasztás esélyére, a pedagógusszakma átörökítésére utaló jelek mutatkoznak: a pedagógus szülő(k) majd másfélszeresére növeli(k) a szakterületi pályaválasztás esélyhányadosát ($\text{Exp}(B)=1,448$). A harmadik lépcsőben azonosított kapcsolatok modellünk negyedik lépcsőjében is szignifikánsak maradnak. A pozitív pályapercepció változójának beemelése a szelekciós háttértényezőket tartalmazó modell magyarázó erejét számottevően megnöveli. A kedvező pályapercepció az alulértékeléshez képest minden egyéb szelekciós háttértényező kontroll alatt tartása mellett a pedagóguspálya választásának esélyét lényegesen, 2,6-szorosára növeli. Összességében azonban a korábban azonosított szelekciós hatásokat a pozitív pályapercepció sem módosítja, vagy enyhíti. Többlepcsős magyarázó modellünk alapján úgy tűnik tehát, hogy a pedagóguspálya választásában a szakirodalomban feltárt szelekciós és percepciók hatásokra egyaránt találunk empirikus bizonyítékokat.

A pályapercepció szakos különbségei

A pedagóguspálya megítélését alakító tényezők, majd e percepció pályaválasztásban betöltött szerepének vizsgálata után harmadik kutatási kérdésünkhöz igazodva elemzésünket a pedagógus szakokat választó középiskolások körére szűkítjük le, keresve a pályapercepció szakos sajátosságait. A szakirodalom alapján ugyanis feltételezhetjük, hogy a pedagóguspálya megítélése az egyes pedagógusszakok szerint is eltéréseket mutat. Célunk itt annak tisztázása, hogy a pálya választása mely csoportok esetében tekinthető kényszernek, vagy legalábbis „második legjobb választásnak”. Ennek érdekében magyarázó modellünkben a kedvezőtlen pályakép (alulértékelő klaszterbe tartozás) esélyhányadosait tekintjük át a pályát választók körében, a korábbiakhoz hasonló háttérváltozó-készlet mentén. A pedagógusszakok szerinti bontás alapján úgy tűnik, hogy – az óvodapedagógus szakokra jelentkezőkhöz képest – a tanárszakokat választóknak van szignifikánsan nagyobb (kétszeres) esélye arra, hogy a pályát alulértékelők csoportjába tartozzanak. A tanárképzésbe belépők esetében feltételezhető tehát leginkább a kedvezőtlen pályakép ellenére meghozott pályaválasztási döntés. Intézményi háttér tekintetében szignifikáns különbségeket nem találtunk. A tanulmányi teljesítmény változói közül a gyengébb (nem jeles) tanulmányi eredménnyel csökken a kedvezőtlen pályapercepció esélye. A tanárszakot választók mellett tehát a jobb tanulmányi teljesítményű jelentkezők is nagyobb eséllyel döntöttek a pedagógusképzés mellett, kedvezőtlen pályaképük ellené-

re. Szociodemográfiai háttér tekintetében erre a fővárosban élőknek és a diplomás szülői háttérből érkezőknek van nagyobb esélye. Ugyanakkor az átlagnál kedvezőbb anyagi helyzet pozitívan függ össze a pályapercepcióval.

5. ábra A pedagóguspálya alulértékelése a pályát választók körében
Bináris logisztikus regressziós modell esélyhányadosai Exp(B)

	Exp(B)	
Pedagógus szakterületi háttér	Szakválasztás: csecsemő- és kisgyermekgondozó	1,348
	Szakválasztás: tanító	1,390
	Szakválasztás: gyógypedagógus	1,709
	Szakválasztás: tanár	2,017*
Középfokú intézményi háttér	Közéiskola: hagyományos 4 osztályos gimnázium	1,473
	Közéiskola: 6, 8 osztályos gimnázium	0,861
	Közéiskola: kéttannyelvű közéiskola	1,013
	Állami fenntartású oktatási intézmény	0,869
	Normál tantervű osztály	1,049
Tanulmányi teljesítmény	Tanulmányi átlag: elégséges, közepes	0,658
	Tanulmányi átlag: jó	0,563*
	Felvételi többletpont emelt szintű érettségi vizsgáért	1,201
	Felvételi többletpont tanulmányi versenyen elért eredményért	0,729
	Angol nyelvismeret	0,997
	Német nyelvismeret	1,092
	Pedagógus szülő(k)	0,644
	Átlagosnál kedvezőbb anyagi helyzetű család	0,584*
Szociodemográfiai háttér	Diplomás szülő(k)	2,149**
	Férfi	0,782
	Lakhely típusa: főváros	1,962+
	Lakhely típusa: megyeszékhely, megyei jogú város	1,287
	Lakhely típusa: egyéb város	1,541
	Felvételi többletpont hátrányos helyzet miatt	1,140
Modell statisztikák	Constant	0,175**
	Cox & Snell R Square	0,068
	Nagelkerke R Square	0,099
	Hosmer and Lemeshow Test (Sig.)	0,632

N=477

Megjegyzés: Referencia-csoportok: szakválasztás: óvodapedagógus; a közéiskola típusa: szakközéiskola; a lakhely típusa: község, tanya; előző év végi tanulmányi átlag: jeles
Szignifikancia: *** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; + p<0.1

Összegzés

Vizsgálatunk a pedagógus pályapercepció pályaválasztásban betöltött szerepének feltárására irányult. Elemzésünket felsőoktatási jelentkezés előtt álló középiskolások mintáján végeztük. A kérdés feldolgozása során arra törekedtünk, hogy a pályakép szerepének elemzése révén azonosítsuk azokat a jelentkezői csoportokat, amelyek körében nagyobb valószínűségű lehet a pedagóguspálya választása. Eredményeink kutatási kérdések mentén összegezve mindenekelőtt a pedagóguspálya megítélésének relatíve kedvezőtlen képére kell irányítanunk a figyelmet. A középiskolások körében a pedagóguspálya által – más diplomás pályákhoz képest – nyújtott előnyök alapvetően a családdal való összeegyeztethetőségben és a nagyobb állásbiztonságban jelennek meg, ám ennél sokkal erősebben mutatkoznak meg a pályakép negatív oldalai: a pedagógusfoglalkozásokkal járó jövedelmi hátrány és a nehezített karrier-építési lehetőség. A kapott eredmények visszatükrözik a pályapercepció szakirodalomban feltárt jellegzetességeit annyiban is, hogy a pedagógusszakokat választók pályaképe minden szempontból kedvezőbb a más szakok felé orientálódókénál. A pályapercepciót alakító tényezők sorában továbblépve azt is megfogalmazhatjuk, hogy a kedvező pályapercepció esélyét (a szakon választókon kívül) inkább a jogi/igazgatási és bölcsészeti-, társadalomtudományi, illetve művészeti képzési orientációjú diákok között valószínűsíthetjük, valamint azokban a csoportokban, amelyek lakóhelyüket (nem fővárosiak), avagy kulturális tőkájukat (nem diplomás szülők gyermekei) tekintve kedvezőtlenebb státuszúak. Kérdés, hogy e középiskolás csoportok – kedvezőbb pályaképük révén – mennyire képezhetik a pedagóguspályát választók későbbi merítési bázisát. A problémát másik oldalról is megvizsgálva azt tekintettük át, hogy milyen háttértényezők hatnak a pedagóguspálya választására és milyen erőt képvisel ezek között a kedvező pályapercepció. E szakasz eredményei nem cáfolják a pályaválasztáshoz kapcsolódó szelekció szakirodalomban feltárt jellemzőit: nagyobb esélyű a tanári pálya választása a nők, a gyengébb tanulmányi teljesítményűek, a kedvezőtlenebb gazdasági háttérűek között. Ugyanakkor, mindezen szelekciós tényezők mellett a kedvező pályakép pályaválasztásban betöltött szerepe is határozottan azonosítható. Ennek alapján – ismét rekrutációs szempontból közelítve a problémát – azt feltételezhetjük, hogy a pedagógus foglalkozásokról érzékelt kedvezőbb kép más erőktől függetlenül is hathat a pálya választásának irányába. Mindemellett, vizsgálati fókuszunkat immár kizárólag a pedagógusszakok jelentkezőinek csoportjára szűkítve, arra is találtunk jeleket, hogy bizonyos jelentkezői attribútumok – a tanárképzések választása, a kedvezőtlenebb anyagi helyzet, ám kedvezőbb családi háttér vagy a jobb tanulmányi teljesítmény – mentén nagyobb esélyű a negatív pályaképpel társuló pályaválasztás. Úgy véljük, ez a kutatási eredmény megérdemelne egy részletesebb feltáró vizsgálatot. Egyfelől a pedagógusszakok közötti alapvető különbségekre irányítja a figyelmet. A tanárszakokat és az egyéb képzéseket választók között talált markáns percepciók különbségei alapján nagyon is indokolt hangsúlyoznunk a pedagógusszakok szerinti értelmezés relevanciáját. Másfelől, eredményeink azért tűnnek lényegesnek, mert a pedagóguspálya-választás gyenge pontjaira, bizonytalansági faktoraira mutatnak rá. Azt mutatja ugyanis, hogy a felsőoktatási továbbtanulási szándék során a pedagógusszakok mellett döntők egy része számára a pályaválasztás nem társul kedvező pályapercepcióval. S erre a „second best choice” jellegű választásra nagyobb eséllyel találunk példát a tanárszakot választók, a kedvezőbb települési és kulturális háttérű jelentkezők között. Ezen eredmények mérlegelése fontos

lehet akkor, ha a pedagógus-utánpótlás problémájára a pályamotiváció, pályán maradás, elhivatottság kontextusában tekintünk.

IRODALOM

- ANDOR M. & LISKÓ I. (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra.*, Budapest.
- BACOLOD, M. (2007): Who Teaches and Where They Choose to Teach: College Graduates of the 1990s. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. No. 29. pp. 155-168.
- BICK HAR, L. (2012): Why Do They Want to Become Teachers? A Study on Prospective Teachers' Motivation to Teach in Hong Kong. *Asia-Pacific Education Researcher* (De La Salle University Manila). No. 21(2), pp. 307-314.
- BIRÓ Zs. (2002): Tanárok a 2002/2003-as tanévben. *Educatio*, No. 2. pp. 293-301.
- CARRINGTON, B. (2002) A Quintessentially Feminine Domain? Student Teachers' Constructions of Primary Teaching as a Career. *Educational Studies*. No. 28(3), pp. 287-303.
- CELIKOZ, N. (2010) Basic Factors that Affect General Academic Motivation Levels of Candidate Preschool Teachers. *Educational*, 131, pp. 113-127.
- CHRAPPÁN M. (2012): Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: Garai O. & Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2011*. *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.*, Budapest. pp. 267–286.
- EHRENBERG, R. G. & BreWer, D. J. (1994): „Do School and Teacher Characteristics Matter? Evidence from High School and Beyond”. *Economics of Education Review*. No. 13(1). pp.1-17.
- ELLIS, V. (2003): The love that dare not speak its name? The constitution of the English subject and beginning teachers' motivations to teach it. *English Teaching: Practice & Critique*, No. 2(1). pp. 3-14.
- ERCSEI Kálmán (2011): Alapszakos hallgatók érdeklődése a tanári mesterképzés és a pálya iránt. In: Ercsei Kálmán & Jancsák Csaba (Szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban 2010–2011*. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. pp. 74-105.
- FARKAS, S., JOHNSON, J. & FOLENO, T. (2000): *A Sense of Calling: Who Teaches and Why*. Public Agenda, New York.
- GITOMER, D. H., LATHAM, A. S. & ZIOMEK, R. (1999): *The Academic Quality of Prospective Teachers: The Impact of Admissions and Licensure Testing*. Educational Testing Service. Princeton, NJ.
- GODDARD, T. J. (2000): Teaching in Turbulent Times: Teachers' Perceptions of the Effects of External Factors on Their Professional Lives. *Alberta Journal of Educational Research*, No. 46(4). pp. 293-310.
- HANUSHEK, E. A., RIVKIN, S. G. & KAIN, J. F. (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, vol. 73. No. 2, pp. 417-458.
- HANUSHEK, E. A. & PACE, R. R. (1995): Who Chooses To Teach (and Why)? *Economics of Education Review*, No. 14 (2). pp.101-117.
- HENKE, R.R., CHEN, X. & GEIS, S. (2000): *Progress Through the Teacher Pipeline: 1992–93 College Graduates and Elementary/Secondary Teaching as of 1997*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- HOLECZ A. & CSONGRÁDI B. (2009): Tanító szakos hallgatók pályaelkötelezettsége és determináló tényezői. In: Bárdos J. & Sebestyén J. (szerk.): *Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság. Inter- és multidiszciplináris szemlélet, többnyelvűség, multikulturalitás az oktatás és nevelés elméletében és gyakorlatában*. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program, tartalmi összefoglalók. Konferencia helye, ideje: Veszprém, Magyarország, 2009. 11. 19-2009. 11. 21. Veszprém, Pannon Egyetem, p. 240.

- JANCSÁK Cs. (2010): Értékváltás és értékváltás a tanárképzős hallgatók világában. In: Csíkos Csaba & Kinyó László (Szerk.): *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban*. 10. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és összefoglalók. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország, 2010. 11. 04-2010. 11. 06. Budapest, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTA Pedagógiai Bizottság, 222.
- JANCSÁK Cs. (2014): A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra* No. 5. pp. 18-27.
- JOHNSTON, J. MCKEOWN, E. & MCEWEN, A. (1999): Choosing Primary Teaching as a Career: The Perspectives of Males and Females in Training. *Journal of Education for Teaching*, No. 25(1), pp. 55-64.
- KILINC, A. & MAHIROGLU, A. (2009): The Attractors of Teaching Biology: A Perspective from a Turkish Context. *Australian Journal of Teacher Education*. No. 34(5). pp. 15-39.
- KOCSIS M. (2002): Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*. No. 2.5. pp. 66-78.
- KÖCSÉNÉ SZABÓ I. (2009): *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása képzés során és a pályára lépés első éveiben*. Doktori disszertáció. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- MADKINS, T. C. (2011): The Black Teacher Shortage: A Literature Review of Historical and Contemporary Trends. *The Journal of Negro Education*. No. 80(3), pp. 417-427.
- NAGY M. (1998): A tanári pálya választása. *Educatio*. No. 3. pp.527-542.
- NÉMETH N. V. (2012): Pedagógusjelöltek motivációi és elképzeléseik a pedagóguspályáról. In: Benedek A., Tóth P. & Vedovatti A. (szerk.): *A munka és nevelés világa a tudományban*. XII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 49.
- OECD (2005): *A tanárok számítanak*. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Oktatási Minisztérium, Budapest [angol nyelven: OECD (2004): *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD-Education Committee, Paris].
- OECD (2009): *Creating effective teaching and learning environments 2009: First results from TALIS, 2009*. OECD, Paris.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results*. OECD, Paris.
- PAINTER, S., HALADYNA, T. & HURWITZ, S. (2007): Attracting Beginning Teachers: The Incentives and Organizational Characteristics that Matter. *Planning and Changing*, No. 38(1). p. 20.
- PAKSI B., FELVINCZI K., SCHMIDT A., MAGI A., EISINGER A., FARKAS J., GREGUS J., KISS-VÖRÖS E., SAFFER Zs. & VÖRÖS A. (2014): *Szakirodalmi áttekintés (systematic review) – a TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása c. kiemelt projekt keretében A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben c. kutatáshoz*. Kézirat.
- POLÓNYI I. (2004): Pedagógusképzés – oktatásgazdasági megközelítésben. *Educatio*. No. 3. pp. 343-358.
- ROCKOFF, J. E. (2004): The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94, 2. pp. 247-252.
- ROTS, I. & AELTERMAN, A. (2008): Two Profiles of Teacher Education Graduates: A Discriminant Analysis of Teaching Commitment. *European Educational Research Journal*, No. 7(4). pp. 523-534.
- SABAN, A. (2003): A Turkish Profile of Prospective Elementary School Teachers and Their Views of Teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* No. 19(8), pp. 829-846.
- SÁGI M. & ERCSEI K. (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In: Kocsis M. & Sági M. (szerk.) *Pedagógusok a pályán*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest. pp. 9-31.

- SÁGI M. & ERCSEI K. (2012): Kik akarnak tanári diplomát szerezni? *Felsőoktatási Műhely* No. 2012/2. pp. 51–73.
- SANDERS, W. L. & RIVERS, J. C. (1996): *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center.
- SHIPP, V. H. (1999): Factors Influencing the Career Choices of African American Collegians: Implications for Minority Teacher Recruitment. *Journal of Negro Education*, No. 68 (3). pp. 343-351.
- SIMON K. (2006): A tanári pályát választó hallgatók néhány, pályamotivációval összefüggő sajátossága. *Pedagógusképzés*. No. 1—2. pp. 5-16.
- TAYLOR, A. & Frankenberg, E. (2009): Exploring Urban Commitment of Graduates from an Urban-Focused Teacher Education Program. *Equity & Excellence in Education*. No. 42(3). pp. 327-346.
- TOK, T. N. (2012): Teacher Candidates' Attitudes Towards the Teaching Profession in Turkey. *Alberta Journal of Educational Research*. No. 58(3). pp. 381-403.
- VARGA J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, vol. LIV. No. július–augusztus. pp. 609–627.
- VARGA J. (2005): A pedagógus szakokra jelentkezők és a pedagóguspályán elhelyezkedő pályakezdők jellemzői. In: Hermann Zoltán (szerk.): *Hatékonyági problémák a közoktatásban*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- VIGNOLES, A., LEVACIC, R., WALKER, J., MACHIN, S. & REYNOLDS, D. (2000): The relationship between resource allocation and pupil attainment: a review. Centre for the Economics of Education. *Discussion Paper*, DP 02. London School of Economics and Political Science, London.
- WÖSMANN, L. M. & WEST, M. R. (2002): Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS. Program on Education Policy and Governance *Research Paper* PEPG/02-02. Harvard University, Cambridge.

PAKSI BORBÁLA, SCHMIDT ANDREA, MAGI ANNA,
EISINGER ANDREA, FELVINCZI KATALIN

Gyakorló pedagógusok pályamotivációi

A versenyképesség, illetve a tudásalapú társadalmak fenntarthatóságában betöltött szerepe következtében hazai és nemzetközi szinten egyaránt az oktatás felértékelődése tapasztalható, s a pedagógusok egyre inkább az érdeklődés középpontjába kerülnek: „Az oktatás minősége egyike azon tényezőknek, amelyek meghatározzák, hogy egy ország növelni tudja-e versenyképességét, polgárainak jólétét és jólétét a globalizálódó világban.” (OECD, 2009) Az oktatási rendszerek sikerességének pedig egyik kulcsa a pedagógus. Az oktatás minőségének visszavezetése a tanári munkára pedagóguskutatások egész sorát indította el. Az OECD nemzetközi tanárkutatásai – mint a *Teachers matter* 2005-ben, vagy a *TALIS* 2009-ben (OECD, 2005; OECD, 2009) – a tanári szakmát komplex hivatásként értelmezve igyekeztek feltárni a pedagógusok pályára vonzásának és megtartásának lehetőségeit, valamint szakmai fejlődésük biztosításának feltételeit. A szakmai fejlődés biztosítása mellett a megfelelő felkészültséggel, adottságokkal és elkötelezettséggel rendelkező pedagógusok pályára vonzását és megtartását célzó motivációs bázis kialakítása az oktatási rendszer folyamatos fejlődésének másik lényeges biztosítéka.

Tanulmányunkban egy nagyobb, a pedagóguspálya különböző elemeit és állomásait megjelenítő komplex kutatás¹ részeként készült, a gyakorló pedagógusok pályamotivációinak, lelki egészségének, és az ezeket meghatározó, a pedagógusok pályán maradását segítő külső- és belső tényezőknek (mentális egészség, szakmai tapasztalatok, pedagógus szereppel kapcsolatos vélekedések és gyakorlatok stb.) feltárására irányuló kutatás pályamotivációval kapcsolatos eredményeit mutatjuk be. Az elemzés során a pályamotivációk struktúrájának leírásán, nemzetközi kontextusban való értelmezésén túl az annak háttérében álló individuális és intézményi környezetet megjelenítő mintázódások azonosítására teszünk kísérletet.

¹ A jelent tanulmányban bemutatott elemzés a TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 *Pedagógusképzés támogatása* c. kiemelt projekt keretében, *A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben* c. kutatás keretében készült.

► *Educatio* 2015/1. Paksi Borbála, Schmidt Andrea, Magi Anna, Eisinger Andrea, Felvinczi Katalin: *Gyakorló pedagógusok pályamotivációi*, 63–82. pp.

Szakirodalmi előzmények²

A pályaválasztással és pályán maradással kapcsolatos szakirodalom legtöbbször külsőleg és belsőleg meghatározott (extrinzik és intrinzik) motivációkat különböztet meg. A belső (intrinzik) motiváció olyan belső hajlam, amely az újdonság és kihívás keresésében nyilvánul meg, szoros kapcsolatban van vele a hatékonyság érzése, a spontán érdeklődés vagy az exploráció. Az extrinzik motiváció esetében a viselkedés motivációjában valamilyen külső tényező, például jutalom elérése vagy büntetés, szegény elkerülése játszik szerepet. Ezt a konstellációt több országban (pl.: angol mintán: *Bastick*, 2000, ciprusi mintán: *Papanastasiou* 1997, török mintán: *Saban* 2003) és a tanárok különböző csoportjai (pl.: zenetanárok: *Parkers* 2012, matematikatanárok: *Phelps*, 2010, tornatanárok: *Ronspies*, 2011) körében készült vizsgálatok is megerősítették.

Mind a belsőleg, mind a külsőleg meghatározott motivációk között találhatóak egyéni, illetve konkrétan a tanári munkához/pályához kapcsolódó motivációk.

- I. Az individuális belső motivációk sorából kiemelkedik a sok kutatás által azonosított – egyes szerzők (pl.: *Gao és Trent*, 2009; *Richardson és Watt*, 2006; *Gu és Lai*, 2012) által altruisztikus motivációkként kategorizált – *társadalmi hozzájárulás, a tanári munka társadalmi szintű fontosságának érzése* (pl. *Ashiedu és Scott-Ladd*, 2012; *Barmby*, 2006; *Berger és D’Ascoli*, 2012; *Jenkins, Reitano és Taylor*, 2011; *Kilinc, Watt és Richardson*, 2012;), valamint a pálya *jutalmazó karrier* jellege (művelője kifejezetten azzal a szakterülettel foglalkozhat, amit szeret) (pl. *Andrews és Hatch*, 2002; *Jenkins, Reitano és Taylor*, 2011; *O’Sullivan, MacPhail és Tannehill*, 2009; *OECD*, 2005, *Chrappán*, 2012). Más kutatások jelentős szerepet tulajdonítanak az *önmegvalósításnak* (*Manuel és Hughes*, 2006); az *intellektuális kihívások és az ösztönzés szükségletének* (*Ashiedu és Scott-Ladd*, 2012; *Barmby*, 2006; *Jenkins, Reitano és Taylor*, 2011; *OECD*, 2005), illetve hozzá kapcsolódóan a *változatosságnak* (*Barmby*, 2006), továbbá a *tudásátadás önmagából eredő szépségének* (pl. *Barmby*, 2006), illetve annak, hogy a tanári pályán olyan tevékenységek végzésére nyílik lehetőség, ami *maradandó értékek létrehozásával jár* (*OECD*, 2005).
- II. A munkához köthető intrinzik motivációk között a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján mind a pályaválasztás, mind a pályán maradás hátterében az egyik legtöbbször megjelenő elem a *gyermekkel való foglalkozás öröme* (*Ashiedu és Scott-Ladd*, 2012; *Barmby* 2006; *Dagenhart és O’Connor*, 2005; *Manuel és Hughes*, 2006; *O’Sullivan, MacPhail és Tannehill*, 2009; *Perrachione és Petersen*, 2008; *Schultz, Crowder és White*, 2001; *OECD*, 2005; *Chrappán*, 2012; *Kocsis*, 2002). További gyermekközpontú motiváció még a pályaválasztásban a *tanulók segítése sikereik elérésében* (pl. *Barmby*, 2006; *McCray, Sindelar, Kilgore és Neal*, 2002), illetve *hatással lenni a diákok életére* (pl. *Jenkins, Reitano és Taylor*, 2011). Hasonlóképpen sok kutatásban megjelenik a *humán tevékenységhez való vonzódás*; az, hogy munkájuk során *emberekkel szeretnének foglalkozni*, általánosságban is azonosítható a pedagógusok motivációi között (pl. *Andrews és Hatch*, 2002; *Schultz, Crowder és White*, 2001).

² A kutatás szakirodalmi hátterének feltérképezése céljából szisztematikus irodalom-áttekintés készült. (*Paksi, Felvinczi, Schmidt, Magi, Eisinger, Farkas, Gregus, Kiss-Vörös, Saffer és Vörös*, 2014)

- III. Az individuális külső (extrinzik) motivációk között leginkább a *szakmai fejlődés lehetőségének* (Kilinc, Watt és Richardson, 2012; Kocsis, 2002; Hajdú, 2001) az *állásbiztonságnak* (Kilinc, Watt és Richardson, 2012), továbbá a *szabadságnak/szabadidőnek* (Chrappán, 2012; Hajdú, 2001; OECD, 2005; Varga, 2001, 2005), valamint a *fizetésnek/juttatásoknak* (pl. Ashiedu és Scott-Ladd, 2012; Varga, 2007, 2010), illetve azok valamilyen konstellációjának (Varga, 2005) tulajdonítanak motiváló szerepet. A fentiekén kívül a kutatások további kiemelt individuális extrinzik motivációs elemként azonosították az *értelmiségi karrier építésének lehetőségét*, valamint a pedagógusszakma választásában rejlő *mobilitási tényezőt* (Nagy, 1998; Hajdú, 2001; Jancsák, 2010; Jancsák, 2014). O’Sullivan és munkatársainak (O’Sullivan, MacPhail és Tannehill, 2009) vizsgálatában további individuális extrinzik motivációként jelent meg a *környezeti befolyás*, az, hogy számára fontos személyek javasolták a tanári pályát, mert úgy gondolták, jó tanár lenne belőle. A környezeti (családi és a szociális) elvárások fokozott szerepére mutatott rá több, különböző kisebbségi mintán készült vizsgálat (pl. Agbaria, 2013; Chung és Cheng, 2012; Fisher, 1999) is. További motivációk eredhetnek a *családdal, magánélettel való összeegyeztethetőségből* (pl.: gyermekvállalás, vagy tanárként elhelyezkedve tudnak azonos településen dolgozni a házastársukkal) (pl. Jenkins, Reitano és Taylor, 2011). A pályán maradás mögött a szakmai- és a magánélet egyensúlyának motivációs szerepét a hazai kutatási eredmények is alátámasztják (Chrappán, 2012).
- IV. A tanári pálya választásának munkához köthető extrinzik motivációs elemei között számos kutatás említi a *korábbi tanítással és/vagy tanulással kapcsolatos pozitív tapasztalatok* (Barmby, 2006; Berger és D’Ascoli, 2012; Kilinc, Watt és Richardson 2012; McCray, Sindelar, Kilgore és Neal, 2002), illetve a *példaképek szerepét* (pl. Draves, 2012; Hercz, 2010). A pályaválasztás során érvényesülő munkához köthető külső motivációk közé sorolhatók a *vélt munkáltatói elvárások* (Chrappán 2012), a pályakezdő időszak alatt a *munkaterhekkel, munkakörülményekkel* kapcsolatos tényezők (Manuel és Hughes, 2006; Varga, 2010; Hajdú, 2001), illetve a pályán maradók tekintetében a *jó munkahelyi/tantestületi légkör* (Kocsis, 2002). A hazai és nemzetközi szakirodalomban egyaránt nagy gyakorisággal megjelenik a pályaválasztással, illetve a tanári munkával kapcsolatos *elégedettség*, mint a pályán maradásal kapcsolatos motivációs elem (pl. Barmby, 2006; Perrachione és Petersen, 2008; Kocsis, 2002; Chrappán, 2012; Junghaus, 1993). Néhány kutatásban további munkához köthető, külső motivációs elemként azonosították a tanári pálya *másodlagos karrierútként* való megjelenését, azt, hogy a tanári pályát „választók” egy része nem tud máshol elhelyezkedni, váratlan és/vagy kényszerítő életeseemény vagy élethelyzet-váltás miatt kerül a tanári pályára (Andrews és Hatch, 2002; Jenkins, Reitano és Taylor, 2011).

A szakirodalom a pályaválasztás és a pályán maradás meghatározó tényezőiként főként az intrinzik motivációk meglétét hangsúlyozza (Scott, Cox és Dinham, 1999, Andrews és Hatch, 2002; Ashiedu és Scott-Ladd, 2012; Prather-Jones, 2011). Ugyanakkor más kutatók szerint az intrinzik motivációk túlhangsúlyozása sok esetben az extrinzik motivációk – pl. olyan vezetéshez kapcsolható jellemzők, mint annak minősége, a visszajelzés hatékonysága, erőfeszítések észlelése, stb. – kárára történik, például az anyagi ju-

talmak rendszerének kidolgozatlanságához vezethet (Ozcan, 1996). Ausztrál kutatók az intrinzik és az extrinzik motivációk szerepének lineáris regressziós modelleken keresztül történt vizsgálata alapján arra az eredményre jutottak, hogy az intrinzik faktorok a pályaválasztási motivációt, míg az extrinzik faktorok (pl. munkahelyi körülmények és környezet) a pályaelhagyást jelezték előre leginkább (Ashiedu, 2012). Egy jamaicai, tanár szakos hallgatók motivációnak vizsgálatára irányuló kutatás során pedig – a szerző szerint a fejlődő országokra jellemző módon – az extrinzik motivációk voltak a hangsúlyosabbak (Bastick, 2000).

Eltérően az előzőektől, *Hao és deGuzman* (2007) – egy Fülöp-szigeteki hallgatók körében készült empirikus vizsgálat alapján – a pályaválasztási motivációkat nyolc kategóriába sorolta, melyek fontossági sorrendben: idealisztikus (1), elvándorlási (2), fejlődési (3), munkahely biztonságával és stabilitásával kapcsolatos (4), altruisztikus (5), folytonosság (6), kontroll (7), illetve szabadságérzettel kapcsolatos (8) motivációk (*Hao és deGuzman*, 2007). Ezek a kategóriák némileg átfedést mutatnak az intrinzik, illetve az extrinzik motivációk fentiekben bemutatott elemeivel, ugyanakkor számos új elemet is tartalmaznak (pl. idealisztikus motivációk). Idealisztikus motivációkat talált *Weiss és Kiel* (2013) is, német hallgatók mintáján.

A kutatás módszere

A vizsgálat célpopulációját a magyarországi közoktatási intézmények, illetve az intézményekben fő munkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott pedagógusok képezték. A mintakeretbe az OSAP 1410 2013 adatbázis 2013. október 1-i adatai alapján 6343 intézmény, illetve 14052 feladatellátási hely tartozott. A feladatellátási helyeken dolgozó pedagógusok száma 168176 fő volt.

A mintaválasztás kétlépcsős rétegzett mintavételi eljárással történt. Első lépcsőben a mintába kerülő feladatellátási helyeket választottuk ki, területi elhelyezkedés (Budapest, illetve vidék), fenntartó (állami/önkormányzati, illetve nem állami/nem önkormányzati) és a feladatellátási hely típusa (óvoda, általános iskola, szakiskola, gimnázium, szakközépiskola, alapfokú művészetoktatás, kollégium, pedagógiai szolgáltatások) szerint rétegzett, véletlen mintavétellel. A megkérdezendő személyek kiválasztása a mintaválasztás második lépcsőjében a helyszínen, pontosan meghatározott menet szerint, egyszerű véletlen kiválasztással történt. A mintaveszteség pótlására a főmintával azonos elvek szerint választott, rétegzési kritériumok szerint illesztett pótmintát alkalmaztunk.

Az adatfelvétel során a 224 feladatellátási helyre és 1200 pedagógusra kiterjedő, tervezett bruttó mintából, a kieső feladatellátási helyek pótlása mellett 188 feladatellátási helyen 1078 fős mintát sikerült elérni. Ez a mintanagyság az egyéni szintű elemzésekben 95%-os megbízhatósági szinten a standard hibát $\pm 3\%$ -ban maximálja.

A mintaválasztás során egyes rétegek alul-, más rétegek felülreprezentálása miatt, továbbá az intézményi és egyéni mintakiesések rétegekategóriák szerinti aránytalanságai okán a sokasági arányok helyreállítására a mintát 2 lépésben végrehajtott mátrixsúlyozással korrigáltuk.

Az adatfelvétel során személyes megkereséssel zajló, kevert – azaz a face to face kérdezési módszert önkitöltős elemekkel kombináló – kérdezési technikát alkalmaztunk. A kérdés elsődlegesen személyes megkereséssel, képzett kérdezőbiztosok segítségével történt. A szenzitív témákat megjelenítő kérdések – köztük a pályamotiváció mérése-

1. táblázat A Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) Scale faktorainak leírása (Suryani, Watt és Richardson, 2013)

Szuper-faktor	Faktor	Alfaktor	A faktor tartalma	Példák az egyes faktorokba/alfaktorokba tartozó itemekre
Tanfői/pedagógusi pálya motivációja	Személyes hasznosság	Képesség	Azt fejezi ki, hogy miként észleli a személy saját képességeit a tanításban való eredményesség szempontjából.	Azért választottam a pedagógus-pályát, mert megvan nak bennem egy jó pedagógus tulajdonságai.
		Karrier intrinzik értéke	A pedagógiai pályához kapcsolódó személyes érdeklődés és vágyak pályaválasztásra gyakorolt hatását méri.	Azért választottam a pedagógus-pályát, mert mindig is pedagógus akartam lenni.
		Másodlagos karrierút	Annak a jelenlétét és mértékét vizsgálja, hogy a pedagógusi pálya nem az elsődleges választásra volt a személyn ek , hanem az egyéb lehetőségek valamilyen akadályozottsága miatt történt.	Azért választottam a pedagógus-pályát, mert az általam preferált szakmát nem sikerült élelmem.
	Társadalmi hasznosság	Állásbiztonság	A személyes boldogulás pályaválasztásra gyakorolt szerepét méri.	Azért választottam a pedagógus-pályát, mert a pedagóguspálya kiszámítható karriert biztosít.
		Családdal töltött idő		Azért választottam a pedagógus-pályát, mert az iskolai szünetek jól összeegyeztethetők a családi élettel.
		Munkahely változathatósága		Azért választottam a pedagógus-pályát, mert a pedagógiai végzettség mindenhol elfogadott.
Társadalmi hasznosság	Társadalmi hasznosság	Gyermekek / kamaszok jövőjének alakítása		Azért választottam a pedagógus-pályát, mert pedagógusként hathatok a következő generációra.
		Társadalmi egyenlőség erősítése	Azt vizsgálja, hogy a pályaválasztás során mekkora szerepet játszott az azon törekvése, hogy pedagógusi munkájával pozitívan járuljon hozzá a társadalmi folyamatokhoz.	Azért választottam a pedagógus-pályát, mert pedagógusként a társadalmilag hátrányos helyzetűeket segíthetem.
		Társadalmi hozzájárulás		Azért választottam a pedagógus-pályát, mert az oktatás révén a társadalmi javát szolgálhatom.
	Korábbi tanítási / tanulási tapasztalatok	Gyermekekkel / kamaszokkal való munka		Azért választottam a pedagógus-pályát, mert segíteni akarom a gyerekek / fiatalok tanulását / fejlődését.
		Társadalmi befolyás	A pályaválasztást megelőző szocializációs hatások befolyásoló erejét jelzi.	Azért választottam a pedagógus-pályát, mert inspiráló tanáraink voltak.

folytatás a következő oldalon

1. táblázat folytatása A Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) Scale faktorainak leírása (Suryani, Watt és Richardson, 2013)

Szuperfaktor	Faktor	Alfaktor	A faktor tartalma	Példák az egyes faktorokba /alfaktorokba tartozó itemekre	
Tanári/pedagógusi pálya percepciója	Pálya elvárásai	Szakértelem	A pályára vonatkozó azon percepciókat írja le, melyek annak szakmai követelményeire és munkatérheire vonatkoznak.	A pedagógusi munka magas szintű szakmai tudást igényel.	
		Nehézség		A pedagógusok sokat dolgoznak.	
	Pálya előnyei	Társadalmi státusz	A pedagógusi pálya észlelt anyagi és társadalmi megbecsültségét írja le.	A pedagógusok munkáját tisztelik.	
		Fizetés		A pedagógiai munkát jól megfizetik.	
	Választással való elégedettség	Társadalmi nyomás	Társadalmi nyomás	A társas környezet negatív, a pedagóguspályától eltérítő hatásait írja le.	Mondták-e Önnek mások, hogy mérlegeljen egyéb karrierlehetőségeket is?
			Választással való elégedettség	A pályaválasztással kapcsolatos döntés értékelését jeleníti meg	Ötül annak, hogy a pedagóguspálya mellett döntött.

re alkalmazott kérdéssor – felvétele pedig önkitöltős módszerrel zajlott. Az önkitöltős kérdéseket tartalmazó adatfelvételi batteria válaszait a kérdezők sem ismerhették meg, azokat lezárt borítékban adták vissza a megkérdezett személyek a kérdezőbiztosnak.

A pedagógus pályával kapcsolatos motivációkat a Factors Influencing Teaching Choice Scale – FIT-Choice Scale (Richardson és Watt, 2006) kérdőívvel mértük. A kérdőív 58 itemet tartalmaz, melyek 18 faktor (alskála) mentén rendeződnek: 12 faktor a Tanári/pedagógusi pálya motivációjával kapcsolatos, 6 faktor pedig a Tanári/pedagógiai pálya percepcióját jeleníti meg. A teoretikusan a két főfaktor mentén rendezhető 18 alskála közül néhány – szintén csak teoretikusan – ún. közbülső skálákba (Személyes hasznosság, Társadalmi hasznosság, Pálya elvárása, Pálya előnyei) sorolható. A mérőeszköz struktúrájának és a faktorok tartalmának leírását lásd az 1. táblázatban.

Az egyes faktorokat leképező itemekkel való egyetértés/egyet nem értés mértékét a válaszadók hétfokú skálán ítélték meg. A skála kidolgozása eredetileg ausztrál vizsgálati mintán történt, de több európai országban is alkalmazták (pl. Berger és D’Ascoli, 2012, Kilinc, Watt és Richardson, 2012, Watt és Richardson, 2012, Watt és mtsai, 2012). A mérőeszköz pszichometriai sajátosságait (reliabilitás, validitás) a kutatók módszeresen ellenőrizték (Watt és Richardson, 2007).

Eredmények

Módszertani eredmények

Egy skála megbízhatóságát leggyakrabban a skálát alkotó tételek együtt járásának mértékéből becsüljük. Az ún. felezéssel eljárás (split-half) segítségével a két részre osztott teszt első felén elért pontszámot korreláltatjuk a második felére adott pontszámokkal. A számítógépek elterjedésével ennek a becslésnek az általánosítását, az összes lehetséges tesztfelezés átlagkorrelációit használjuk leggyakrabban. A kapott konzisztencia mutatót *Cronbach-alfának* nevezzük, melynek 0,60 és 0,95 közötti értéke a skála megbízhatóságát jelzi.

A FIT-Choice Scale reliabilitás mutatóit tartalmazó 2. táblázat alapján láthatjuk, hogy az alfaktorok túlnyomó része kiváló belső konzisztenciával rendelkezik. Az elvárható 0,6-os értéknél alacsonyabb alfa értéket egyedül a Munkahely változtathatósága alfaktor (0,494) esetében kaptunk. A mérőeszköz használhatóságát tehát a skála hazai mintán számított pszichometriai jellemzői megerősítik.

2. táblázat A Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) Scale reliabilitás-vizsgálata

	Valid N	Tételszám	Cronbach Alfa
FIT-Choice Összes		58	
FIT-Choice alskálák			
Képesség	1064	3	,830
Karrier intrinzik értéke	1066	3	,643
Másodlagos karrierút	1055	3	,774
Állásbiztonság	1062	3	,826
Családdal töltött idő	1062	5	,870
Munkahely változtathatósága	1064	3	,494
Gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása	1066	3	,842
Társadalmi egyenlőség erősítése	1049	3	,881
Társadalmi hozzájárulás	1064	3	,757
Gyermekekkel/kamaszokkal való munka	1066	3	,868
Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok	1065	3	,803
Társadalmi befolyás	1063	3	,827
Szakértelem	1065	3	,827
Nehézség	1065	3	,632
Társadalmi státusz	1064	6	,794
Fizetés	1063	2	-
Társadalmi nyomás	1059	3	,758
Választással való elégedettség	1060	3	,703

Negatívan korreláló tételt nem találtunk.

0,2 értéknél alacsonyabban korreláló tételek: 1 tétel („Azért választottam a pedagógusi/tanári pályát, mert szeretem a szaktárgyamat, és így ezzel a tudománnyal foglalkozhatok.”)

A különböző motivációs elemek szerepe

A FIT-Choice skála tanári/pedagógusi *pálya motivációjával kapcsolatos főkálájának* 12 alfaktorából 9 alfaktor a skála elfogadási tartományában szerepel (lásd a 3. táblázat 4-es feletti átlagot kapott alskálákat), azaz a vizsgált motivációs dimenziók többsége fontos szerepet játszott a ma is a pedagóguspályán lévő, gyakorló pedagógusok pályaválasztásában, azaz a mérőeszközzel olyan motivációs dimenziókat sikerült azonosítanunk, melyek nagy fontosságot kaptak a pedagógusok pályaválasztása során.

A pedagógusi pálya motivációjával kapcsolatos alfaktorok többségének skálaközéppontot meghaladó értéke mellett a 12 alfaktor mentén kapott átlagértékek alapján a különböző motivációs elemek viszonylag markáns struktúrája bontakozik ki. Az egyes alfaktorok esetében kapott legnagyobb átlagérték több mint két és félszerese a legkisebb átlagnak (minimum: 2,2; maximum: 6,0), ami azt jelzi, hogy a vizsgált motivációs dimenziók – a gyakorló pedagógusok visszaemlékezései szerint – nagyon különböző fontosságot tölthetnek be a pályaválasztásukban. Amennyiben az alfaktorok szintjén az átlagok alapján kirajzolódó struktúrát vizsgáljuk, akkor a leginkább meghatározó motivációs dimenziónak a „Gyermekkel/Kamaszokkal való munka” mutatkozik, de 6-oshoz közelítő átlagokkal szerepel a szintén a „Társadalmi hasznosság” faktorhoz tartozó másik, a „Gyermek/Kamaszok jövőjének alakítása” alfaktor is, azaz a gyakorló pedagógusok pályaválasztása során kiemelkedő fontosságot kapott az a törekvés, hogy munkájával pozitívan járuljon hozzá a társadalomhoz. Hasonlóan magas átlagot ért el a „Karrier intrinzik értéke”, azaz a pedagógiai pályához kapcsolódó személyes érdeklődés és vágyak pályaválasztásra gyakorolt hatása szintén meghatározónak mutatkozik. Ezek a motivációs dimenziók nemcsak magas átlagértékükkel, hanem alacsony (1 körüli) szórásukkal is kiemelkednek, azaz a pedagógustársadalom meglehetősen egységes a tekintetben, hogy a jelenleg is pedagógusként dolgozók részben személyes érdeklődésük, részben a pedagógus-munka társadalmi hasznossága alapján hozták meg pályájuk kezdetén a pályaválasztási döntésüket. További fontos (5 fölötti átlagot elért) elemnek bizonyult a „Képességekkel”, pontosabban azok észlelésével kapcsolatos dimenzió, valamint a pályaválasztást megelőző szocializációs hatások befolyásoló erejét kifejező „Korábbi tapasztalatokkal”, és a „Környezeti befolyással” kapcsolatos alskála. Alacsony, a skála középpértéke (4-es) alatti értéket kaptak a pálya „Személyes hasznosságát” jelentő tényezők, mint a „Családdal töltött idő”, vagy az „Állásbiztonság”, s különösen nem jellemző a tanári pálya „Másodlagos karrierútként” való választása (a „Másodlagos karrierút” átlagértéke a legalacsonyabb: 2,2). A motivációs struktúra alacsony prioritást kifejező, hátsó tartományában elhelyezkedő értékek tekintetében – a legfontosabb motivációs dimenziókhöz képest – kevésbé tekinthető egységesnek a pedagógustársadalom (a szórások értéke 1.4 körüli).

A pedagógusi pálya percepciójával kapcsolatos, 6 alskálából felépülő főfaktor átlagértékei közül kiemelkedik a „Pálya elvárásaival kapcsolatos faktor”, melynek mindkét alfaktora esetében 6 feletti átlagértékeket kaptunk: a gyakorló pedagógusok a tanári/pedagógusi pályát magas elvárásokat támasztó, nagy szakértelmet kívánó, nehéz pályaként percipiálják. A tanári pálya percepcióját kifejező további két alfaktor, a társas környezet negatív, a pedagógus pályától eltérítő hatásait leíró, középpérték alatti átlagú (3,08)³ „Társadalmi nyomás” alfaktor, illetve a magas (5,63) átlagú, a pályaválasztással kapcsolatos döntés értékelését kifejező „Pályaválasztással való elégedettség” alfaktor a pedagóguspálya percepciójának további pozitív aspektusát írják le. A „Pálya lehetséges előnyeit” megjelenítő, „társadalmi státuszra” és „anyagi megbecsülésre” vonatkozó alfaktorok pedig nagyon alacsony, jóval a skálaközéppérték alatti átlagokat kaptak (3,9 és 2,86).

³ A társadalmi nyomás alfaktor fordított faktor, olyan itemek alkotják, mint: „ösztrönözték arra, hogy más pályát válasszon”; „Mondták, hogy nem jól döntött...”; „Mondták, hogy megleljen egyéb karrierlehetőségeket is”.

3. táblázat A pályamotiváció mérésére használt FIT-Choice Scale egyes alskáláinak átlagértékei a gyakorló pedagógusok körében

		N	átlag	szórás	Std. hiba
Tanári/pedagógusi pálya motivációja – szuperfaktor*					
Képesség		1056	5,7405	,99082	,03050
Karrier intrinzik értéke		1057	5,8467	1,06099	,03263
Másodlagos karrierút		1045	2,2384	1,38589	,04287
Személyes hasznosság	Állásbiztonság	1054	3,7283	1,48782	,04582
	Családdal töltött idő	1050	3,5969	1,49540	,04614
	Munkahely változathatósága	1056	4,0631	1,22839	,03781
Társadalmi hasznosság	Gyermekek/Kamaszok jövőjének alakítása	1057	5,8132	1,08327	,03331
	Társadalmi egyenlőség erősítése	1038	4,6143	1,54869	,04807
	Társadalmi hozzájárulás	1052	4,8554	1,40040	,04317
	Gyermekekkel/Kamaszokkal való munka	1057	6,0404	1,06643	,03280
Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok		1056	5,2472	1,34199	,04129
Társadalmi környezet befolyása		1051	5,0889	1,48621	,04584
Tanári/pedagógusi pálya percepciója – szuperfaktor**					
Pálya elvárásai	Szakértelem	1057	6,1870	,87041	,02677
	Nehézség	1057	6,2238	,81222	,02498
Pálya előnyei	Társadalmi státusz	1053	3,9184	,98290	,03030
	Fizetés	1055	2,8589	1,41527	,04356
Társadalmi nyomás		1049	3,0844	1,68320	,05197
Pályaválasztással való elégedettség		1050	5,6327	1,15103	,03552

* A megkérdezettek a pedagógusi pálya választásában szerepet játszó tényezőket 7 fokozatú skálán ítélték meg, ahol az 1-es azt jelentette, hogy egyáltalán nem volt fontos, a 7-es pedig azt, hogy nagyon fontos szempont volt

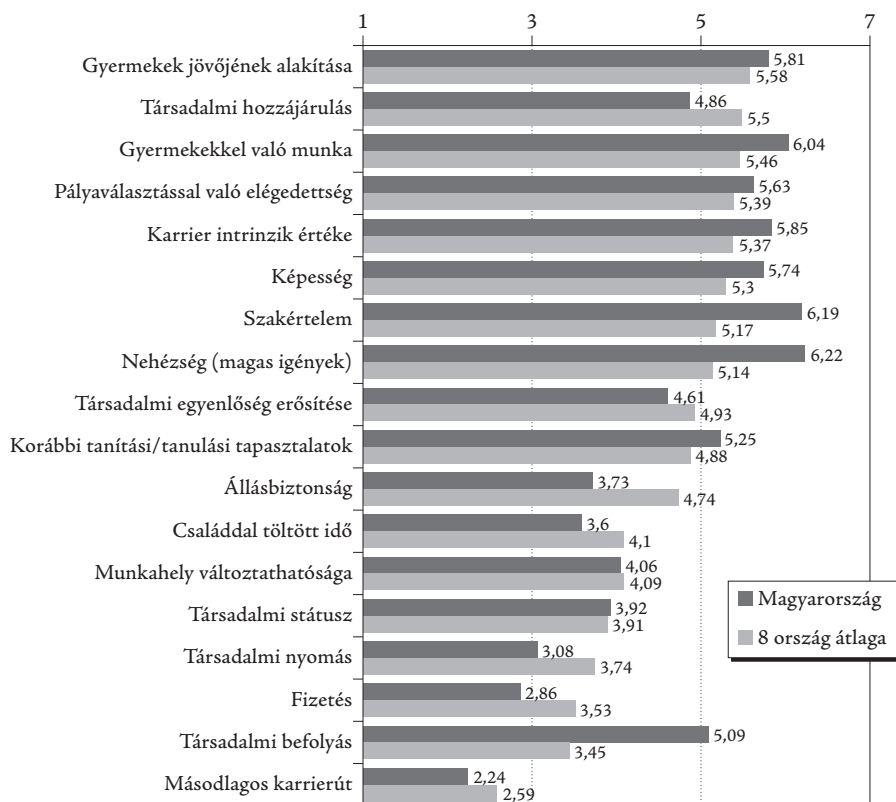
** A megkérdezettek a pálya percepciójával kapcsolatos válaszaikat szintén 7 fokozatú skálán adták meg, ahol az 1-es azt jelentette, hogy egyáltalán nem ért egyet, a 7-es pedig azt, hogy teljes mértékben egyetért

A hazai adatok nemzetközi kontextusban

Amennyiben a hazai adatokat más országok adatainak kontextusában vizsgáljuk (Watt és Richardson, 2012), akkor egyrészt azt tapasztaljuk, hogy a vizsgált motivációs dimenzióknak a különböző alskálák átlagértékei alapján kibontakozó magyarországi prioritás-sorrendje csak néhány ponton tér el a vizsgált nyolc ország átlagai alapján mutatkozó struktúráról (1. ábra). Ugyanakkor néhány elem esetében jelentős különbségek mutatkoznak. A legnagyobb eltérés a pályaválasztást megelőző szocializációs hatásokat

jelző „Társadalmi befolyás”⁴ alfaktor tekintetében mutatkozik, itt a magyarországi érték mintegy másfélszerese a más országokban mért érték átlagának. Ezen túlmenően a „Pálya elvárásaival” kapcsolatos, a szakmai követelményekre és munkaterhekre vonatkozó percepciók (szakértelem, a pálya nehézsége) tekintetében kaptunk a hazai pedagógusok körében viszonylag jelentősen (1 skálapontértékkal) magasabb átlagokat. Ugyanakkor az „Állásbiztonsággal”, kisebb mértékben az „Anyagi megbecsültséggel” kapcsolatos dimenziók a magyar pedagógusok körében kevésbé mutatkoznak jelentősnek. Szintén kisebb a hazai átlagértéke a magasán értékelt környezeti támogatás inverz alskálájának, a társas környezet negatív, a pedagógus pályától eltérítő hatásait leíró „Társadalmi nyomás” dimenzióknak, illetve az egyébként nálunk is viszonylag magas prioritású, társadalmi hasznosságot képviselő „Társadalmi hozzájárulás” alskáláknak.

1. ábra A FIT-Choice Scale alskáláinak nyolc országban kapott átlagértékei alapján számított súlyozatlan átlagai (Watt és Richardson, 2012 alapján saját számítás), és a magyarországi értékek



⁴ A társadalmi befolyás faktor a környezeti támogatást fejezi ki. A faktor olyan tételeket tartalmazott, mint: „...barátaim szerint a pedagóguspálya nekem való”, vagy „...mások úgy gondolták, hogy jó pedagógus lennék”.

A pedagóguspályával kapcsolatos motivációk mintázódása a pedagógusok pályán maradása szempontjából releváns jellemzők mentén

Tekintettel arra, hogy kutatásunk a pedagógusok pályán maradását segítő külső és belső tényezők feltárására irányult, így a FIT-Choice Scale egyes alskáláinak variabilitását a pályán maradás/pályaelhagyás szempontjából releváns jellemzők⁵ mentén vizsgáltuk.

Első lépésben a FIT-Choice Scale egyes alskálái mentén kapott átlagértékek becslésére stepwise módszerrel 18 db lineáris regressziós modellt építettünk, ahol az alskálák variabilitását a pályán maradás/pályaelhagyás szempontjából releváns individuális jellemzők (A bevont változók listáját a projekt összefoglaló kötet *Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös és Felvinczi, 2015/* tartalmazza) együttesével próbáltuk magyarázni. Amint azt a 4. táblázatban láthatjuk, a pályán maradás/pályaelhagyás szempontjából a szakirodalom alapján relevánsnak tekinthető individuális változókat tartalmazó változó szetten a FIT-Choice Scale különböző alskáláin kapott értékek magyarázatára rendre nagyon gyenge modelleket sikerült alkotnunk. A Korrigált R² egy motivációs dimenzió, „Gyermekekkel/kamaszokkal való munka” kivételével minden esetben 0,1 alatt maradt.

4. táblázat A FIT-Choice Scale egyes alskáláinak magyarázatára a gyakorló pedagógusok pályán maradás szempontjából releváns individuális jellemzői által képezett változó szetten épített lineáris regressziós modellek összefoglaló adatai

Alskálák		Lépések száma	R	R2	Korrigált R2	Standard hiba
Tanári/pedagógusi pálya motivációja						
Képesség		4	0,262	0,068	0,063	0,8840
Karrier intrinzik értéke		4	0,317	0,100	0,095	0,9626
Másodlagos karrierút		5	0,266	0,071	0,064	1,3405
Személyes hasznosság	Állásbiztonság	3	0,163	0,027	0,022	1,4754
	Családdal töltött idő	2	0,160	0,025	0,022	1,4696
	Munkahely változathatósága	3	0,194	0,038	0,033	1,1848
Társadalmi hasznosság	Gyermekek jövőjének alakítása	4	0,206	0,042	0,036	1,0114
	Társadalmi egyenlőség erősítése	5	0,226	0,051	0,044	1,5280
	Társadalmi hozzájárulás	3	0,177	0,031	0,027	1,3627
	Gyermekekkel való munka	4	0,335	0,112	0,107	0,9514
Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok		3	0,217	0,047	0,043	1,2817
Társadalmi befolyás		5	0,292	0,085	0,078	1,3559
Tanári/pedagógusi pálya percepciója						
Pálya elvárásai	Szakterelem	4	0,234	0,055	0,049	0,8425
	Nehézség	3	0,204	0,042	0,037	0,7702
Pálya előnyei	Társadalmi státusz	2	0,207	0,043	0,040	0,9574
	Fizetés	5	0,222	0,049	0,043	1,3809
	Társadalmi nyomás	5	0,288	0,083	0,075	1,5770
Pályaválasztással való elégedettség		5	0,267	0,071	0,064	1,0572

⁵ A tanulmányban nincs lehetőségünk a vonatkozó szakirodalom (Paksi és mtsai, 2014) részletes bemutatására. A bevont a változók listáját a projekt összefoglaló kötet (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Felvinczi 2015) tartalmazza.

A gyenge magyarázóerejű modellek ellenére talán érdemes kiemelnünk, hogy a pályaelhagyás/pályán maradás kutatásunkban alkalmazott közvetlen indikátora, a *pályával kapcsolatos várakozások* változó nagy számban és egyértelmű irányultsággal jelenik meg a modellekben: kilenc motivációs dimenzióval mutatót szignifikáns kapcsolatot, s a társas környezet negatív, a pedagóguspályától eltérítő hatásait leíró „*Társadalmi nyomás*” dimenzió kivételével minden alkálán pozitív előjellel. Azoknál a pedagógusoknál, akiknek motivációi között nagyobb fontosságot kaptak a tanári pálya képzettséggel, állásbiztonsággal, társadalmi egyenlőség erősítésével kapcsolatos dimenziói, akiknél inkább megjelent a gyermekekkel való munka, a társadalmi befolyás, a szakértelem és a fizetés fontossága, s kevésbé tapasztaltak pályaválasztásuk során negatív környezeti reakciókat, illetve akik ma is inkább elégedettek a pályaválasztásukkal, azoknak a jövőbeni tervei között nagyobb arányban szerepel a pedagóguspályán maradás.

A fenti összefüggésen kívül még néhány, a modellekben rendre megjelenő individuális jellemzőt érdemes megemlítenünk.

- A vizsgált 18 motivációs dimenzió közül 11 magyarázatában megjelenik a *képzettségi szint* szerepe. Ugyan a szakirodalomban a kvalifikációs szint és a pályán maradás kapcsolata messze nem egyértelmű, negatív és pozitív kapcsolatot alátámasztó eredményeket egyaránt említene (Allen és mtsai, 2005), eredményeink meglehetősen egybehangzón (11 szignifikáns kapcsolatból 10 esetben) a kvalifikációs szint és a pedagóguspályával kapcsolatos motiváció közötti negatív kapcsolatot támasztják alá.
- Kutatásunk során hét dimenzió magyarázatában kapott szerepet pozitív irányultsággal a *végzettség megszerzése előtti tanítási tapasztalat*, ami megerősíti Beaudin (Beaudin, 1993) kutatási eredményeit, melyek szerint a kvalifikációs szint szerepét a tanítási tapasztalat, mint mediátor tényező árnyalni tudja.⁶
- A fentiekén túl meg kell említenünk a *nemi mintázódás* szerepét. A megkérdezettek neme nyolc motivációs dimenzió varianciájának magyarázatában kapott szignifikáns szerepet, ebből öt dimenzióban – a szakirodalmi adatokkal (pl. Cha és Cohen-Vogel; 2011, Sass és mtsai, 2012) harmonizálva – a nők erősebb motivációit fejezik ki az együtthatók (Képesség, Karrier intrinzik értéke, Gyerekekkel való munka, Pálya nehézségei/kihívásai, és a Választással való elégedettség esetében), három dimenzióban (Másodlagos karrierút, Munkahely változtathatósága, illetve a Társadalmi nyomás/lebeszélés esetében) azonban negatív előjel jelenik meg.

Az individuális modellek alacsony magyarázóereje okán, a FIT-Choice Scale egyes alkáláinak variabilitását második lépésben egy, a szervezeti jellemzőkkel kiegészített változó együttesen próbáltuk magyarázni, szintén stepwise módszerrel épített lineáris regressziós modellek segítségével.

⁶ Az előzetes tanítási tapasztalat öt modellben a képzettségi szintet kifejező változóval együtt jelent meg, mindegyik esetben ellentétes előjellel.

Amint azt a 5. és az 6. táblázatban láthatjuk, az egyéni és szervezeti változókat⁷ is tartalmazó komplex változó szetten (a bevont változók listáját a projekt összefoglaló kötete /*Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös és Felvinczi, 2015/* tartalmazza) a FIT-Choice Scale különböző alskáláin kapott értékek magyarázatára a csak individuális változókból építkező modellekhez képest többnyire magasabb magyarázó erejű modelleket sikerült alkotnunk: az alskálák egyharmada esetében a magyarázóerő növekedése meghaladja a 10%-ot (lásd a 6. táblázatban kiemelt dimenziókat), azonban a modellek többsége így is gyengének mondható.

5. táblázat A FIT-Choice Scale egyes alskáláinak magyarázatára épített komplex lineáris regressziós modellek összefoglaló adatai

Alskálák		Lépések száma	R	R2	Korrigált R2	Standard hiba
Tanári/pedagógusi pálya motivációja						
Képesség		2	0,245	0,060	0,053	0,9936
Karrier intrinzik értéke		5	0,351	0,123	0,106	1,0573
Másodlagos karrierút		14	0,556	0,309	0,275	1,1535
Személyes hasznosság	Állásbiztonság	6	0,373	0,139	0,119	1,3564
	Családdal töltött idő	7	0,456	0,208	0,186	1,2841
	Munkahely változathatósága	6	0,464	0,215	0,197	1,0410
Társadalmi hasznosság	Gyermekek jövőjének alakítása	5	0,365	0,133	0,116	1,0566
	Társadalmi egyenlőség erősítése	5	0,396	0,157	0,140	1,4952
	Társadalmi hozzájárulás	7	0,421	0,177	0,154	1,3087
	Gyermekekkel való munka	3	0,294	0,086	0,079	1,0134
Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok		6	0,384	0,147	0,127	1,2045
Társadalmi befolyás		7	0,421	0,177	0,154	1,3637
Tanári/pedagógusi pálya percepciója						
Pálya elvárásai	Szaktelem	3	0,233	0,054	0,043	0,7543
	Nehézség	8	0,394	0,155	0,128	0,7379
Pálya előnyei	Társadalmi státusz	5	0,437	0,191	0,175	0,8953
	Fizetés	7	0,487	0,237	0,216	1,2414
Társadalmi nyomás		6	0,400	0,160	0,140	1,4758
Pályaválasztással való elégedettség		4	0,327	0,107	0,093	1,0357

⁷ A szervezeti változókat a következő változócsoportok jelenítették meg: 1.) az intézményi támogató rendszer mutatójaként az intézményi támogatás különböző dimenzióira vonatkozó pedagógusi percepciók feladatellátási helyekre aggregált értékei. 2.) Az Országos kompetenciamérésből, illetve a KIR statisztikából származó formális szervezeti jellemzők. 3.) Az Országos kompetenciamérés különböző, feladatellátási helyre aggregált tanulói teljesítmény adatai. 4.) Az informális szervezeti jellemzők a szervezeti légkör és a szervezeti bizalom (*Sass, 2005*) különböző mutatói.

6. táblázat A FIT-Choice Scale egyes alskáláinak magyarázatára épített individuális és komplex lineáris regressziós modellek erejének összehasonlítása

Alskálák		Individuális modell		Komplex modell		Változás
		Korrigált R2	Standard hiba	Korrigált R2	Standard hiba	
Tanári/pedagógusi pálya motivációja						
Képesség		0,063	0,8840	0,053	0,9936	-0,010
Karrier intrinzik értéke		0,095	0,9626	0,106	1,0573	0,011
Másodlagos karrierút		0,064	1,3405	0,275	1,1535	0,211
Személyes hasznosság	Állásbiztonság	0,022	1,4754	0,119	1,3564	0,097
	Családdal töltött idő	0,022	1,4696	0,186	1,2841	0,164
	Munkahely változtathatósága	0,033	1,1848	0,197	1,0410	0,164
Társadalmi hasznosság	Gyermekek jövőjének alakítása	0,036	1,0114	0,116	1,0566	0,080
	Társadalmi egyenlőség erősítése	0,044	1,5280	0,140	1,4952	0,096
	Társadalmi hozzájárulás	0,027	1,3627	0,154	1,3087	0,127
	Gyermekekkel való munka	0,107	0,9514	0,079	1,0134	-0,028
Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok		0,043	1,2817	0,127	1,2045	0,084
Társadalmi befolyás		0,078	1,3559	0,154	1,3637	0,076
Tanári/pedagógusi pálya percepciója						
Pálya elvárásai	Szakértelem	0,049	0,8425	0,043	0,7543	-0,006
	Nehézség	0,037	0,7702	0,128	0,7379	0,091
Pálya előnyei	Társadalmi státusz	0,040	0,9574	0,175	0,8953	0,135
	Fizetés	0,043	1,3809	0,216	1,2414	0,173
Társadalmi nyomás		0,075	1,5770	0,140	1,4758	0,065
Pályaválasztással való elégedettség		0,064	1,0572	0,093	1,0357	0,029

Amennyiben a különböző alskálák esetében kirajzolódó 18 modell összetételét vizsgáljuk, akkor a szervezeti jellemzők közül legtöbb alkalommal (6-6 modellben), az *intézmény szülőkkel való kapcsolattartásának minősége*, illetve *gyermekközpontúsága* jelenik meg szignifikáns elemként. Többször (összesen 22 esetben) előfordulnak még a *szervezeti légkör*, illetve a *szervezeti bizalom* különböző dimenziói, azonban ezek egyenként kevesebb, mint öt alskála magyarázatában kapnak szerepet. Az individuális jellemzők közül legtöbb esetben (hat modellben) a kérdezett szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatok ellátása, illetve különböző életkorral, munkában töltött évekkal kapcsolatos változók jelennek meg (összesen hét esetben). Ugyanilyen számban fordulnak elő a tanulók összetételével kapcsolatos változók is. A szervezeti változók kontroll alatt tartása mellett a nem, a legmagasabb végzettség megszerzése előtti tanítási tapasztalat, illetve a pályával kapcsolatos várakozások mindössze 3-3 modellben kaptak szerepet.

Összefoglalás

Tanulmányunkban egy, a TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 *Pedagógusképzés támogatása* című kiemelt projekt keretében megvalósult, *A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben* című kutatás keretében, a gyakorló pedagógusok pályamotivációjának és lelki egészségének kvantitatív vizsgálatára irányuló részkutatás pályamotivációval kapcsolatos eredményeit mutattuk be.

A vizsgálat a magyarországi közoktatási intézmények, illetve az intézményekben főmunkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott pedagógusok bruttó 1200, nettó 1078 fős, területi elhelyezkedés, fenntartó és feladatellátási hely típusa szerint rétegzett országos reprezentatív mintáján készült, kevert (face to face + önkitöltős elemeket is tartalmazó) adatfelvételi technikával.

A pedagóguspályaival kapcsolatos motivációkat egy, a szakirodalomban megjelenő különböző motivációs elemeket széleskörűen lefedő, több országban sikerrel alkalmazott, *Factors Influencing Teaching Choice Scale – FIT-Choice Scale* (Richardson és Watt, 2006) kérdőívvel mértük. A mérőeszközt magyarországi mintán eddig nem alkalmazták. A mérőeszköz használhatóságát a skála hazai mintán számított pszichometriai jellemzői megerősítik.

Az eredmények alapján a skála által vizsgált dimenziók többsége fontos szerepet játszott a ma is a pedagóguspályán lévő, gyakorló pedagógusok pályaválasztásában, azaz a mérőeszközzel olyan motivációs dimenziókat sikerült azonosítanunk, melyek nagy fontosságot kapnak a pedagógusok pályaválasztása során.

A FIT-Choice skála pedagógusok pályamotivációival kapcsolatos alskáláin kapott átlagok alapján a leginkább meghatározó motivációs dimenzióknak két Társadalmi hasznossággal kapcsolatos tényező, a „Gyermekekkel/Kamaszokkal való munka” és a „Gyermekek/Kamaszok jövőjének alakítása”, valamint a „Karrier intrinzik értéke” alfaktor mutatkozott. A pedagóguspálya percepciójával kapcsolatos alskálák alapján pedig azt láthattuk, hogy a gyakorló pedagógusok a tanári/pedagógusi pályát magas elvárásokat támasztó, nagy szakértelmet kívánó, nehéz pályaként percipiálják. A pálya lehetséges előnyeit megjelenítő, társadalmi státuszra és anyagi megbecsültségre vonatkozó értékek viszont azt jelzik, hogy ezek az elemek nem jutnak szerephez a motivációs térben. A pedagóguspályát tehát elsősorban azok választják, akikben megvan a pedagóguspálya iránti személyes érdeklődés, s a pálya vonzerejét elsősorban annak társadalmi hasznossága jelenti. A kutatás arra is rámutatott, hogy azok, akik a pedagóguspályát választják, tisztában vannak a pálya alacsony anyagi és társadalmi megbecsültségével, így ezek a dimenziók kevésbé tudnak, illetve a pályaválasztás során kevésbé tudtak motiváló hatást kifejteni.

A szakirodalomban az intrinzik és az extrinzik motivációk szerepével kapcsolatban megfogalmazódó dilemmák kapcsán kutatásunk inkább az intrinzik motivációk nagyobb szerepét mutatja. Ugyan nincs nagy eltérés a fontosnak tekintett intrinzik és extrinzik motivációk száma között (öt intrinzik, és négy extrinzik elem ért el a vizsgált populációban ötnél nagyobb átlagértéket), azonban összességében az intrinzik motivációkat megjelenítő alskálák átlagértéke magasabb. Ezzel kutatásunk eredményei a szakirodalom azon szegmensét erősítik, amely a pályaválasztás és a pályán maradás meghatározó tényezőiként inkább az intrinzik motivációk meglétét hangsúlyozza (pl. Scott, Cox és Dinham, 1999; Andrews és Hatch, 2002; Ashiedu és Scott-Ladd, 2012; Prather-Jones, 2011). Amennyiben

az individuális és a munkával kapcsolatos motivációk szerepét vizsgáljuk, akkor pedig inkább a munkával kapcsolatos elemek dominanciája mutatkozik meg.

A motivációk mintázódásának vizsgálata alapján pedig a kutatás a pedagógusok egyéni tulajdonságaival szemben az intézményi belső világával, az intézményi támogató rendszerrel, a tantestületben uralkodó légkörrel, bizalmi viszonyokkal kapcsolatos tényezők fontosságára hívja fel a figyelmet.

Amennyiben a hazai adatokat más országok adatainak kontextusában vizsgáljuk, akkor azt tapasztaljuk, összességében a FIT-Choice Scale által vizsgált motivációs dimenziók prioritási sorrendje a hazai pedagógusok körében kevésbé tér el a más országokban mutatkozó motivációs struktúrától. Néhány dimenzióban azonban megjelennek a hazai pedagógusokra inkább jellemző motivációk: a pályaválasztást megelőző szocializációs hatások befolyásoló ereje (Társadalmi befolyás), illetve a szakmai követelményeire és munkaterheire vonatkozó percepciók (Pálya elvárásai) nagyobb szerepet kapnak a magyarországi pedagógusok pályaválasztásában, ugyanakkor kevésbé érzik az „Állásbiztonsággal”, és az „Anyagi megbecsültséggel” kapcsolatos dimenziók motiváló hatását.

IRODALOM

- AGBARIA, Q. A. 2013. Self-Efficacy and Participation in Choosing the Teaching Profession as Predictors of Academic Motivation among Arab Student's Girls. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 18.
- ANDREWS, PAUL–HATCH, GILLIAN 2002. Initial Motivations of Serving Teachers of Secondary Mathematics. *Evaluation and Research in Education*, 16(4), 185-201.
- ASHIEDU, JENNIFER A.–SCOTT-LADD, BRENDA D. 2012. Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 20.
- BARMBY, P. (2006): Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*. No. 48(3) pp. 247-265.
- BASTICK, T. (2000): Why Teacher Trainees Choose the Teaching Profession: Comparing Trainees in Metropolitan and Developing Countries. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. No. 46(3/4). pp. 343-349.
- BERGER, J-L. & D'ASCOLI, Y. (2012): Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. No. 40(3). pp. 317-341.
- CHUNG, I. F. & YI-CHENG, H. (2012): Still Seeking for an „Iron Bowl”? Pre-service Teachers' Journeys of Career Choice in Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher* (De La Salle University Manila). vol. 21. No.2. pp. 315-324.
- CHRAPPÁN M. (2012): Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: Garai O. & Veroszta Zs. (Szerk.): *Friszdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. pp. 267–286.
- DAGENHART, D. B., O'CONNOR, K. A., PETTY, T. M. & DAY, B. D. (2005): Giving Teachers a Voice. *Kappa Delta Pi Record*. vol. 41. No. 3. pp. 108-111.
- DRAVES, T. (2012): Teaching Ambition: A Case Study of High School Music Students. *Music Education Research*. No. 14(3). pp. 347-364.
- FISHER, T. A., & PADMAWIDJAJA, I. (1999): Parental Influences on Career Development Perceived by African American and Mexican American College Students. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, No. 27(3). p. 136.

- GAO, X., & TRENT, J. (2009): Understanding Mainland Chinese Students' Motivations for Choosing Teacher Education Programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35(2), pp. 145-159.
- GU, M., & LAI, C. (2012): Motivation and Commitment: Pre-Service Teachers from Hong Kong and Mainland China at a Training Institute in Hong Kong. *Teacher Education Quarterly*, 39(3), 46-61.
- HAJDÚ E. (2001): A harmadik évezred első nevelői lesznek. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 9. pp. 25-35.
- HAO, A. B. & DE GUZMAN, A. B. (2007): Why go into teaching? Understanding Filipino preservice teachers' reasons for entering teacher education. *KEDI Journal of Educational Policy*. No. 4(2). pp. 115-135.
- HERCZ M. (2010) „A tanárok számításnak”, avagy honnan származik a pedagógiai tudás? A formális, non-formális és informális hatások. In: Csíkos Csaba & Kinyó László (Szerk.): *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban* 10. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és összefoglalók. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest, p. 308.
- JANCSÁK CS. (2010): Értékváltás és értékváltás a tanárképzős hallgatók világában. In: Csíkos Csaba & Kinyó László (Szerk.): *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban*. 10. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és összefoglalók. MTA Pedagógiai Bizottság Budapest. p.222.
- JANCSÁK CS. (2014) A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélíg. *Iskolakultúra*. No. 5. pp. 18-27.
- JENKINS, K., REITANO, P. & TAYLOR, N. (2011): Teachers in the Bush: Supports, Challenges and Professional Learning. *Education in Rural Australia*, No. 21(2). pp. 71-85.
- JUNGHAUS I. (1993): Tallózás a pedagógus közvélemény-kutatásokban. *Educatio*. No. 2. 4. pp. 731-746.
- KILINC, A., W., H. M. G. & RICHARDSON, P. W. (2012): Factors Influencing Teaching Choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. No. 40(3). pp. 199-226.
- KOCSIS M. (2002): Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*. No. 2.5. pp. 66-78.
- MANUEL, J. & HUGHES, J. (2006): „It Has Always Been My Dream”: Exploring Pre-Service Teachers' Motivations for Choosing to Teach. *Teacher Development*. No. 10(1). pp. 5-24.
- MCCRAY, A. D., SINDELAR, P. T., KILGORE, K. K. & NEAL, L. I. (2002): African-American women's decisions to become teachers: sociocultural perspectives. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*. No.15(3). pp. 269-290.
- NAGY M. (1998): A tanári pálya választása. *Educatio*. No. 3. pp. 527-542.
- OECD 2005. *A tanárok számításnak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. Budapest, Oktatási Minisztérium [angol nyelven: OECD 2004. *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, OECD-Education Committee]. http://www.oecd.org/document/52/0,2340,en_2649_34859095_34991988_1_1_1_1,00.html#MS, ill. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/21/34991138.pdf>
- OECD 2009. *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS, 2009*. OECD, Paris.
- O'SULLIVAN, M. MACPHAIL, A., TANNEHILL, D. (2009): A career in teaching: decisions of the heart rather than the head. *Irish Educational Studies* No. 28(2). pp. 177-191.
- OZCAN, M. (1996): Improving teacher performance: towards a theory of teacher motivation.
- PAKSI B., FELVINCZI K., SCHMIDT A., MAGI A., EISINGER A., FARKAS J., GREGUS J., KISS-VÖRÖS E., SAFFER ZS., és VÖRÖS A. (2004): *Szakirodalmi áttekintés (systematic review) – a TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása c. kiemelt projekt*

- keretében; A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagógus-pálya megítélése az életpályamodellelemekkel összefüggésben c. kutatáshoz. Kézirat
- PAPANASTASIOU, C. & PAPANASTASIOU, E. (1997): Factors that Influence Students To Become Teachers. *Educational Research and Evaluation (An International Journal on Theory and Practice)*. No. 3(4). pp. 305-316.
- PARKES, K. A., & JONES, B. D. 2012. Motivational Constructs Influencing Undergraduate Students' Choices to Become Classroom Music Teachers or Music Performers. *Journal of Research in Music Education* No. 60(1). pp. 101-123.
- PERRACHIONE, B. A., PETERSEN, G. J. & ROSSER, V. J. (2008): Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *Professional Educator*. No. 32(2). pp. 25-41.
- PHELPS, C. M. (2010): Factors that pre-service elementary teachers perceive as affecting their motivational profiles in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. No. 75(3). pp. 293-309.
- PRATHER-JONES, B. (2011): Some People Aren't Cut Out for It: The Role of Personality Factors in the Careers of Teachers of Students with EBD. *Remedial and Special Education*. 32. pp. 179-191.
- RICHARDSON, P.W. & WATT, H.M.G. (2006): Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. No. 34(1). pp. 27-56.
- RONSPIES, S. (2011): Who Wants to Be a Physical Education Teacher? A Case Study of a Non-Traditional Undergraduate Student in a Physical Education Teacher Education Program. Qualitative Report. No. 16(6). pp. 1669-1687.
- SABAN, A. (2003): A Turkish Profile of Prospective Elementary School Teachers and Their Views of Teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. No. 19(8). pp. 829-846.
- SCOTT, C. S., COX, S. & DINHAM, S. (1999): The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. *Educational Psychology*. No. 19(3). pp. 287-308.
- SCHUTZ, P. A., CROWDER, K. C. & WHITE, V. E. (2001): The Development of a Goal To Become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*. No. 93(2). pp. 299-308.
- SURYANI, A., WATT, H. M. G. & RICHARDSON, P. W. (2013): Teaching as a career: perspectives of Indonesian future teachers. *Paper presented at the AARE Annual Conference, Adelaide 2013* <http://www.aare.edu.au/data/publications/2013/Suryani13.pdf>
- VARGA J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, vol. LIV., No. július–augusztus. pp. 609-627.
- VARGA J. (2001): A kereseti várakozások hatása az érettségizők továbbtanulási döntésére. *Közgazdasági Szemle*. vol. XLVIII. évf 7–8. szám. pp. 615–640.
- VARGA J. (2005): A pedagógus szakokra jelentkezők és a pedagóguspályán elhelyezkedő pályakezdők jellemzői. In: Szerk:Hermann Zoltán (Szerk): *Hatékony-sági problémák a közoktatásban*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 2005. .
- VARGA J. (2010): *A pedagógusok munka- és munkaidő terhelése életkori kohorszok mentén*. Kézirat. Társi-Tudok Zrt., Budapest.
- WATT, H. M. G, RICHARDSON, P. W., KLUSMANN, U., KUNTER, M., BEYER B., TRAUTWEIN, U. & BAUMERT, J. (2012): Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*. No. 28(6). pp. 791-805.
- WATT, H. M. G. & RICHARDSON, P.W. (2007): Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*. No. 75(3). pp.167-202.

WATT, H.M.G. & RICHARDSON, P. W. (2012): An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice Scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. No. 40(3). pp. 185-197.

WEISS, S., & Kiel, E. (2013): Who chooses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*. No. 23(3). pp. 415-433.

Pedagógus karrierminták

Bevezető

Közismert tény, hogy az oktatásirányítás által befolyásolható tényezők közül a pedagógusi munka minősége befolyásolja leginkább az oktatás eredményességét és hatékonyságát, ezért a fejlett oktatási rendszerekben a minőség fokozását célzó oktatáspolitikai beavatkozások leginkább a pedagógus hivatás fejlesztésére irányulnak. (OECD, 2005, 2010; Barber és Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioko és Barber, 2010; EC 2009, 2012; Darling és Hammond, 1999, 2005; Rockoff, J.E., 2004; Széll és Sági, 2014)

A pedagógus hivatásról szóló nemzetközi csúcstalálkozó¹ számára készült háttér-elemzés (OECD, 2011) szerint a pedagógus hivatás négy területére vonatkozó reformok eredményezik leginkább az oktatási rendszer egészének megerősítését:

- (1) a pedagógusképzés be való bekerülés folyamata és a pedagógusképzés minősége,
- (2) a pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének rendszere,
- (3) a pedagógiai munka minőségének értékelése, az erről való visszacsatolás, a pedagógus továbbfejlesztési lehetőségeinek és a karrierútnak a minőségértékeléssel való kapcsolata, valamint
- (4) a pedagógusok adott reform iránti elkötelezettsége.

Ennek ismeretében egyre több ország dolgoz ki olyan minőségbiztosítási és minősítési modellt, amelyek az oktatás színvonalának emelését a pedagógusok egyéni szakmai fejlődésének támogatásával biztosítják. A kifejlesztett minőségbiztosítási rendszerek nem statikusak, a legtöbb országban folyamatosan mérik a bevezetett minőségbiztosítási rendszer hatását a tanulók (és a pedagógusok) teljesítményére, s az eredmények függvényében folyamatosan dolgoznak a rendszer tökéletesítésén. (Falus, 2011)

¹ A 2011. március 16-17-én New Yorkban tartott nemzetközi csúcstalálkozón, az *International Summit on the Teaching Profession*-on a legfejlettebb vagy leggyorsabban fejlődő oktatási rendszerek oktatási miniszterei, oktatási vezetői, oktatási szakszervezetek képviselői, valamint több nemzetközi szervezet kutatói és szakemberei ültek össze, hogy áttekintsék, hogyan lehet a leginkább hatékonyan javítani a tanári munka, a tanítás és általában az oktatás színvonalát. A csúcstalálkozót az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, az OECD (Organisation for Economic Cooperation), az oktatásügyi szakszervezeteket tömörítő legnagyobb nemzetközi szervezet, az Education International (EI) szervezte, szoros együttműködésben olyan amerikai és ázsiai oktatási szervezetekkel, mint a National Education Association (NEA), az American Federation of Teachers (AFT), a Council of Chief State School Officers (CCSSO) és az Asia Society.

E folyamatokhoz illeszkednek a magyar közoktatásban a közelmúltban lezajlott fejlesztési átalakítások. A pedagógus hivatás megerősítését és hatékonyabbá tételét célozta a megfelelő motivációt jelentő, kiszámítható életpályát biztosító „pedagógus életpálya-modell” bevezetése. Ezt megelőzően, a szakfelügyeleti rendszer 1985-ös megszüntetése óta a pedagógus munka minőségét az iskola vezetője ítélte meg, nem volt semmilyen külső kontroll, az értékelés rendkívül nagy diverzitást mutatott. A magyar pedagógusok munkaterhelése jelentős különbségeket mutatott az iskolák között, és iskolán belül is, de a minőségi munka elismerésének anyagi és nem anyagi eszközei is meglehetősen szűkösek voltak. Ellentétben sok fejlett társadalommal, abszolút mértékű pedagógushiány nincs Magyarországon, de a pályaválasztás során jelentős volt a negatív önszelekció, egyre nehezebb volt a leginkább rátermett és motivált fiatalok pályára vonzása, és a legjobb pedagógusok pályán tartása. Habár a kilencvenes évek végéig a pedagóguspálya a legstabilabb, az elbocsátásoktól leginkább védett munkaerőpiaci pozíciót jelentett Magyarországon, ezt követően itt is megnőtt a bizonytalanság. Különösen nehéz helyzetbe kerültek a rövid időre szóló, határozott idejű munkaszerződéssel rendelkező pályakezdők. Ők gyakran szembesültek azzal, hogy kollégáik nem látnak karrierlehetőséget, ezért maguk is úgy érezték, hogy szakmai és emberi fejlődési lehetőségeik bezárultak – egyre erőteljesebb volt a pálya eleji kiégés jelensége. (Ngy. 1998; Varga, 2007, 2008, 2012; Sági és Varga, 2011; Lannert és Sinka, 2009; *Pedagógus 2010 Jancsák*, 2011; *Ercsei*, 2011; Sági és *Ercsei*, 2014)

A 2013. szeptember 1-től bevezetett pedagógus előmeneteli rendszer célja a pedagóguspálya vonzóvá tétele, a legjobb pedagógusok pályán tartása, a minőségi munka anyagi és nem anyagi honorálása, a pedagógusok motiválása, a kiszámíthatóság, az oktató-nevelő munka értékelésében országosan egységes rendszer kialakítása, a pedagógus pálya presztízsének növelése, és végső soron a pedagógus hivatás megerősítésén keresztül a köznevelési rendszer minőségének javítása volt. (2011. évi CXCV. törvény; 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet, OH 2013). A pedagógus minősítés folyamatában az önértékelés és a külső, objektív mutatók szerinti értékelés valamint az intézményvezetés értékelése egyaránt jelentős hangsúlyt kap. Struktúrájában a továbbtanulás, a továbbképzés és a teljesítmény egyszerre jelenik meg. Témánk szempontjából különösen fontos, hogy a célirányos továbbtanulás/továbbképzés feltétele a magasabb szakmai karrierív elérésének.

A magyar közoktatási rendszer elmúlt időszakban bekövetkezett átalakulási folyamatai tehát egyszerre jelentettek kihívásokat és szakmai előmeneteli lehetőségeket a pedagógusok számára. Elemzésünkben arra vállalkoztunk, hogy közelképet adjunk arról, hogyan reagáltak a pedagógusok a változásokra, milyen egyéni karrierút felé tették meg az első lépéseket.

Adatok és módszerek

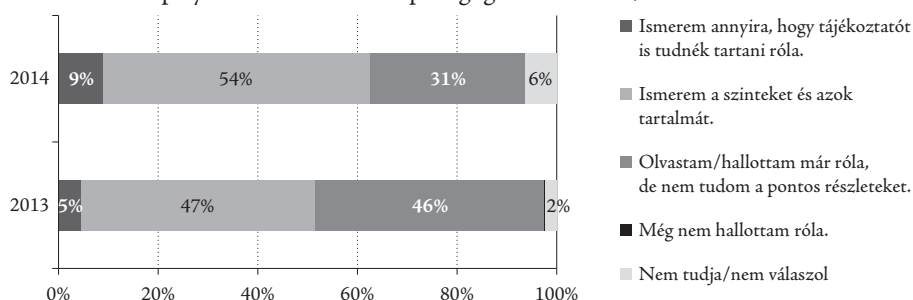
Elemzésünk során a TÁMOP XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001) keretei között folyó nagy ívű pedagógus panel kutatás adataira támaszkodtunk. Ennek során 2013 októberében (tehát a pedagógus életpálya-modell bevezetésének pillanatában, a szakmai támogató rendszer kialakításának kezdetén) nagy mintás, reprezentatív, online kérdőíves adatfelvételt végeztünk a közoktatásban, az összes szinten a pedagógusok és iskolavezetők körében, majd ugyanezen pedagógusokat (és iskolavezetőket) egy évvel később ismét felkerestük

kérdőívünkkel. A két adatfelvételi időpont adatait egyéni szinten kapcsoltuk össze, így az adatokra támaszkodva feltárul előttünk nemcsak a pedagógus társadalom átlagos reakciója a változtatási folyamatokra, hanem az egyéni szintű stratégiákban és tényekben megmutatózó változás is. Az eltérő válaszadási hajlandóságból és a panel-kopásból adódó minta-torzulást súlyozással korrigáltuk. Az összekapcsolt (panel) súlyozott adatbázis 5201 pedagógus részben azonos kérdésekre adott válaszait tartalmazza, két időpontban, 2013 és 2014 októberében.

A pedagógusok életpálya-moddell kapcsolatos beállítódásai

A pedagógus életpálya-modell bevezetésekor – 2013 őszén – alig akadt olyan pedagógus, aki ne hallott volna az új előmeneteli rendszerről, de minden második meglehetősen tájékoztatatlannak érezte magát a részletek vonatkozásában, és csupán 4%-ot tett ki azok aránya, akik teljesen tájékozottak voltak. Egy évvel később majdnem megduplázódott azok aránya, akik arról számoltak be, hogy teljes mértékben tájékozottak a pedagógus életpálya-modellről, de még mindig közel egyharmaduk vallott úgy, hogy nem ismeri a részleteket (1. ábra).

1. ábra Az életpálya-modell ismerete a pedagógusok körében, %

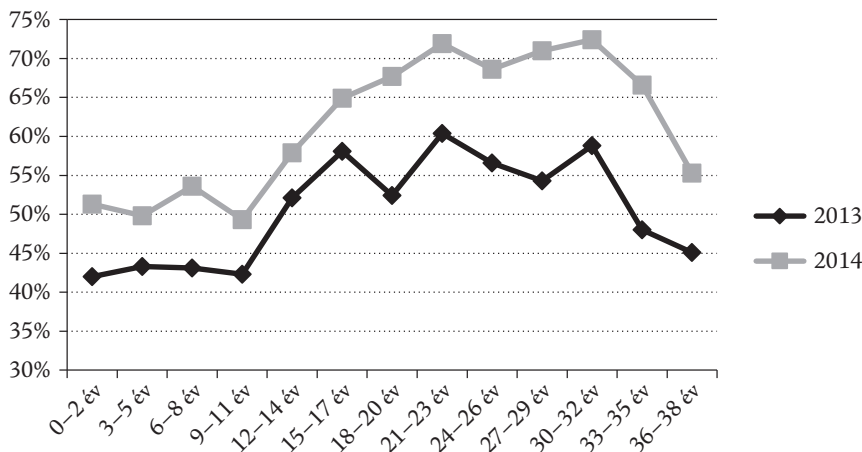


Bevezetésekor az óvodapedagógusok és a szakoktatók az átlagosnál kevésbé ismerték a modellt, de ezt az információs hátrányukat az elmúlt egy évben behozták. Kisebbrégióális, illetve településtípus szerinti különbségeket is mutatnak az adataink: a dél-dunántúli és a falvakban tevékenykedő pedagógusok az átlagosnál lényegesen kevésbé tájékozottak vallották magukat, de az ő információs hátrányuk is csökkenő tendenciát mutat.

Habár a pedagógusképző intézmények már az életpálya-modellrel kapcsolatos tudnivalókra is felkészítik a hallgatókat, ez a tudás még nem jelenik meg a gyakorló pályakezdő pedagógusoknál.

Adataink tanulsága szerint az életpálya-modell ismerete a más életkori összefüggésekre is gyakran jellemző, fordított U alakú összefüggésben van a szakmai gyakorlat hosszával és az életkorral: a legfiatalabbak és a legidősebbek kevésbé tájékozottak az életpálya-modell részleteiről, mint a középkorúak: a modellt legnagyobb arányban a 15-32 éves pályán levő pedagógusok ismerik, akik közül másfélszer annyian számoltak be viszonylag részletekbe menő tájékozottságról 2013 és 2014 őszén is, mint a legfiatalabbak vagy a legidősebbek. (2. ábra)

2. ábra Az életpálya-modell ismerete a pedagógusok körében 2013 és 2014 őszén, szakmai gyakorlat szerint



Az „Ismerem annyira, hogy tájékoztatót is tudnék tartani róla” és „Ismerem a szinteket és azok tartalmát” válaszok együttes megoszlása, %

A döntéshozók deklarált szándéka szerint a magyar pedagógus-előmeneteli rendszernek kiemelt célja, hogy a magasabb minőségű munkát végző pedagógusok számára a kiemelt anyagi megbecsülésen túl lehetővé tegyék a magasabb presztízsű és/vagy nagyobb szakmai önmegvalósítást biztosító feladatok ellátását. Cél, hogy minden pedagógus számára biztosítsák azt a fejlesztő értékelést, amelynek eredményeképpen – a minőségi munkájuk elismerése mellett – a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásával és motiválásukkal pozitívan befolyásolják az egyének és az intézményi közösségek munkájának színvonalát, a közoktatás egészének minőségi javulását.

„A magyar pedagógus-előmeneteli rendszer központi eleme a pedagógusok szakmai fejlesztése, minőségi munkavégzésük elismerése lett. A minősítés során a pedagógus szakmai munkájának színvonalát és az alapfeladatokon túlmutató szakmai teljesítményét jutalmazták a különböző minőségi fokozatokba való besorolással, a fokozatokhoz rendelt fizetésemeléssel és a magasabb presztízsű szakmai feladatok ellátásához szükséges jogosultság megadásával. (...)

A minősítési rendszer céljai:

6. A pedagógusok motiválása saját teljesítményük javítására.
5. A pedagógusok hivatásbeli továbbfejlesztésének ösztönzése.
4. A minőség elismerése és jutalmazása.
3. A nevelő-oktató munka eredményességének növelése.
2. A nevelő-oktató munka értékelésében országosan egységes rendszer kialakítása.
1. A köznevelés rendszerének eredményesebbé tétele. „

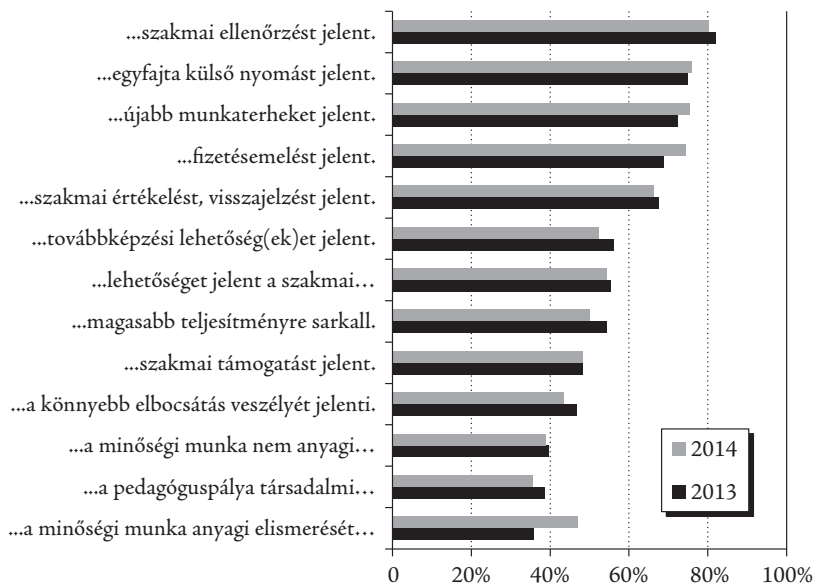
Forrás: OH 2013: Útmutató..., 12-13. oldal, a felsorolás sorrendjét a szerző megfordította.

A deklarált szándékokkal ellentétben, a pedagógusok elsöprő többsége (75%-80%) elsősorban nem előrejutási vagy szakmai támogatási lehetőségként éli meg a pedagógus életpálya-modellt, hanem inkább külső szakmai ellenőrzésként és nyomásként értékelte nemcsak az indulás évében, de egy évvel a bevezetését követően is. Ennek magyarázata lehet, hogy a pedagógusok általános és stabil jellemzője a gyakori oktatási reformokkal szembeni szkepticizmus és passzív ellenállás, a viszonylagos autonómiájuk megőrzésére való törekvés (Nagy, 1998), és az is, hogy az egyéni karrierív iránti igény még (vagy már) nem alakult ki a pedagógusokban.

Minden második pedagógus egyetértett azzal, hogy a pedagógusok minősítési rendszere számára szakmai értékelést, visszajelzést, szakmai támogatást, illetve továbbképzési lehetőséget jelent. Ennél kevesebben (35-45% mindkét vizsgálati évben) jelezték azt, hogy az életpálya-modell őket személyesen nagyobb teljesítményre sarkallja, lehetőséget jelent a szakmai ranglétrán való előrehaladásra a minőségi munka anyagi és nem anyagi elismerését és a pedagógus pálya társadalmi megbecsültségének (presztízsének) javítását/helyreállítását is jelenti. Kétharmaduk szerint az életpálya-modell nagyon fontos eleme a fizetésemelés is – habár úgy látják, hogy ez egyben a munkaterhek emelkedésével is jár (3. ábra).

3. ábra Az életpálya-moddellel kapcsolatos vélemények a pedagógusok körében

A pedagógus életpályamodell számomra...



Az egyes itemekkel teljes mértékben, vagy inkább egyetértők aránya a pedagógusok körében, %

Az egyes állítások elfogadottsági sorrendje közel azonos a különböző képzési szinten (óvoda, általános iskola alsó, illetve felső tagozat, középiskolai tanár, szakoktató, szakmai tanár, gyógypedagógus, kollégiumi tanár és „egyéb”), az azokkal egyetértő pedagógusok százalékos aránya viszont jelentősen eltér. Egy kivétellel minden, általunk vizsgált vé-

lemény esetében az összes pedagógus átlagánál lényegesen kevesebb szakoktató értett egyet az állításokkal. A kivételt a társadalmi megbecsültség kérdése jelentette: a szakoktatók az átlagosnál nagyobb arányban értékelték úgy, hogy az életpálya-modell bevezetése növeli munkájuk/foglalkozásuk társadalmi megbecsültségét – de az ő esetükben sem éri el az 50%-ot azok aránya, akik számára az életpálya-modell bevezetése a pedagóguspálya társadalmi megbecsültségének helyreállítását jelenti.

A képzési szint (az, hogy jellemzően milyen szinten tevékenykedik pedagógusként) a többi pedagógus esetében is erős összefüggésben van az életpálya-modellel kapcsolatos általános beállítódással. Minél fiatalabb gyerekekkel foglalkozó pedagógusok csoportját vizsgáljuk, annál nagyobb azok aránya, akik egy-egy állítással egyetértenek. Az óvodapedagógusok véleménye a többiekéhez képest kevésbé szór – ők az összes pedagógushoz képest az átlagosnál nagyobb (közel kétharmados) arányban értenek egyet azzal is, hogy az életpálya-modell számukra szakmai támogatást, értékelést, visszajelzést jelent, nagyobb teljesítményre sarkall, hogy lehetőséget jelent az előrehaladásra, illetve, hogy növeli szakmájuk anyagi és nem anyagi elismerését és társadalmi megbecsültségét. Ugyanakkor ők az átlagosnál kisebb arányban gondolják azt, hogy az életpálya-modell növelné a munkaterheiket, vagy erősítené az elbocsátás veszélyét. A tanítók is valamivel az átlag feletti arányban értenek egyet szinte minden, általunk felsorolt beállítódással. Az általános iskolai tanárok az átlagot képviselik, a középiskolai tanárookra pedig az átlagosnál nagyobb kritika jellemző. Az életkor/szakmai tapasztalat hossza és a feladatellátási hely jellemzői (régión, településtípus) alig mutatnak kapcsolatot ezekkel a véleményekkel.

Az előrelépés előkészítése: új képzettségek megszerzése

Miközben a pedagógusok életpálya-modellel kapcsolatos attitűdjei időben (rövid távon) meglehetősen nagy stabilitást mutatnak, jelentős elmozdulások következtek be a pedagógusok munkahelyi életében az elmúlt évben. 2,5%-uk iskolát/tagintézményt váltott, 12,4%-uk képzettsége (iskolai végzettség, pedagógusképesítés, szakvizsgák, szakértői, szaktanácsadói képesítés stb.) megváltozott 2013 októbere és 2014 októbere között. Minden negyedik (24,5%) pedagógus más tárgyakat is tanít, vagy más szinten is oktat, vagy egyéb pedagógiai tevékenységeket is végez, illetve a munkaszerződése változott.

Témánk szempontjából e változások közül a szakvizsgák, szakértői és szaktanácsadói képesítések megszerzése kiemelkedően fontos, mivel ezek feltételként jelennek meg a pedagógiai szakértői, illetve a szaktanácsadói feladatok ellátásához; a mesterpedagógus vagy a kutató tanár besorolások eléréséhez.

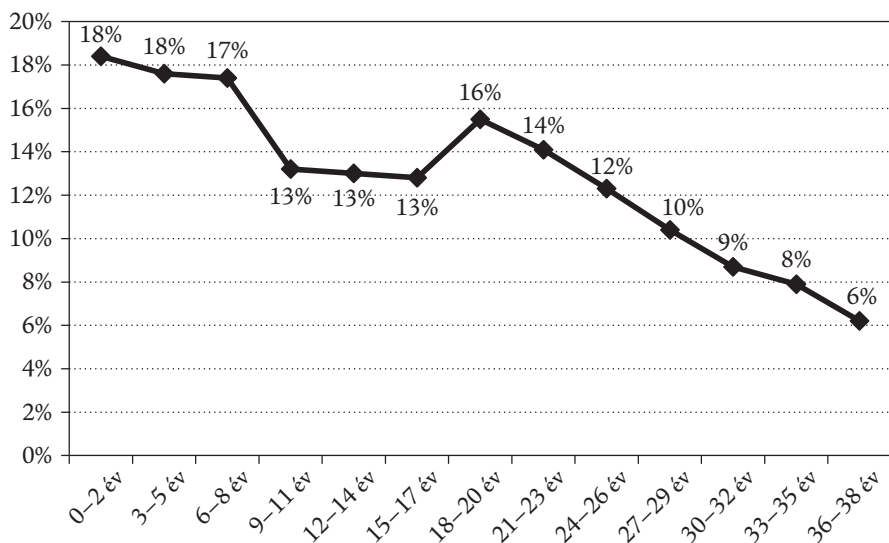
Adataink szerint jelentősen eltér a különböző oktatási szinteken tevékenykedő pedagógusoknak a szakképzettséget is adó szakmai továbbképzésekkel kapcsolatos stratégiája. Legnagyobb arányban (16%) szakmai tanárok és szakoktatók vettek részt a pedagógus életpálya-modell bevezetését követő évben olyan képzéseken, amely a szakképesítésük szintjére is hatással volt, legkevésbé pedig a kisgyerekekkel foglalkozó pedagógusok (óvodapedagógusok és tanítók), valamint a kollégiumi nevelőtanárok, de még közülük is majdnem minden tizediknek változott a szakmai képzettsége az elmúlt egy évben (4. ábra).

4. ábra Azon pedagógusok aránya, akiknek 2013 októbere és 2014 októbere között változott a szakmai képzettsége, jellemző képzési szint szerint



A szakmai gyakorlat hossza szerint pedig egyértelműen látható, hogy a fiatalok tanulási lendületét a kisgyermekes időszak egy kicsit megtöri, de ezt követően újult erővel nekilendülnek. Az életkorral kapcsolatos csökkenő tendencia csak a legalább 24 év szakmai gyakorlattal rendelkezők esetében erősödik – tehát ebben az esetben is a más területeken is jól ismert, 50 év körüli „választóvonal” figyelhető meg. (5. ábra)

5. ábra Azon pedagógusok aránya, akiknek 2013 októbere és 2014 októbere között változott a szakmai képzettsége, a szakmai gyakorlat hossza szerint



Szakmai képzettség szerinti polarizálódás

A szakmai képzettségi szint változása csak néhány esetben (az összes, mintánkban szereplő pedagógus 1,5%-a esetében) jelentette a formális felsőoktatási képzettség megszerzését: néhány képesítés nélküli pedagógus főiskolai végzettséget szerzett, több pedagógus a főiskolai végzettsége mellé egyetemi fokozatot, mintánkból egy tanár pedig tudományos fokozatot szerzett.

A 12%-os képzettségbeli változást alapvetően a szakvizsgák vagy az azzal egyenértékű végzettségek megszerzése jelentette. Ugyanakkor a képesítések viszonylag nagyarányú változása nem eredményezte a különböző szakvizsgával vagy ezzel egyenértékű képesítéssel rendelkezők számának jelentős emelkedését. (1. táblázat).

1. táblázat A különböző szakvizsgával rendelkező pedagógusok arányának változása 2013 és 2014 között, %

	2013	2014	A 2014 októberében ilyen képesítéssel rendelkezők mekkora %-ában történt valamilyen változás a végzettségében 2013–2014 október között?
Közoktatási vezető szakvizsga	12	13	23,2
Szakértő szakvizsga/végzettség	2,6	2,8	26,7
Szaktanácsadó szakvizsga/végzettség	0,3	0,7	70,3
Mentortanári szakvizsga	1,1	1,4	29,2
Egyéb pedagógus szakvizsga	13,7	14,1	19,9

Jellemzően tehát nem azok szereztek meg első szakvizsgájukat, képesítésüket, akiknek korábban nem volt, hanem a már valamilyen képesítéssel rendelkezők szereztek újabb bizonyítványt, vagy frissítették/aktualizálták a korábbi képesítésüket. A pedagógus előmeneteli rendszerben való előrejutás feltételeként megjelenő képzettségek szerinti polarizálódás képe bontakozik ki előttünk: a pedagógusok egy, korábban is magas szaktudással rendelkező, aktív csoportja az új feltételeknek megfelelő további (speciális) képzettséget szerzett az életpálya-modell bevezetésének első évében, a többiek viszont továbbra sem mutatnak aktivitást.

Változások a munkakörökben: rotálódás

Minden negyedik (24,5%) pedagógus munkakörében vagy munkaviszonyában változás történt 2013 októbere és 2014 októbere között, amelyek nagy része a feladatkörök, illetve a tanított tárgyak változásából adódtak. Csak 3,2%-uk esetében változott az, hogy jellemzően (legmagasabb óraszámban) milyen tanítási szinten tanít. A váltásokra alapvetően a felfelé való elmozdulás volt a jellemző (óvodapedagógusból tanító, tanítóból tanár, általános iskolai tanárból középiskolai tanár), illetve viszonylag sok „egyéb” beosztásban levő pedagógus mozdult el az osztálytermi feladatkörök (tanító, tanár) felé. 4,1 %-uk szerződése változott meg: egy kivétellel a határozott idejű szerződést váltotta fel a határozatlan idejű. A pedagógusok 1%-ának változott meg a munkaideje oly módon, hogy néhányan teljes munkaidőről részmunkaidőre váltottak, és kb. ugyanennyien részmunkaidősből teljes munkaidős foglalkoztatottakká váltak. 9%-uk változtatott azon, hogy

milyen tárgyakat tanít, 15,4%-uk pedig azon változtatott, hogy milyen „egyéb” pedagógiai feladatot lát el.

A különböző pedagógiai feladatokat ellátók száma gyakorlatilag nem változott a vizsgálat egy éve alatt, a 15%-os változás jellemzően a feladatvállaló személyek „rotálódásából” adódott, amelynek háttérében a későbbi karrierútra való rákészülés, helyezkedés sejlik fel. A 2014 októberében intézményvezető, illetve tagintézmény-vezetői pozíciót betöltő válaszolók 19%-a nem volt intézményvezető vagy tagintézmény-vezető az előző tanévben, s minden tizedik intézményvezető-helyettes is új volt ebben a pozíciójában 2014 őszén. Az idei osztályfőnökök 7,5%-a; a tanulócsoport-vezetők 10,3%-a, a munkaközösség-vezetők 7,9%-a, a tanárjelöltek mentorainak 17,9%-a, a tanulók mentorainak 12,6%-a új feladatként kezdte ezt a tevékenységet 2014 őszén. A pedagógiai szakmai minősítési szakértők 38%-a; a szaktanácsadók 30%-a újonnan indult ebben a szerepében, s a közösségi szolgálatot koordináló pedagógusok 19%-a is olyan pedagógus, aki 2013 őszén nem végzett ilyen teendőt. Az egyes feladatköröket leadók aránya közel ugyanilyen volt (2. táblázat).

2. táblázat Az egyes pedagógiai feladatokat ellátó pedagógusok arányának változása 2013 és 2014 között, %

	2013	2014	A 2014 októberében ilyen feladatot ellátók hány %-a nem végezte ezt a feladatot 2013 októberében?
Intézményvezető, tagintézmény-vezető	2,8	3,2	19,0
Intézményvezető helyettes, tagintézmény-vezető helyettes	10,1	10,5	9,9
Osztályfőnök	43,2	43,7	7,5
Kollégiumban csoportvezető/tanulócsoport-vezető	2,5	2,3	10,3
Munkaközösség-vezető	17,5	17,6	7,9
Gyakornokok, tanárjelöltek mentorálása	7,7	8	17,9
Tanulók mentorálása	9,1	8,3	12,6
Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő	0,5	0,6	37,9
Szaktanácsadó	0,8	1	30,2
Közösségi szolgálatot koordináló pedagógus	1,9	1,9	19,0
Egyéb	15,9	15,7	12,6

Karrier-típusok

Az életpálya-modell bevezetését követően a pedagógusok sokasága mozdult meg: új képzettségeket szerzett, valamelyest változtatott tevékenységének struktúráján, hangsúlyokat helyezett át – felkészítette magát a változásra, vagy már meg is tette az első lépéseket e felé. Az elmozdulások típusainak feltárására faktoranalízist alkalmaztunk. Feltételeztük, hogy a változások a képzettségben, a jellemző oktatási szintben, a 2014-ben vállalt „egyéb” pedagógiai feladatok, a különböző szakvizsgák/szakképzések megléte mellett a tipikus karrierutak az életpálya-modellel kapcsolatos általános beállítódás mentén is

elkülönülhetnek egymástól, ezért modellünkbe e beállítódások dummy (0/1 értékű) változói is bevontuk. A faktoranalízist tehát a következő változókra alkalmaztuk:

- 1) 2013 ősze és 2014 ősze között változás történt a képzettségben (iskolai végzettség, pedagógus képesítés, szakvizsgák, stb.),
- 2) jellemző oktatási szintet váltott,
- 3) változás következett be az ellátott nem osztálytermi („egyéb”) pedagógiai feladatokban,
- 4) 2014 őszen rendelkezik közoktatási vezetői szakvizsgával,
- 5) 2014 őszen rendelkezik pedagógiai szakértő végzettséggel,
- 6) 2014 őszen rendelkezik szaktanácsadói végzettséggel,
- 7) 2014 őszen rendelkezik mentortanári végzettséggel,
- 8) 2014 őszen rendelkezik egyéb pedagógus szakvizsgával, vagy azzal egyenértékű végzettséggel,
- 9–21) teljes mértékben egyetért, vagy inkább egyetért a pedagógus életpálya-modellre vonatkozó egyes állításokkal (lásd 3. ábra).

Ennek eredményeképpen az életpálya-modell bevezetését követő egy évben a pedagógusok reakcióinak hét tipikus útja tárult a szemünk elé (Függelék F1 és F2 táblázatok).

Az életpálya-moddellel kapcsolatos pozitív és negatív általános attitűdök egymástól és a többitől markánsan elkülönülő halmazként jelennek meg. E két faktor rendelkezik a legnagyobb sajátértékkel, legnagyobb részét teszi ki a megmagyarázott szórásnak.

A pozitív beállítódásúak úgy látják, hogy az életpálya-modell lehetőséget nyújt számukra a szakmai előrehaladásra, szakmai támogatást, szakmai értékelést, visszajelzést, továbbképzési lehetőséget jelent, magasabb teljesítményre sarkall, a minőségi munka nagyobb anyagi elismerését eredményezi, és javítja a pedagóguspálya társadalmi megbecsülését. Minél fiatalabb valaki, annál valószínűbb, hogy pozitív az életpálya-moddellel kapcsolatos beállítódása. Ezen túlmenően, az óvodapedagógusok és a kollégiumi nevelőtanárok is nagy valószínűséggel e típusba tartoznak.

A negatív általános beállítódásúakra ezzel szemben az jellemző, hogy az életpálya-modellt egyfajta külső nyomásként élik meg, ami egyben újabb munkaterheket is jelent, fokozott szakmai ellenőrzéssel, és magában rejt a könnyebb elbocsátás veszélyét is. E beállítódás gyenge összefüggést mutat az életkorral (a fiatal középkorúak inkább hajlamosak ide tartozni) és az általános iskolai tanítói vagy tanári feladatkörrel.

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy a faktoranalízis eredményeképpen létrejött faktorok egymással korrelálatlanok – tehát előfordulhat az is, hogy valakire egyaránt jellemző az életpálya-modell nagyon pozitív és nagyon negatív (disszonáns) megítélése is.

A nem attitűd-jellegű típusok közül a **hierarchikus karrier** rendelkezik a leginkább markáns jellemzőkkel. E típusra az jellemző, hogy az elmúlt évben változás következett be a szakmai képzettségében; változott az az oktatási szint, ahol jellemzően (a legnagyobb óraszámban) tevékenykedik; megváltoztatta a nem osztálytermi pedagógiai tevékenységeinek struktúráját (pl. leadta az osztályfőnökséget, és felvette a mentortanári feladatokat); van valamilyen, az életpálya-modell szerinti előrehaladásban előnyt jelentő szakvizsgálója vagy ennek megfelelő képesítése (közoktatási vezető, vagy szakértő, vagy szaktanácsadó). Tipikus képviselője a negyvenes éveiben járó, nagyvárosi középiskolai tanár, vagy a nem osztálytermi (egyéb feladatot ellátó) pedagógus.

A „**régi, beágyazott karrier**” képviselőinek is megvan az életpálya-modellben való előrejutást segítő szakmai képzettségük, de nem változtatnak sem feladatot, sem pedig oktatási területet. Jellemzően a megyeszékhelyeken élő, gyéves éveket taposó pedagógusok köréből kerülnek ki.

A **nem hagyományos karrier**-típusra az jellemző, hogy van valamilyen „egyéb” pedagógiai jellegű szakképzés, leginkább gyógypedagógusként tevékenykedik, és nincs közoktatási vezető szakvizsgája.

A **felkészülők** jellemzően olyan, a harmincas éveikben járó, nagyvárosi középiskolai tanárok vagy kollégiumi tanárok közül kerülnek ki, akik az elmúlt évben nem változtattak sokat, van közoktatási szakértő vagy mentortanári képzettségük – nincs viszont közoktatási vezetői végzettségük.

Végül halványan kibontakozik a **nem involváltak** típusa is: azon túlmenően, hogy a pedagógus életpálya-moddellel kapcsolatos véleményüket az anyagiak jelentősen befolyásolják, más jellegzetességet nem mutatnak (Függelék F1. és F2. táblázatok)

Ismét szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a faktoranalízis komponensei korrelálatlanok – tehát sem pozitív, sem pedig negatív összefüggés nincs az életpálya-moddellel kapcsolatos általános beállítódás és a karrier-típusokhoz tartozás között. Nagyon negatív általános beállítódás mellett is lehet erőteljes karrier-pályára lépni.

Összefoglalás

Elemzésünk során nagymintás online kérdőíves panel adatokra alapozva vizsgáltuk, hogyan reagáltak a pedagógusok az életpálya-modell bevezetésére, milyen lépéseket tettek az egyéni karrierjük érdekében.

A minősítési rendszer bevezetésének első évében a pedagógustársadalom karrierstratégiák szerinti polarizálódása rajzolódik ki: a korábban is aktív, motivált, magasan képzett pedagógusok elkezdtek megszerezni az új előmeneteli rendszerben való előrejutáshoz szükséges képzettségeket, és a pedagógiai feladatok vállalásában is az életpálya-modell által jutalmazott tevékenységek felé mozdultak el, míg a korábban inaktívak továbbra is passzív szemlélők maradtak.

Már az első évben viszonylag jól körülhatárolható típusai bontakoznak ki a megcélzott pedagógus-karrierutaknak. A pedagógusok egy kis csoportja már elindult az új karrierpályáján, a fiatalabbak egy része is megtette az ehhez szükséges előkészületeket, míg egy viszonylag nagy csoport passzív szemlélőként éli meg az eseményeket, az életpálya-modellben csak a fizetésemelés lehetőségét és a külső ellenőrzés korlátját látja. Nincs összefüggés az életpálya-moddellel kapcsolatos általános (pozitív vagy negatív) beállítódás és a karrier-típusokhoz tartozás között – nagyon negatív általános beállítódás mellett sem ritka az erőteljes hierarchikus karrierstratégia.

A bevezetés óta eltelt idő rövidege miatt még nem biztos, hogy minden típus felszínre került, és az is lehet, hogy a most feltáruló típusok közül néhány összemosódik. A pedagógus-karriernek az életpálya-modell keretrendszerében formálódó tipikus pályáival hosszabb időintervallum vizsgálatával fognak feltárulni.

Függelék

Fl. táblázat Az életpálya-modell bevezetését követő tipikus elmozdulások a pedagógusok pályáján
Faktoranalízis komponens mátrixa

	Faktor						
	általános pozitív attitűd	általános negatív attitűd	hierarchikus karrier	régi (beágyazott) karrier	nem hagyományos karrier	felkészülők	nem involválak
Faktor sajátértéke	4,371	2,027	1,400	1,195	1,080	1,026	1,010
Faktor által lefedett variancia, %	20,814	9,653	6,666	5,691	5,144	4,886	4,809
Változás a képzettségben (iskolai végzettség, pedagógus képzés, szakvizsgák, stb.) változás az előző év (2013 októbere) óta	0,047	-0,048	0,675	0,161	0,185	-0,054	0,020
Jellemző oktatási szintet váltott	-0,009	-0,033	0,525	-0,565	0,007	-0,005	-0,010
Feladatot változtatott	-0,027	-0,005	0,533	-0,509	-0,089	0,140	0,074
Közoktatási vezető szakvizsga	0,038	-0,093	0,349	0,355	-0,543	-0,278	0,022
Szakértő szakvizsga/végzettség	0,000	-0,055	0,275	0,403	-0,163	0,393	0,063
Szaktanácsadó szakvizsga/végzettség	0,021	-0,012	0,390	0,460	0,148	-0,309	-0,115
Mentoranári szakvizsga	-0,020	0,079	0,121	0,239	0,152	0,794	0,016
Egyéb pedagógus szakvizsga/végzettség	0,033	-0,034	0,102	0,109	0,813	-0,177	0,014
Életpálya-modellel kapcsolatos attitűdök							
...lehetőséget jelent a szakmai előrehaladásra.	0,750	-0,021	0,018	0,026	0,002	-0,008	0,024
...fizetésemelést jelent.	0,586	0,163	-0,021	0,029	-0,006	-0,053	0,406
...újabb munkaterheket jelent.	-0,159	0,741	0,021	0,043	-0,010	-0,047	0,157
...szakmai támogatást jelent.	0,782	-0,014	-0,003	-0,021	0,011	0,017	-0,153
...továbbképzési lehetőséget(ek)et jelent.	0,700	0,103	-0,016	-0,080	-0,010	0,053	-0,166
...szakmai értékelést, visszajelzést jelent.	0,720	0,193	0,022	0,038	-0,029	0,012	-0,106
...szakmai ellenőrzést jelent.	0,401	0,511	0,045	0,061	-0,055	-0,040	-0,027
...egyfajta külső nyomást jelent.	-0,219	0,782	0,042	-0,002	-0,012	-0,041	0,153
...a minőségi munka anyagi elismerését jelenti.	0,727	-0,042	-0,016	-0,017	0,033	0,005	0,328
...a minőségi munka nem anyagi elismerését jelenti.	0,163	0,349	0,034	-0,030	-0,017	0,039	-0,771
...a pedagóguspálya társadalmi megbecsültségének helyreállítását jelenti.	0,690	-0,179	-0,049	-0,011	0,036	0,038	0,041
...a könnyebb elbocsátás veszélyét jelenti.	-0,215	0,592	0,012	-0,039	0,058	0,008	0,071
...magasabb teljesítményre sarkall.	0,726	0,052	-0,002	-0,055	-0,016	-0,018	0,002

F2. táblázat Az egyes faktorok átlagértékei korcsoport, jellemző munkakör és a feladatellátási hely településtípusa szerint
(Dőlten a variancia-analízisek szignifikancia-szintjét)

Korcsoport	átlagos pozitív attitűd	átlagos negatív attitűd	hierarchikus karrier	régi (belsőzotf) karrier	nem hagyományos karrier	felkészülők	nem involváltak
1. 30 év alatti	,1800239	-,0121805	-,0376311	-,3074699	-,0519804	,0345760	-,0700757
2. 30-39 éves	-,0383581	,0574702	,0096834	-,1458822	-,0437324	,0166497	-,0371491
3. 40-49 éves	-,0076022	,0386030	,0423066	,0430618	,0836662	-,0452070	,0330043
4. 50 éves vagy idősebb	-,0014657	-,0697783	-,0387113	,1067946	-,0412485	,0254834	,0051537
Sig	0,005	0,001	ns	0,000	0,000	ns	ns
Munkakör 2013 őszén							
1 Óvodapedagógus	,3272542	-,0666813	-,22218564	,0790009	,2505989	-,1266094	,0125593
2 Tanító	-,0051512	,1334342	-,1195536	-,0419188	,0104950	-,0129928	-,0041833
3 Általános iskolai tanár	-,0545179	,0567925	,0268240	-,0177758	-,2173401	-,0427221	-,0013129
4 Középiszkolai tanár	-,2103329	-,0356180	,1411023	,0731994	-,0269436	,1326314	-,0477958
5 Szakmai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató	-,1296853	-,3579102	,1369204	-,0743949	-,1358683	,2777155	-,0350140
6 Gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus	,0246844	,0185021	,1845825	-,0288848	,3132579	-,0093078	,1180980
7 Kollégiumi nevelőtanár	,1447692	,0054014	-,1618948	,0575832	-,1098177	,1051053	,0367211
8 Egyéb, éspedig:	-,0464268	-,0618028	,4136648	-,2387915	,0034264	-,1643457	,0806131
Sig	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	ns
Feladatellátási hely településtípusa							
Főváros	-,1259488	-,0085704	,1169224	,0560682	,0482037	,0776408	,0135777
Megyeszékhely	-,0035704	,0138129	,1746479	,1213445	,0439851	,1434565	-,0433365
Megyei jogú város	-,2264754	-,0500802	-,0188086	-,0284693	-,2392022	-,0018059	-,0404021
Város	-,0255718	-,0128860	-,0301867	-,0132722	,0084948	-,0320202	,0013885
Nagyközség	,2303775	,0500076	,0923147	-,0154012	,0147621	-,0904150	,0226897
Község	,1470959	,0220951	-,1522849	-,0808631	-,0218916	-,0695963	,0184011
Sig	0,000	ns	0,000	0,001	0,001	0,000	ns

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (2015.01.15)
- Common European Principles... (2004): *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. European Commission Directorate-General for Education and Culture.* Letöltés: <http://www.pfmb.uni-mb.si/bologna/principles.pdf>
- EC (2012): *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes, European Commission. Commission staff working document.* Letöltés: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf (2015.01.15)
- EC (2009): *Assessment of Key competences for a Changing World. European Commission id.* Commission staff working document (2012): *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes, European Commission.* Letöltés: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_en.pdf (2015.01.15)
- DARLING & HAMMOND, L. (1999): *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence.* Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- DARLING & HAMMOND, L. és mtsai. (2005): „Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 13(42) No. 16-17, 20.
- ERCSEI K. (2011): A közismereti szakokon tanuló nappali tagozatos, alapképzős hallgatók tanári mesterképzés és tanári pálya iránti érdeklődése. In: Ercsei K. & Jancsák Cs. (Szerk.) *Tanárképzős hallgatók a Bolognai Folyamatban – 2010–2011.*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- FALUS I. (szerk) (2011): *Tanári pályakialakultság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés.* EKF, Eger.
- JANCSÁK Cs. (2011): A tanárképzésben részt vevő hallgatók formálódó világa. In: Ercsei K. & Jancsák Cs. (Szerk.) *Tanárképzős hallgatók a Bolognai Folyamatban – 2010–2011.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- LANNERT J. & SINKA E. (Szerk.) (2009): *A pedagógusok munka- és munkaidőterhelése.* Kutatási beszámoló. TÁRKI-Tudok Zrt., Budapest.
- MOURSHED, M. & CHIJIOKE; CHINEZI & BARBER, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better.* McKinsey & Company. Letöltés: http://www.mckinsey.com/Client_Service/Social_Sector/Latest_thinking/Worlds_most_improved_schools.aspx (2015.02.15)
- NAGY M. (Szerk.) (1998): *Tanári pálya és életkörülmények.* Okker kiadó, Budapest.
- NAGY M. (2004): Pályakezds, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*. No. 3., pp. 375-390
- OECD (2005): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining.* OECD Publishing, Paris.
- OECD (2011): *Building a High-Quality Teaching Profession.* OECD, Paris. Letöltés: http://www.pages/files/uploads/teachers_econometrica.pdf. (2015.01.15)
- OH (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez.* Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag második, javított változata. Letöltés: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf (2015.01.15)
- PEDAGÓGUS 2010 (2010): *Pedagógusok időmérleg-vizsgálata.* Kutatási zárójelentés. TÁRKI-Tudok Zrt. Letöltés: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/pedagogus_2010_kutzarojel_100507.pdf (2015.01.15)

- ROCKOFF, J. E. (2004): The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data, *American Economic Review*. No. 94(2), pp. 247-252.
- FALUS I. (szerk.) (2011): *Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztemderdek*. Nemzetközi áttekintés. EKF, Eger
- SÁGI M. & ERCSEI K. (2014): Who is willing to be a teacher? Causal factors of choosing teacher education at bachelors In: Pusztai G. & Engler A. (Szerk.): *Teacher Education Case Studies in Comparative Perspective*. CHERD, Debrecen. pp. 163-184
- SÁGI M. & VARGA J. (2011): Pedagógusok. In: Balázs É., Kocsis M., Vágó I. (Szerk.) *Jelentés a közoktatásról – 2010*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest . pp. 295-324.
- SZÉLL K. & SÁGI M. (2014): A tanári munka jellemzőinek hatása a tanulói eredményességre. In: Havancsák A. & Oláh I. (Szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban: Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2013–2014*. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. pp. 8-23.
- VARGA J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése *Közgazdasági Szemle*, vol. LIV. No. július–augusztus. pp. 609-627.
- VARGA J. (2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In: Fazekas K. Köllő János & Varga Júlia (Szerk): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest
- VARGA J. (2012): A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés. In: Sági Matild (Szerk): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerőpiaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Közszolgálatiság vagy menedzserizmus?

A tanári szakmát érő franciaországi kihívások

Tanulmányomban annak bemutatására törekszem, milyen kihívásoknak kellett szembenézniük Franciaországban az elmúlt évtizedben a közoktatásban dolgozóknak.

Az áttekintést érdemes azzal kezdeni, hogy a közszolgálat más ágazataiban dolgozókhöz hasonlóan a franciaországi állami iskolák tanárai 1945 óta jól körülbástyázott státusszal rendelkeznek. E státusz főbb jellemzői a következők:

Nem könnyű közszolgálati munkakörökbe kerülni, hisz az ilyen állásokat tartósan csak olyan személyek tölthetik be, akik eredményesen szerepeltek valamilyen tanári versenyvizsgán.¹ Ugyanakkor az így munkához jutottak helyzetére egészen nyugdíjas korukig nagyfokú állásbiztonság jellemző. A közszolgálatban dolgozók jövedelmét elsősorban a szolgálati idő határozza meg, de a tanárok esetében a ranglétrán való előrehaladást felgyorsíthatják a tanfelügyelőkötől és iskolaigazgatóktól kapott értékelések. Bizonyos szempontból rendies jellegűnek is nevezhetjük a francia tanártársadalmat, hiszen a különböző versenyvizsgát tett tanárok különálló testületekhez tartoznak, ám ez kimerül abban, hogy a magasabb szintű, „agrégation” névvel illetett versenyvizsgát letett középiskolai tanárok jelentős óraszám-kedvezményben részesülnek, szemben az egy fokkal alacsonyabb szintűnek számító „CAPES”-betűszóval² jelölt vizsgán sikeresen szerepelt kollégáikhoz képest – ami érthető módon feszültséget szül a tantestületeken belül.

A tanári szakma különböző karaihoz való tartozás nem jár valódi szervezeti tagsággal, és pláne nem valamiféle kamarai kényszertagsággal. Ugyanakkor a tanároknak, miként a legtöbb egyéb közalkalmazotti csoportnak, lehetősége van az önszerveződésre. Míg a második világháború előtt ez még jelentős nehézségekbe ütközött, a német megszállás, illetve a tekintélyelvű Pétain-rendszer alatt egyenesen feloszlatták a tanárszakszervezeteket, Franciaország felszabadulását követően elhárultak ezek az akadályok. 1945 óta szabadon szerveződhetnek a tanárok, tagjai lehetnek az oktatás szférájában működő

¹ A tanítói, tanári pozíciók betöltéséhez előfeltételként szolgáló versenyvizsgák jellemzőiről részletesebben írtam egy korábbi tanulmányomban. (Bajomi (1990), 188-191. o.)

² CAPES – *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* – Középiskolai tanári képesítő bizonyítvány.

különbéle szakszervezeteknek, melyek között vannak politikai kötődéssel is rendelkező szervezetek. A tanárok ugyancsak tagjai lehetnek különféle tanáregyesületeknek, melyek többnyire a különböző szaktárgyakhoz igazodva szerveződnek. (A francia iskolákban pl. hagyományosan ugyanazok tanítják a történelem és a földrajz tárgyakat, és e sajátosság abban is kifejeződik, hogy több mint százéves múltra tekint vissza az e tárgyakat tanítókat tömörítő egyesület.)³ A tanárszakszervezetek és a különféle tanári szervezetek küldöttei évtizedek óta aktívan vesznek részt az oktatásirányítás különböző szintjein (pl. megyei, tankerületi és országos szinten) létrejött különféle paritásos bizottságok és konzultatív testületek működésében.⁴ Egyébként a szervezkedés szabadsága nemcsak a tanárokat illeti meg, hanem az oktatásirányító szervek dolgozóit is.⁵

Az elbocsátásokkal szemben védettséget élvező tanárok

A franciaországi tanárok helyzetét vizsgálva megkerülhetetlen kérdés az, hogy – mint erre az ímént már utaltam – a már véglegesített tanárokat semmilyen körülmények között nem lehet elbocsátani állásukból, még akkor sem, ha netán kisebb méretűvé alakítják, összevonják vagy bezárják azt az iskolát, amelyikben dolgoznak. Egy közalkalmazotti státuszban lévő tanító vagy tanár állása csakis akkor szűnhet meg, ha az illető valamilyen súlyos szakmai hibát követ el. Itt érdemes megemlíteni, hogy noha Franciaországban évtizedek óta nagy a munkanélküliség,⁶ az elbocsátásokkal szembeni védettség mégsem jelent elég vonzerőt. Mint az egyik vezető francia oktatásszociológussal készült interjúból⁷ kiderül, évek óta egyre nehezebb a tanári pályát vonzóknak látó fiatalokat találni. Sokan úgy vélik, igen komoly akadályt jelent e tekintetben a tanári pálya más nyugati országokhoz képest alacsonyabb anyagi megbecsültsége. Dubet szerint ugyanakkor nem kell eltúlozni e dimenzió jelentőségét, mivel: „[...] a 25%-os munkanélküliség⁸ mellett egy ilyen közszolgálati munkakörnek vonzóknak kellene lennie. Ma már nem ez a helyzet, és rejtély, miért van ez így. Igaz, hogy ez egy rosszul fizetett pálya, de már a hatvanas években azt mondták, hogy rosszul fizetik a tanárokat – kevesebbet kerestek például, mint a rendőrök. Nem tekinthetjük rossz életkezdésnek a két tanár által alkotott, két fizetést húzó és állásbiztonságot élvező fiatal párok helyzetét. Azokban az országokban, amelyekről úgy tartják, hogy kiváló iskolákkal rendelkeznek (Svédország, Norvégia vagy Fin-

³ 1910-ben alakult meg „A közoktatás történelem- és földrajztanárainak egyesülete” (Association des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public).

⁴ A részvétel intézményes kereteiről lásd a következő írást: Bajomi (1988).

⁵ A közép- és felsőfokú oktatás körében különösen nagy befolyással rendelkező CFDT szakszervezet SGEN betűszóval jelölt tanárszakszervezete által kiadott újság 2014. júni, 229-es száma egész mellékletet szentelt az oktatásirányítók helyzetéről készült kérdőíves felmérés eredményeinek ismertetésére, illetve annak bemutatására, miként próbálják befolyásolni az oktatásirányító szervek működését a tankerületi szerveknél dolgozó, a SGEN tanárszakszervezethez tartozó munkatársak.

Letöltés: www.cfdt.fr/portail/sgen/au-jour-le-jour/profession-education/profession-education-n-229-juin-juillet-aout-2014-srv1_218579 (2015. 01. 21.)

⁶ A munkanélküliek részaránya 1984 óta mindig meghaladta a 7%-os értéket.

Letöltés: http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon03337t (2015. 01. 21.)

⁷ François Dubet: « Recruter les profs à bac+5, c'est une erreur » (Hiba a mesterképzésből kikerültek körében toborozni a tanárokat), *Le Nouvel Observateur*, 2014. június 18.

Letöltés: <http://www.nouvelobs.com/2014/06/18/francois-dubet-recruter-les-profs-a-bac5-cest-erreur-252636>. (2015. 01. 21.)

⁸ Dubet nyilvánvalóan a fiatalokra vonatkozó százalékról szól interjújában.

nország), szintén nem keresnek sokkal jobban a tanárok, mint Franciaországban. Mindebből én arra következtetek, hogy a bér nem a legfontosabb tényező a tanári pályák ma tapasztalható csekély vonzerejében.” Dubet szerint a tanártoborzás nehézségei mögött számos egyéb ok is meghúzódik, így például az, milyen kép alakult ki a tanári szakmáról: „A közkeletű kép szerint ez egy nehéz szakma. [...] Amikor a tanárok kollektív formában nyilatkoznak meg önmagukról, ezt mondják: «Szenvedünk, nem ismernek el bennünket, megvetnek minket, kutyának való mesterség a mienk. Rendkívül nehéz ez a munka. Erőszaknak vagyunk kitéve.» Egy olyan kép terjedt el, mintha mindenki a kiemelt oktatási körzetek egyes erőszakkal jellemezhető alsó-középszkoláiban dolgozna, holott csak ritkán ez a helyzet.” Egy további okként említi meg Dubet azt, hogy a tanítók képzésében bekövetkezett újkéletű változások nyomán a felsőfokú tanulmányok túl késői pontján kerül sor a versenyvizsgákra. A tanítói pálya hagyományosan elsősorban az alsóbb társadalmi csoportokból származók szemében jelent vonzerőt, viszont napjainkban, amikor már csak a mesterképzéssel rendelkezők tehetik le a tanítói pályához szükséges versenyvizsgát, a Franciaországban igen jelentős egyetemi szelekció miatt az alsóbb társadalmi csoportokból származó diákok el sem jutnak a mesterdiploma megszerzéséig.

Amennyiben valamilyen oktatási intézményben a gyermekszám csökkenése vagy más okok miatt megszűnnek állások, a korábbi munkahelyüktől megválni kényszerülők a tanárátellátások franciaországi rendszere révén jutnak álláshoz. Az áthelyezések egy erősen intézményesült bürokratikus folyamat keretében történnek. Elsősorban egy bonyolult pontszámrendszer határozza meg azt, ki melyik településen, illetve iskolában juthat álláshoz. A korábbi iskolájukból átszervezések miatt távozni kényszerülők ugyanannak a pályázati rendszernek a keretei között kerülhetnek egy másik oktatási intézménybe, mint azok a tanítók vagy tanárok, akik házastársukhoz vagy élettársukhoz közelebb szeretnének dolgozni, vagy azok, akik egyéb okok miatt kívánnak más intézménybe kerülni (pl. azért, mert Franciaország esős északi területeiről az ország melegebb déli tájaira vágyanak).

A pályázati folyamat során egy bonyolult pontszámrendszer alapján dől el, ki melyik intézménybe kerül. A korábbi iskolájuktól az oktatási kínálat átalakulása miatt megválni kényszerülő tanítókat vagy tanárokat tetemes számú pluszpont segíti abban, hogy a többi pályázóval szemben előnyt élvezve helyezkedhessenek el. (Miként ez a SE-UNSA tanárszakszervezetnek a Nantes-i tankerületben működő egysége által kiadott 2014-es dokumentumból kiderül, amíg a házastársuk, élettársuk közelében álláshoz jutni akaró, az áthelyezések során egyébként szintén előnyt élvező tanárok mindössze 150 többletpontra számíthatnak, az 5–7 éve pályán lévők pedig 200 ponttal kapnak többet, mint a pályakezdők, az osztály- vagy iskolabezárások miatt munkahelyet változtatni kényszerülőknek 1000, sőt bizonyos esetekben 1500 pluszpont jár.)⁹ Az elhelyezésekkel kapcsolatos döntések során meghatározó szempont, hogy az iskolakínálat változásai miatt állást változtatni kénytelen pedagógusok lehetőleg jelenlegi településükön vagy lakóhelyükhöz minél közelebb kapjanak végzettségüknek, képzettségüknek megfelelő állást. Alapvetően az is, hogy az áthelyezési döntéseknél figyelembe kell venni az érintett közalkalmazottak kívánságait, egyéni helyzetét.

⁹ Mutations-intra dans l'académie de Nantes (A Nantes-i tankerületen belüli áthelyezések) A *L'Enseignant-Le magazine du Syndicat des enseignants-UNSA* c. szakszervezeti lap különszáma, é. n. Letöltés: se-uns44.org/IMG/pdf/special_mut_2nd_degre.pdf (2014. 01. .)

Az állásukat elvesztők elhelyezésének abszolút prioritásként való kezelésén túl három szempontot vehetnek figyelembe a döntéshozók. Egyrészt törekedniük kell arra, hogy az áthelyezés révén egymáshoz közelebb dolgozhassanak a házastársak, élettársak.¹⁰ Másrészt elsőbbséget élveznek az olyan álláspályázatok, amelyek révén javulhat a fogyatékkal élő közalkalmazottak élethelyzete. Harmadrészt, ugyancsak előnyt élvez azok áthelyezési kérelme, akik legalább öt évet dolgoztak egy olyan városrészben, amelyet „súlyos szociális és biztonsági problémák” jellemeznek. Az áthelyezési döntéseket paritásos bizottságok felügyelik, amelyekben a tankerületek mellett a pedagógus-szakszervezetek is képviseltetik magukat.

Itt érdemes megjegyezni, hogy az imént bemutatott elhelyezkedési rendszer önmagában nem képes kezelni a területi egyenlőtlenséget, azaz e rendszer keretei között folytonosan újratermelődik az a helyzet, hogy elsősorban a pályakezdők, a nehéz pedagógiai helyzetek megoldásában járatlan fiatalok kerülnek a legrosszabb adottságú települések iskoláiba. Ahhoz, hogy ez ne így legyen, nagyon komoly ösztönzőrendszert kellene kialakítani, amely elősegíthetné azt, hogy felkészült tanítók, tanárok dolgozzanak a periférikusnak számító településeken, illetve a nagy pedagógiai kihívásokat támogató iskolákban. Egyes elemzők, oktatásügyi döntéshozók szerint az is gondot jelent, hogy a pályázati elhelyezkedési rendszer személytelen, nem teszi lehetővé azt, hogy az oktatási intézményekben az egyes iskolák sajátos követelményeihez igazodni tudó tanárok dolgozzanak. (Itt érdemes megemlíteni, hogy a francia oktatásügyben a nyolcvanas évek derekán elkezdődött decentralizációs folyamatok nyomán lehetővé vált, hogy az iskolák saját pedagógiai programot dolgozzanak ki.) Imént már idézett interjújában François Dubet arra is kitér, hogy szerinte szakítani kellene a közalkalmazottak körében érvényes elhelyezkedési rendszerrel, és a magániskolákhoz hasonlóan lehetővé kellene tenni, hogy az iskolák szintjén dőljön el a tanárok alkalmazása. A francia oktatásszociológus szerint ugyanakkor „a tanárszakszervezetek nem fogadnák el ezt a változtatást, ez alól talán csak a SGEN-CFDT-szakszervezet lehetne kivétel.”

Mégis módosulhat a tanári állást betöltők száma

A tanárok állásbiztonságáról fentebb mondottakból ugyanakkor nem következik az, hogy a tanári állást betöltők száma ne módosulhatna, akár a gyerekszám alakulása, az iskolarendszer jellemzőinek változása vagy éppen az országos költségvetés helyzetének romlása következtében. A közelmúltban, Nicolas Sarkozy elnöksége idején, 2007 és 2012 között éppen ilyen változások történtek. Elnökké választása előtt Sarkozy még csak arról szólt, hogy a tervezett adócsökkentések megvalósítása, illetve a költségvetési deficit, valamint az államadósság lefaragása érdekében „a meglévő kiadások mérséklésére lesz szükség”, ám nem sokkal megválasztása után egy általánosabb közigazgatási reformot is meghirdetett. Ennek kapcsán Sarkozy azt is bejelentette, hogy csökkenteni fogják

¹⁰ E prioritás ellenére sok pedagógusnak évekig kell várnia arra, hogy házastársával, élettársával megegyező megyében dolgozhasson, ami különösen nagy problémákat okozhat Franciaország esetében, ahol igen nagy országon belüli távolságok vannak. Az elemi iskolában dolgozók áthelyezési kérelmeivel kapcsolatos anomáliákról tudósít egy olyan blog, amelyen tanítók lépnek fel kollektív módon a párjukkal való együttélést lehetővé tevő áthelyezések terén jelentkező problémák megoldásáért:

Letöltés: <http://mtezmoi.over-blog.org/article-charte-du-collectif-mutez-nous-111243471.html> (2015. 01. 21.)

a közalkalmazottak számát, mégpedig oly módon, hogy a nyugdíjba menők állásaiból csak minden másodikat lehet majd betölteni.¹¹ A jelentős mértékben költségvetési megfontolások által motivált reformprogram egyébként számos olyan jól hangzó reformcélal egyszült ki, mint az eljárások egyszerűsítése, a bürokratikus ügyintézésből fakadó viszásságok megszüntetése, a hatékony és egyben az ügyfelek szempontjait szem előtt tartó ügyintézésre való áttérés, a szolgáltatások modernizálása, minőségük javítása.

Az államfő által kezdeményezett általános közigazgatási reform keretében számos területen különböző hivatalok, intézmények (pl. a bíróságok) összevonása révén kívánták elérni a létszámcsökkentést. A tengeren túli területek népességével együtt 66 millió lakosú Franciaország közoktatásában a 2007-ben létezett, közel egymillió tanári munkahelyhez képest Sarkozy mandátumának végére, 2012-re mintegy 80000-rel csökkent a pedagógusi állások száma (Baumard, 2014). Bár az oktatásirányítók a létszámcsökkentést a demográfiai változásokkal indokolták, ennek ellentmondott, hogy a növekvő létszámú korcsoportok esetében is csökkent a tanszemélyzet létszáma. A leépítések idején különösen nagy mértékben esett vissza a három évnél fiatalabb óvodások száma. (Korábban azért nőtt jelentősen az óvodába beíratott három év alattiak aránya, mert a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai sikerességét kívánták elősegíteni a korai óvodáztatás révén.) Érdemes megemlíteni, hogy a tanári álláshelyek megszüntetését eredményező különféle intézkedéseket a francia tanárszakszervezetek megannyi tiltakozóakciója kísérte. Ez arra is visszavehető, hogy a szóban forgó szervezetek értékelése szerint az intézkedések nemhogy javították, hanem inkább rontották az oktatásügyi szolgáltatások minőségét, miközben a pedagógusként dolgozók munkafeltételei romlottak az osztálylétszámok növekedése, a csoportbontások megszüntetése, illetve a nehézségekkel küszködő tanulókat segítő, jórészt tanárokat, kisebb részben pszichológusokat foglalkoztató hálózat állásainak radikális leépítése következtében.¹² A közigazgatási reformot értékelő parlamenti jelentés egyébként arra is rámutatott, hogy a létszámcsökkentést kitérített céljá változató közigazgatási reform eredményeit már csak azért is érdemes fenntartásokkal kezelni, mert az oktatás területén sok esetben az iskolák csak a túlórák számának jelentős növelésével tudták ellátni különböző szakmai feladataikat. (Cornut, Gentile és Eckert, 2011, 250-259. o.)

Ugyancsak említést érdemel, hogy a 2012-ben kormányzati pozícióba került baloldali jobboldali tanári álláshelyeket tömegesen megszüntető politikájának kritikájaként jelentős, 60000 fős tanári létszámemelést hirdetett. A francia költségvetés rossz helyzete miatt azonban mindeddig ezt a célt csak felemás módon, javarészt nem teljes értékű állások megteremtésével, hanem részmunkaidős egyetemisták foglalkoztatásán alapuló gyakornoki, illetve szerződéses álláshelyek létesítésével sikerült teljesíteni. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy az új álláshelyek egy része a hátrányos helyzetű diákok koncent-

¹¹ E reformcél kapcsán érdemes megjegyezni, hogy bár első hallásra igen merésznek tűnhet ez a célkitűzés, hisz valamilyen létszám megfelezéséről szól, a nyugdíjazások ütemének tényleges alakulása ismeretében valójában nem beszélhetünk igazán radikális célkitűzésről.

¹² Míg 2007-ben még 14431 főt alkalmaztak e hálózat keretei között, 2012-re 9342-re apadt a hálózat munkatársainak a száma.

Les RASED – Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Nehézségekkel küszködő tanulókat segítő szakmai szolgáltatóhálózat),

Letöltés: <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page51.htm> (2015. 01. 21.)

rációjával jellemezhető, kiemelt oktatási körzetekben létesült.¹³ A baloldali kormány égisze alatt kidolgozott oktatáspolitikai ugyancsak központi célként kezeli az elemi iskolai tanítói álláshelyek növelését – részint a demográfiai folyamatok alakulása miatt, részint azért, mert az iskoláztatás eredményessége szempontjából kulcsfontosságú periódusnak tekintik az iskolai kezdőszakaszt. (Baumard, 2014)

A pedagógusértékelés megváltoztatására irányuló lépések és ezek fogadtatása

Mint a fentiekben is már jeleztem, a közpolitikák általános reformja keretében a közszolgáltatások minőségének javítását napirendre tűző célokat is megfogalmaztak a politikusok. Az oktatás terén a tanári munka minősége megjavításának szükségességét hangsúlyozva több olyan reformcél is meghirdettek, amelyek megvalósulása jelentősen megváltoztathatta volna a tanári pályán lévők státuszát.

Így például már a 2007-es elnökválasztási kampányában kijelentette a jobboldal jelöltje, hogy „a tanárok munkáját a diákok eredményeinek fényében kell értékelni”. Minthogy a közszolgálati dolgozók összessége kapcsán az a cél is megfogalmazódott, hogy a jövőben a közszolgák javadalmazásában jelenjen meg munkájuk eredményessége,¹⁴ egyes oktatási szakemberek már 2008-ban mérlegelték, hogy miként hatna e megközelítés érvényesülése az oktatási rendszer működésére,¹⁵ és meglehetősen szkeptikus véleményeket fogalmaztak meg ezzel kapcsolatban.¹⁶ Az ellenvélemények ellenére a Sarkozy-éra utolsó két évében oktatási miniszterként tevékenykedő Luc Chatel egy új rendelet megalkotásával konkrét lépéseket tett annak érdekében, hogy megváltoztassa a tanári munkát végzők értékelésének korábbi gyakorlatát.

Franciaországban 1945 óta az önálló kart alkotó szakfelügyelőknek kulcsszerepük van a tanári munka értékelésében, és egyben a pedagógusok előmenetelének alakításában. A gyakorlatban ez abban fejeződik ki, hogy a szolgálati időn túl, továbbá a pedagógus mindennapi munkájának pontosságát, rendszerességét értékelő iskolavezetői „érdemjegy”

¹³ A pozitív diszkrimináció elve jegyében Franciaországban több mint harminc éve kitérített figyelmet élvez a nehézségekkel küszködő, javarészt munkanélküliek, illetve szegénysorban élő bevándoroltak által lakott térségek iskolaügye. Az eredetileg ZEP-betűszóval jelölt körzetek iskolái a többi oktatásügyi intézményhez képest több anyagi forrásban részesülnek, de a különféle oktatási intézmények és az egyéb humánszolgáltató-szervezetek közötti együttműködés fejlesztésére is gondot fordítanak az irányítószervek. A kiemelt körzetek működéséről lásd a következő írásaimat: *Bajomi* (1993–2006).

¹⁴ *Fonctionnaires : faut-il les payer au mérite ?* (Érdemeik szerint kell javadalmazni a köztisztviselőket?) *ladépeche.fr*, 2008, november 11.

Letöltés: www.ladepêche.fr/article/2008/11/01/485625-fonctionnaires-faut-il-les-payer-au-merite.html (2015. 01. 21.)

¹⁵ Egy oktatási blogon interjú jelent meg egy egyetemi oktatóval, Alain Chaptallal, az amerikai oktatásügy szakértőjével, illetve Bruno Suchat-al, az IREDU betűszóval jelölt dijoni oktatásgazdaságtani kutatóintézet vezetőjével, amelyben a megkérdezettek nemzetközi tapasztalatokra hivatkozva fogalmaztak meg meglehetősen szkeptikus válaszokat azt illetően, hogy tényleg javulhat-e az oktatás minősége, ha a tanárok értékelése a pedagógusok javadalmazására is kihat majd. *Evaluer les enseignants: la paye au mérite ?* (A tanárok értékelése: az eredményességtől függjön a jövedelem?)

Letöltés: www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2008/Evaluerlesenseignants.aspx (2015. 01. 21.)

¹⁶ U. o.

mellett elsősorban az befolyásolja a tanároknak a közszolgálati bértáblán való előrelépését, hogy a tanfelügyelőtől milyen érdemjegyet kapnak az óralátogatást követően.

2011 végén jelent meg az a rendelettervezet, melynek értelmében a korábbi tanfelügyelői értékelések helyébe az iskolavezetők által hozott döntések léptek volna. Eszerint a döntések alapjául az igazgatónak a tanárokkal háromévenként folytatott értékelő-beszélgetései szolgáltak volna, melynek során értékelés tárgyát képezte volna egyebek között az, hogy a pedagógus milyen kompetenciákkal rendelkezik az általa oktatott szakok területén, milyen szakmai tevékenységet végez az iskolán belül, különös tekintettel arra, hogy milyen a kapcsolata a szülőkkel, illetve mennyire kapcsolódik be az iskolai pedagógiai program megvalósításába, mennyire képes közreműködni a diákok politikai szocializációjában, stb. Az értékelési reformterv részeként a pedagógusnak önértékelést kellett volna készítenie, melyet jóvá kellett volna hagynia a munkáját időnként tanfelügyelői látogatások keretében értékelő szakfelügyelőnek. Az értékelő megbeszéléseket követően egy feljegyzés formájában javasolhatta volna az intézményvezető a tankerületi szerveknek, hogy béremelésben részesítsék az értékelésen átesett tanárt.

A rendelettervezetet éles bírálatok érték a tanárszakszervezetek részéről. Ezek, többek között, azt kifogásolták, hogy a vállalati menedzsment-módszereket importálva próbálnak megújítani egy egyébként a tanárok java része által is bírált, hagyományos értékelési gyakorlatot.¹⁷ A szakszervezetek érvelését már csak azért sem tekinthetjük teljesen légből kapottnak, mivel az oktatási tárcát vezető Luc Chatel a reformterv kidolgozására a párizsi közlekedési vállalat volt humánerőforrás-menedzserét kérte fel. (Colas, 2011b)

Itt érdemes megemlíteni, hogy az FSU betűszóval jelölt legnagyobb franciaországi tanárszakszervezet kutatóintézetének munkatársai a közelmúltban *Az új kapitalista iskola* címmel egy nagy visszhangot kiváltott könyvet adtak ki. (Laval, 2011) Művükben a szerzők a nyugati világ megannyi oktatásügyi változását egy olyan átfogó neoliberális átalakulás részeként értelmezik, amelynek eredményeként az addig jelentős autonómiával rendelkező oktatásügy működése mindinkább alárendelődött a multinacionális tőke igényeinek. E folyamat részeként taglalják az oktatási rendszerek működését kvantitatív módon értékelő PISA-vizsgálatok térhódítását, az iskolák közötti konkurenciaviszonyok felerősödését, a nagyvállalati keretekhez igazodó menedzsment-módszereknek az iskolai közegbe történő átültetését. Egy interjúban a könyv első számú szerzője így foglalta össze állításai lényegét: „Mikor a hetvenes évek elején írt *Újratermelődés* című művükben Bourdieu és Passeron arról írnak, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelését szolgálja az iskola, ez utóbbi belső működése még nincs teljesen és közvetlen módon alárendelve egy kapitalista társadalmi normának. Napjainkra ez a norma már behatolt az osztályterembe, a szakmai módszerekbe és az oktatás tartalmába. Nehezen felismerhető az iskolának ez az átalakulása, lévén hogy hivatalosan pedagógiai megfontolásokon alapul ez a kompetenciákat középpontba állító logika. Az oktatás mindinkább olyan vállalatok hierarchizált rendszerévé válik, amelyek a „tudásalapú gazdaság” számára termelnek „emberi tőkét”: nem annyira törekszik arra, hogy önmagukban értéket képviselő tudá-

¹⁷ Alain Chaptalnak a tanárok eredményesség szerinti bérezésére irányuló amerikai kezdeményezésekről írott tanulmányában is hangsúlyosan szerepel az a gondolat, hogy a gazdaságban alkalmazott megoldások meglehetősen problematikus átvételéről van szó. (Chaptal, 2011) E tanulmány egyébként egy olyan kötetben olvasható, amelyet az FSU-tanárszakszervezet kutatóintézete jelentetett meg.

sokat és kultúrát adjon át, hanem ehelyett inkább olyan egyének előállítására törekszik, akik képesek beilleszkedni a gazdasági gépezetbe.” (Laval, 2011b)¹⁸

A tanárértékeléssel kapcsolatos kritikákhoz visszatérve, megemlítjük, hogy a bírálók azt is kifogásolták, hogy az új értékelési rendszer bevezetésével a pedagógusok szakmai pályafutásának alakulása túlzottan függeni fog az iskolaigazgatóktól, és így fennáll majd annak veszélye, hogy az intézményvezetők a számukra legkedvesebb pedagógusokat fogják előnyben részesíteni a béremelések tekintetében. A legmagasabb tanári versenyvizsgával rendelkező pedagóguscsoport nevében fellépő szakmai szervezet a rendelettervezettel kapcsolatos első közleményében mindenekelőtt azt kifogásolta, hogy az intézményvezetők nem rendelkeznek az értékelési feladatok ellátásához szükséges tudással, kompetenciával,¹⁹ majd egy másik megnyilatkozásukban azt is szóvá tették, hogy a pedagógusoknak nem áll majd rendelkezésükre jogorvoslati lehetőség.

A pedagógiai szakemberek, oktatáskutatók közül is sokan bírálták a tanárok értékelésének tervezett reformját. A kritikákban visszatérően fogalmazódott meg az a gondolat, hogy a tanítási folyamat sikeressége nem egy-egy pedagógus tevékenységétől függ. Egy limoges-i oktatásszociológus alapvetően elhibáztattnak minősítette a minisztérium reformtervét annak okán, hogy az egyénközpontú értékelés mellett tették le a garast, holott az elmúlt évtizedek kutatásai rámutattak arra, hogy a tanítási folyamat sikeressége sok tényező együttes hatására vezethető vissza, és emiatt nem csak, vagy nem elsősorban az egyéni tanári teljesítményeket kellene értékelni, hanem az oktatási intézményeknek, illetve magának az oktatási rendszernek a teljesítményét: „Az értékelés második formája a kollektív értékelés, amely magának az oktatási rendszernek, és az ezt alkotó különféle mechanizmusoknak az értékelését jelenti. Általában ezen értékelések hiányát, vagy nem kellő mélységét kell fájlnunk. Ezek az értékelések ugyanis (a legjobb esetben) aziránt érdeklődnek, miként alakul a tanulók teljesítménye, milyen keretek között folyik a tanulás és mennyiben valós a diákok tudása. Azért kell több tényezőt együttesen figyelembe venni, mert egy oktatási megoldás hatékonysága különböző iskolán belüli és iskolán kívüli aktorok tevékenységének összhatásától függ. E tekintetben magának az oktatásirányításnak a felelősségét is értékelni kell. Például azt, hogy eleve jól találták-e ki az adott megoldást? Vajon valamilyen ténylegesen létező szükségletre felelt ez? Az intézményes válasz megfelelő volt? Az intézmény kellőképpen felkészítette és segítette az adott megoldást megvalósító szakembereket? A köztes pozíciókban lévők (a tanfelügyelet, a helyi önkormányzatok, az intézményvezetők) magukévá tették az adott megoldást? Kellő segítséget

¹⁸ Ha netán valaki azt gondolná, hogy igencsak túlzó a Christian Laval és kollégái által megfogalmazott ama diagnózis, miszerint mindinkább előtérbe kerülnek az oktatásügy terén a neoliberális elképzelések, illetve az ezekhez illeszkedő menedzserment-módszerek, az elemzés e pontján érdemes kissé bővebben idéznünk egy cikkből, amelyben a 2011-ben hatalmon lévő franciaországi kormánykoalíció jobbközép pártjaként számon tartott a Parti Libéral Démocrate (Szabaddemokrata Párt) ifjúsági tagozatának vezetője hirdette meg oktatási programját: „Javasoljuk, hogy váljanak nagyon autonómmá a közpénzből fenntartott iskolák, és hagyjuk kifejlődni a magániskolák szektorát annak érdekében, hogy az intézményvezetők valódi „vállalatvezetők” válhassanak, akiknek jóval szélesebb a jogköre, mint jelenleg. A pedagóguscsoport vezetőjeként jogok lenne felvenniük és elbocsátaniuk a tanárokat, akiknek megszüntetnék a közszolgálati státuszát, és akiknek a bérét eredményességük alapján határoznák meg. (...) A konkurencia játéka révén választódnának ki a legjobb iskolák és következésképpen a legjobb intézményvezetők, akiket érdemeiknek megfelelően lehetne megfizetni.” (Castellote, 2011)

¹⁹ *La réforme envisagée de l'évaluation des professeurs doit être abandonnée* (A tanárértékelés tervezett reformjával fel kell hagyni), Société des Agrégés de l'université, 2011 november 11.
Letöltés: www.societedesagreges.net/old/downloads/CP-111117.pdf (2015. 01. 21.).

adtak a helyi szintű megvalósításhoz? Az ilyenfajta értékelések rávilágítanak arra, hogy feleltébb komplex, és emiatt sajátos vizsgálati módszereket követelő tevékenység az oktatás.” (Ben Ayed, 2012)

Bár az értékelésről szóló rendelet elfogadását megakadályozandó a tanárok többször is sztrájkba léptek, az oktatási tárca vezetője, Luc Chatel olyannyira nem tágitott eredeti tervétől, hogy még a Nicolas Sarkozy 2012-es választási vereségét követő napokban is fontosnak tartotta kiadni azt a rendelet, melynek értelmében a pedagógusok értékelésében és egyben előmenetelének, jövedelmének meghatározásában a jövőben az intézményvezetőknek lesz meghatározó szerepük. Korántsem meglepő, hogy Vincent Peillon-nak, az újonnan megválasztott baloldali államfő oktatási miniszterének egyik első intézkedése a szóban forgó rendelet megsemmisítése volt.

Noha Francois Hollande hatalomra kerülését követően széleskörű konzultáció kezdődött az oktatás reformjáról, és ennek is témája volt a pedagógusok értékelése, e téren nem történtek érdemi változások 2012 óta. A 2014 tavaszáig pozícióban volt szocialista párti oktatási miniszter ugyan megbízást adott egy olyan jelentés elkészítésére, amely a tanárok értékelésével kapcsolatos kérdéseket volt hivatott áttekinteni, ám az elkészült szöveg nem sok támpontot nyújtott az értékelési rendszer megreformálásához. Miként erre a jelentést elemzésében ízekre szedő szakember rámutatott, eleve nem felel meg ez a jelentés az objektivitás követelményének annak következtében, hogy az általános felügyelet négy szakemberét bízták meg az elemzés elkészítésével; holott nem szerencsés, ha az értékelésben kulcsszerepet játszó szervezet embereinek kell vizsgáldnia a szóban forgó témakörben. (Puren, 2013)²⁰ Nem meglepő módon a Puren által bírált jelentés szerzői nem az értékelési rendszer átfogó reformját szorgalmazták, hanem csupán apróbb kiigazításokat javasoltak. Így például, szemben azzal, hogy a tanfelügyelői látogatások korábban teljesen esetlegesek voltak, és egyes pedagógusok évszámra nem találkoztak a tanfelügyelővel, azt javasolták, hogy a pályakezdőkhöz gyakrabban menjenek el a felügyelők, míg a régebben pályán lévők esetében ritkulhatnak a látogatások. Azt is kezdeményezték, hogy a tanárokat meglehetősen sommás módon értékelő „osztályzatok” helyett a pedagógusok munkáját a jövőben szöveges formában értékeljék. A Café Pédagogique című, nagy tekintélynek örvendő francia oktatáspolitikai blog főmunkatársa ugyanakkor rámutatott arra, hogy a tanfelügyelők továbbra is fenn akarják tartani a tanárértékelés egyéni formáját. (Jarraud, 2013)

Itt érdemes megemlíteni, hogy 2014 januárjában felállították az „Oktatási rendszer működését értékelő nemzeti tanácsot” (Conseil national de l'évaluation du système scolaire – CNESCO)²¹, és ennek a független intézményként meghatározott testületnek az élére a köztársasági elnök Natalie Mons szociológust nevezte ki, akit elsősorban az oktatási rendszereket értékelő nemzetközi vizsgálatokkal kapcsolatos egyik munkája²² tett ismertté. Minthogy csak nemrégiben jött létre ez a jórészt az akadémiai szférából

²⁰ Puren állítása talán a tekintetben szorul némi árnyalásra, hogy az általános felügyelet tagjainak és a pedagógusokat értékelő tanfelügyelőknek a pozíciója teljesen nem azonos, még ha mindkét csoport tagjai az országos, illetve a tankerületi irányítási rendszernek szorosan alárendelve működnek is.

²¹ Letöltés: www.education.gouv.fr/cid76677/installation-du-conseil-national-d-evaluation-du-systeme-scolaire-cnesco.html (2015. 01. 21.)

²² Mons, Nathalie (2007): *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* (Az új oktatáspolitikák. Vajon jó válaszokat ad-e Franciaország?) PUF, Párizs, 202 o.

rekrutálódó, külföldi személyiségeket is magában foglaló testület,²³ egyelőre még nincsenek információk arról, hogy a testületnek sikerül-e majd kidolgoznia egy olyan értékelési rendszert, amely egyszerre tud hiteles képet adni az egész közoktatás működéséről, és egyben az egyes oktatási intézmények értékelését is elő tudja segíteni.

A fentiekből kiderül, hogy a tanárértékelés gyakorlatát illetően Franciaországban három, egymástól jelentősen különböző megközelítés rajzolódik ki. Egyesek a hagyományosnak számító, külsődleges tanfelügyelői értékelések fenntartását, netán olyan fajta megújítását tartják célravezetőnek, melynek keretében előtérbe kerül a tanfelügyelő tanácsadó szerepe, és egyben elhalványul az értékelés számonkérő, jutalmazó-szankcionáló funkciója. Mások a hierarchikus függőségen alapuló vállalati logika jegyében a tanárok közvetlen felettesére bízják az értékelést. Ugyanakkor megfogalmazódik egy olyan elképzelés is, amely csapatmunkaként gondolja el az iskolai folyamatokat, és ennek megfelelően a komplex, intézményi szintű értékelésre helyezi a hangsúlyt. Ennek keretében a hierarchikus függőség elve helyett az értékelők és az értékeltek közötti egyenrangú, partneri viszony kerül előtérbe.

Az igazgatók mozgásterének növelésére irányuló 2007 és 2012 közötti kormányzati törekvések

A tanárértékeléssel kapcsolatos közelmúltbéli fejlemények áttekintése után érdemes röviden szólni egy másik, Sarkozy idején elindított programról, amelynek keretei között a kísérletbe bevont oktatási intézmények esetében jelentősen megnőtt az intézményvezetők jogköre. Erről a változásról sokan azt gondolták, hogy a szóban forgó megoldás általános érvényűvé válása esetén jelentősen megváltozhat a kinevezéssel rendelkező franciaországi pedagógusok országos szintű intézkedésekkel jól körülbástyázott státusza.²⁴

Az iskolaigazgatók mozgásterének növelésére irányuló törekvés a 2011 őszen bevezetett *Éclair* (Villám) névvel jelölt²⁵ programban jutott érvényre. A Franciaországban immár nagy hagyományokkal rendelkező, fentebb már említett kiemelt oktatási körzetek (ZEP-körzetek) gyakorlatát továbbfejlesztetni hivatott kísérleti program egyik újdonságaként lehetővé tették az iskolavezetők számára azt, hogy érdemben befolyásolják intézményük tantestületének összetételét. Míg a fentebb már említett, erősen szabályozott elhelyezkedési, illetve tanár-áthelyezési folyamatok alakulását hagyományosan általában csak a különböző címeken szerzett pontszámok határozzák meg, a kísérletbe bevont több

²³ Az értékelő testületnek ugyanakkor tagja még két szenátor és két országgyűlési képviselő, valamint a Gazdasági, Szociális és Környezetvédelmi Tanács két delegáltja is.

²⁴ Egyébként külön tanulmányt érdemelne az oktatásügy területén dolgozó, évente körülbelül 30000 főre tehető szerződéses „tanerőnek” a helyzete, akik között vannak olyanok, akik ugyan elvégezték az egyetem, de nem sikerült tanári álláshoz jutniuk a véglegesítéshez nélkülözhetetlen tanári versenyvizsga révén. Érdekes módon a két vezető francia napilap, a *Le Monde* (Cordier, 2014) és a *Le Figaro* (Loppy, 2014) szinte egy időben tett közzé olyan cikket, amely ezeknek a bizonytalan helyzetű oktatásügyi dolgozóknak a nehézségeit esetele, például azt, miként hiúsulnak meg esetenként a tankerületi munkatársaknak a szerződéses munkatársak véglegesítésével kapcsolatos ígéretei.

²⁵ A „villám” jelentésű „Éclair” név valójában betűszó, amely az Elemi iskolák, alsó- és felső-középiszkolák a becsúgyért, az innovációért és a sikerességért elnevezésben szereplő francia főnevek első betűiből tevődik össze (*Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite*).
Letöltés: http://www.lemonde.fr/societe/article/2011/10/11/avec-le-dispositif-eclair-les-colleges-et-lycees-difficiles-testent-l-autonomie_1585708_3224.html#uBtki5LVOFheBbfG.99 (2015. 01. 21.)

mint háromszáz oktatási intézmény esetében az iskolaigazgatók lehetőséget kaptak arra, hogy egy „állásinterjú” keretében személyesen is megismerkedjenek az intézményükbe pályázókkal, majd a pályázatokat véleményezve ténylegesen befolyásolják az iskolájukba kerülő új munkatársak összetételét, és utóbb a felvett új munkatársak számára személyre szóló, jövőbeli feladataikat körvonalazó ún. „küldetés-levelet” fogalmazzanak meg. A hivatalos indoklás szerint e megoldások révén kívánták elősegíteni azt, hogy az iskolavezetők olyan tanárokat válasszanak ki az állásokra jelentkezők köréből, akik szívesen és hozzáértéssel tudnak foglalkozni az iskolák javarészt hátrányos helyzetű diákjaival.

Egy idevágó cikk (Collas, 2011) tanúsága szerint ezt a célt csak részben sikerült elérni: az állásoknak csak 65%-át tudták betölteni véglegesített tanárokkal. Ráadásul ezek egy része esetében a munkahely-változtatást inkább indokolták személyes okok, semmint pedagógiai, szakmai megfontolások. A kívánt cél elérését tovább nehezítette az, hogy a „problémásnak” nevezett intézmények munkavállalóinak fizethető 99 eurós prémium a 2000 eurós tanári átlagfizetéshez képest nem volt jelentős.

Tanári, illetve tanár-szakszervezeti körökben egyébként nagy gyanakvással fogadták azt, hogy az Éclair-program keretei között a korábbi helyzethez képest nagyobb mozgástérre tesznek szert az intézményvezetők. Az imént idézett írás így jeleníti meg a tanári körökben észlelhető aggodalmakat: „Ha az Éclair-program iskolájába pályázunk, ez annyit jelent, hogy kikerülünk az országos elhelyezkedési rendszerből, melynek lényegét a szolgálati időt középpontba állító pontrendszer alkotja. Úgy véljük, ezzel sérül státuszunk. A fenntartások politikai természetűek is: a tanárok attól tartanak, hogy egy olyan kísérlet részeseivé válnak, mely ugyan egyelőre még csak minden harmincötödik iskolára terjed ki, de ezzel egy olyan új, „liberális iskola”²⁶ irányába mutat, melyben már semmit sem határoznak meg országos szinten.” (Collas, 2011).

Az Éclair-program rövid bemutatása kapcsán érdemes még megjegyezni, hogy a kísérlet bevezetését követően egyelőre nem történtek Franciaországban olyan változások, amelyek nyomán helyi, intézményi szintre kerültek volna a tanárok felvételével, elbocsátásával kapcsolatos döntések. Az *Education et société*s című nemzetközi oktatásszociológiai folyóirat hasábjain a közelmúltban megjelent Anne Barrère tollából egy tanulmány, amelynek a következő, igen találékony címet adta a szerző: „A jól temperált menedzsment: a francia középfokú oktatás intézményvezetőinek tapasztalatai” (Barrère, 2013). E címben jól tükröződik a mai franciaországi helyzet ama kettőssége, hogy miközben a franciaországi oktatásirányítás terén az elmúlt évtizedekben előtérbe kerültek a vállalati menedzsment-módszerek átvételét szorgalmazó törekvések, az iskolaigazgatók jogköre továbbra is eléggé behatárolt maradt – részben annak is tulajdoníthatóan, hogy a közalkalmazotti státusz egyes hagyományos jellemzőit sikerült megőrizniük a szakmai érdek-képviselőknek.

²⁶ Míg a mai magyar nyelvhasználatban a liberális jelzőnek erős tekintélyellenes, a politikai szabadságokat középpontba állító konnotációja van, a francia nyelvben a „liberális” jelzőt gyakran a magántulajdon szabadságán alapuló vállalatirányítási logika jelölésére használják.

IRODALOM

- BAJOMI I. (1988): A franciaországi helyi oktatáspolitikai küzdelmek intézményes keretei. *Szociológia*. No. 1. pp. 89-106.
- BAJOMI I. (1990): A pedagógusok alkalmazása és bérezése Franciaországban. In: *Pedagógusok, bérek, érdekek* (Szerk.: Nagy M.), Edukáció, Budapest. pp. 187-219.
- BAJOMI I. (1993): Az elsőbbséget élvező oktatási körzetek. *Iskolakultúra* No. 3, pp. 115-117.
- BAJOMI I. (2006): A partneri együttműködés a nyugat-európai kiemelt oktatási körzetekben és idehaza. In: *B. I.: Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban* (tanulmánygyűjtemény). Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. pp. 98-107.
- BAJOMI I. (2013): Decentralizációs intézkedésekkel korrigált francia oktatásirányítási rendszer. *Educatio*. No. 1. pp. 60-72. o.
- BARRÈRE, A. (2013): Un management bien tempéré: l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français (Egy jól temperált menedzsmen: a francia középiskolai igazgatók tapasztalatai). *Education et Sociétés*. No. 2. pp. 21-34.
- BAUMARD, M. (2014): 60 000 postes dans l'éducation, vraiment ? (Valóban 60000 tanári álláshely lesz az oktatásban?) *Le Monde*, 2014. november 5. Letöltés: www.lemonde.fr/education/article/2014/11/05/60-000-postes-dans-l-education-vraiment_4518526_1473685.html (2015. 01. 21.)
- BEN AYED, Ch. (2012): *Evaluation des enseignants: Une question mal posée* (A tanárok értékelése: rosszul tették fel a kérdést). Letöltés: www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/01/03012012_BenAyed_EvaluationEnseignants.aspx (2015. 01. 21.)
- BEZES, Ph. (2012): Les politiques de réforme de l'Etat sous Sarkozy, Rhétorique de rupture, réformes de structures et désorganisations (Államreform-politkák Sarkozy alatt – A szakítás retorikája, strukturális reformok és működési zavarok). In: *Les politiques publiques sous Sarkozy*. (Szerk: de Maillard, J. & Surel, Y.ves). Presses de Sciences-Po, Párizs. pp. 210-235.
- CASTELLOTE, L. (2011): *Une solution libérale pour l'éducation* (Egy liberális megoldás az oktatásügy kérdésére). 2011. október 9. École @ Education, Société. Letöltés: <http://www.contrepoints.org/2011/10/09/49643-une-solution-liberale-pour-leducation> (2015. 01. 21.)
- CHAPTAL, A. (2011): Le « Merit Pay » aux États-Unis : une idée simple, une mise en oeuvre problématique (Az érdekek szerinti bérezés – egyszerű gondolat, problematikus megvalósítás). In: *Payer les profs au mérite ?* Institut de recherche de la FSU, Párizs. p. 102. Letöltés: <http://institut.fsu.fr/-Le-Merit-Pay-aux-Etats-Unis-une,151.html> (2015. 01. 21.)
- COLLAS, A. (2011a): Avec le dispositif „Eclair”, les collèges et lycées difficiles testent l'autonomie (Az Éclair-program keretei között szereznek tapasztalatokat a nehéz helyzetű alsó- és felsőközépközpontok az automómiairól). *Le Monde*, 2011. október 11. Letöltés: http://www.lemonde.fr/societe/article/2011/10/11/avec-le-dispositif-eclair-les-colleges-et-lycees-difficiles-testent-l-autonomie_1585708_3224.html (2015. 01. 21.)
- COLLAS, A. (2011b): Josette Théophile, une DRH „de choc”, Rue de Grenelle (Josette Théophile, egy kemény humenerőforrás-menedzser az oktatási tárca alkalmazásában). *Le Monde*, 2011. november 26. Letöltés: www.lemonde.fr/education/article/2011/11/25/josette-theophile-une-drh-de-choc-rue-de-grenelle_1609284_1473685.html (2015. 01. 1.)
- CORDIER, S. (2014): Les contractuels: « bouche-trous » de l'éducation nationale (A szeződésesek: akikkel betömik a közoktatás lyukait). *Le Monde*, 2014. november 20. Letöltés: www.lemonde.fr/societe/visuel/2014/11/20/les-contractuels-bouche-trous-de-l-education-nationale_4525419_3224.html (2015. 01. 21.)

- CORNUT-GENTILLE, F. & ECKERT, Ch. (2011): Rapport d'information sur l'évaluation de la révision générale des politiques publiques (RGPP) (Tájékoztató jelentés a közpolitikák általános felülvizsgálatának értékeléséről). Francia nemzeti gyűlés. Letöltés: www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i4019.asp, (2015. 01. 21.)
- DORIATH, B., MONTAIGU, R., PONCELET, Y. & RICHON, H.-G. (2013): *L'évaluation des enseignants* (A tanárok értékelése). Az Oktatási Miniszter számára készült 2013/35. számú jelentés. Letöltés: www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000485/0000.pdf (2015. 01. 21.)
- JARRAUD, F. (2013): *Evaluation des enseignants : L'Inspection veut donner davantage de poids aux directeurs et chefs d'établissement* (Tanárértékelés. A tanfelügyelet növelni akarja az intézményvezetők szerepét. Letöltés: www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/07/26072013Article635104270074831795.aspx (2015. 01. 21.)
- LAVAL, Ch. (2011a): La nouvelle école capitaliste (Az új kapitalista iskola), Vergne, F., Clément, P. & Dreux, G. közreműködésével). La Découverte, Párizs. p. 275.
- LAVAL, Ch. (2011b): „L'école est au centre des nouvelles luttes des classes” (Az iskola új osztályharcok középpontjában áll). Mouloud, L. interjúja. *L'Humanité*, 2011. szeptember 28. Letöltés: www.humanite.fr/christian-laval-lecole-est-au-centre-des-nouvelles-luttes-des-classes (2015. 01. 21.)
- LOPPY, N. (2014): La galère des contractuels de l'éducation nationale (A közoktatás szerződéses dolgozóinak gályázása). *Le Figaro*, 2014. október 3. Letöltés: www.lefigaro.fr/actualite-france/2014/10/03/01016-20141003ARTFIG00326-la-galere-des-contractuels-de-l-education-nationale.php (2015. 01. 21.)
- PIAU, L. (2011): *Mutations inter- et intra-académiques* (A tankerületeken belüli és a tankerületek közötti áthelyezések). Letöltés: www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2011/120_Rubriquejuridique.aspx (2015. 01. 21.)
- PUREN, Ch. (2013): *Un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère*. (A tanfelügyelet jelentése a tanárok értékeléséről, avagy a lámpaoszlop-szindróma). Letöltés: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013j/> (2015. 01. 21.)

VALÓSÁG

Az alábbi interjúkból a pedagógus életút két állomásáról kaphatunk képet, egy mentortanár és egy pályakezdő pedagógus véleménye alapján. A beszélgetések főként a pedagógussá válás kezdeti szakaszáról, a gyakornoki időszakról szólnak, melynek a későbbi pálya alakulásában nagy szerepe van. A kezdő pedagógus ebben a pályaszakaszban ötvözi a képzés során már elsajátított elméletet a gyakorlattal. Az interjúk e folyamat jellemzőit, nehézségeit mutatják, a mentor és a mentorált szemszögéből. A beszélgetések a személyes nehézségek és problémák, az ezekre adott egyéni támogató válaszok mellett a pályakezdeket segítő intézményi jellemzőket és a feljükk támasztott elvárásokat is számba veszi.

A rovatban szerkesztett formában közölt két interjú egy kutatás része, amelyet az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet kutatói végeztek hat - különböző képzési szintet és típust képviselő – intézményben. A kutatás során pályakezdő pedagógusokkal, mentorokkal és intézményvezetőkkel végeztek interjúk és fókuszcsoporthozos beszélgetéseket.*

„Nem harap az énekóra sem”

Interjú egy mentortanárral

E: A beszélgetés indításaként az ön tanári pályájának bemutatására kérném!

M: Tanító vagyok. A Tanító mellett másik szakom népművelés, amit soha nem gyakoroltam. 1985-ben végeztem, Zsámbékon. Négy-öt évet dolgoztam alsós munkaközösség vezetőként, idén lettem igazgatóhelyettes.

E: Emellett jelenleg is tanít?

M: Igen, hat órában, alsó tagozatban. Ragaszkodtam ahhoz az osztályhoz, ahol osztályfőnök voltam.

E: Milyen tárgyakat tanít?

M: Jelenleg rajzot és technikát. Emellett, mivel tavaly indítottuk be az iskolaotthonot, vállalkoztam az iskolaotthonos oktatás elkezdésére is, egy másik kolléganővel. Tavaly min-

* A kutatás vezetője Kállai Gabriella, az interjúkat Szemerszki Marianna készítette.

den gyerekünk két osztályban iskolaotthonnal indult ami délutáni órákat is jelent, szabad tevékenységgel kombinálva. Idén egy iskolaotthonos osztály indult, mivel néhány szülő igényelte ezt a formát. Ezért csak napközti biztosító osztályt is indítottunk.

E: Kérem, mutassa be az iskolát és az itt dolgozókat!

M: Én itt kezdtem tanítani, pályakezdőként 29 éve. Bár pályakezdőnek lenni mindig nehéz, mostanra egyre nehezebbé vált. Az elmúlt időben a község és így a tanárok, gyermekek összetétele is teljesen megváltozott. Ide döntően helyben lakó gyerekek járnak. Nagyon sok gyereket elvittek a közeli városi iskolába, főleg felső tagozaton. Alsó tagozaton jellemzően kettő párhuzamos osztállyal működünk. Ez a harmadik évfolyamon és a felső tagozaton egy-egy osztályra csökken, hiszen sok gyereket visznek el. Az osztálylétszámok ideálisak, az átlag 18 fő. A tanárok közt az alsó tagozaton a 40-50 év közöttiek között van egy stabil mag, akik itt is élnek. De a felső tagozaton nagyon sok tanár ingázik. Ha ők közelebb is találnak majd állást, váltani fognak.

E: A tanárok közül a jobbak mennek el?

M: Igen. Ha pedig az a mag elmegy, amely a közösséget előre viszi, még nehezebbé válik a pályakezdő pedagógusok beilleszkedése. Ez főként a felső tagozaton érezhető. Alsó tagozatban még nagyon jól lehet a kezdő pedagógusokkal dolgozni, de később az alsó és felső tagozat közti amúgy is nagy szakadék egyre inkább szélesedik. Küszködünk.

E: Ön saját pályáján milyen előrelépési lehetőségekben gondolkodik?

M: Nincs szakvizsgám, tehát az előmeneteli rendszerben felfelé nem pályázhatok. A tanított évek alapján pedig a GYES miatt nem esek még bele a felsőbb kategóriába. Gondolkodtam a szakvizsgán, de minden nem megy. Sem időben, sem anyagilag. Két egyetemista gyerekem van, akik még mesterszakra tanulnak. Az igazgatóhelyetteség pedig, amit egyelőre erre az évre vállaltam el, nagyon nagy falat. Egy igazgatóhelyettes van az iskolában, nincs tehát feladatmegosztás. De ezt vállaltam, az iskolának működnie kell.

E: Ön hogyan lett mentor?

M: Úgy lettem mentor, hogy kb. 15 éve mindig fogadtam gyakorló tanárokat a főiskoláról. Mindig beszélgettünk róla ugyanis, hogy az a legjobb, ha mi nevelünk ki magunknak pedagógusokat. Voltak tehát olyan fiatalok itt, akik tanítónak valók voltak, végig nálam töltötték a gyakorlati idejüket, kihelyezett államvizsgával az államvizsga tanításuk is itt zajlott. Ebből adódik, hogyha jött máshonnan tanító, akkor én voltam a segítőtjük. Az volt a legjobb, amikor az elejétől a végéig kísérhettem a munkájukat, miközben ők megtanulták az itteni szokásokat. Ez nagyon jó dolog. A gyakorló iskola nem így működik. Ezek a fiatalok már úgy jöttek ide tanítani, hogy tudták, hogy mi vár rájuk és mi is tudtuk, hogy kellenek nekünk. Senki sem árult zsákmacskát.

E: Hány fiatallal foglalkozott?

M: A mostani alsós tanítók közül többnek is én voltam a mentora. Jelenleg egy mentoráltam van, egy másik pedig épp most tette le a vizsgáit.

E: Hogyan zajlik általában a mentorok kiválasztása?

M: Általában a munkaközösség vezető és a szakos tanár vállalja. Tehát a vezetők, főleg felső tagozaton. Kicsi a tantestület, nagyon sok az óraadó tanár, ezért ezt magunk között kell megosztani.

E: Hogyan készült fel a mentorálásra? Részt vett-e továbbképzésen?

M: A saját meglátásaim szerint készültem a mentor szerepre. Továbbképzésen nem vettem részt, mivel amikor szándékoztam elkezdni a képzést, éppen nem indult. Tavalyelőtt pedig, amikor jelentkeztem, nem kerültem be a képzésbe. Pedig szerettem volna, hogy tudjam, hogy működik. Hiszen csinálom ugyan, de jó lenne látni, hogy mi a jó.

E: Milyen szakmai vagy egyéb segítséget tud igénybe venni a mentori munkájában?

M: Van segítségem. Az alsó tagozaton nagyon sokan vagyunk hasonló korúak, sok tapasztalattal. Az alsós munkaközösség nagyon jól működik, tudunk egymástól segítséget kérni és a felmerülő kérdéseket megbeszéljük. Ha úgy érzem, hogy túl sok a munka, a kollégák besegítenek és vállalnak belőle. Sőt, a gyakorló tanítások szakaszában megosztjuk a mentoráltakat. A cél, hogy a gyakorló tanár többféle módszert, többféle embert lásson. Hogy megtapasztalja, ki hogy tud működni egy ilyen iskolában. A nagy gyakorlatnál majdnem az egész alsó tagozatot végig szoktuk látogatgatni, figyelve arra, hogy a fiataloknak később majd minden évfolyamon helyt kell állniuk.

E: Mi a véleménye a tanítóképzésből kikerülők felkészültségéről? Lát-e hiányokat a képzésben?

M: Hiányként a módszertant és a konfliktuskezelést említeném. Egy vizsgatanításunk során a főiskoláról jött tanárnő emelte ki a differenciált óravezetést, amellyel a hallgató nálunk vizsgázott. Mi másképpen nem is tudnánk itt dolgozni, hiszen annyira nagy a különbség a gyerekek között. A konfliktuskezelés pedig nekem is nagy gondot okoz. Vannak hallgatók, akik hivatásuknak fogják majd tekinteni a pályát és a megfelelő módszereknek maguk járnak majd utána. Erre a lehetőségek ma már adóttak. De a képzés nem igazán készít fel a valóságra. A valóság ugyanis most egy kicsit rosszabb, mint volt egy pár évvel ezelőtt.

E: Hogyan értékelik a gyakorlatot a pályakezdők?

M: Azt mondják, hogy nagyon szerettek itt tanítani. Itt az iskolát valós működésében láthatják. A gyakorló iskolában teljesen más a gyerek, igaz őket is meg kell tanulni kezelni. Nálunk azt láthatják, ahogyan mi nyúlunk az itt tanuló gyerekekhez. Azt is látom, hogy a gyakorló tanárok szerettek itt lenni. Idővel, a kezdeti nyűglődések után mi is megszoktuk ezt, sőt nekem személy szerint is egy megújulást jelent. Kell is a felfrissülés, mert egy idő után az ember azt érzi, hogy már tehetetlen, miközben a fiatalok, azáltal hogy teljesen másképp gondolkodnak és közelebb is vannak a gyerekekhez, tudnak jó mintát hozni. Sok mindent tanulok tőlük.

E: A gyerekek mellett a képzésből kikerülő pedagógusok is változtak az idők során?

M: A legnagyobb problémának a motiváció hiányát látom. Látom, ha valaki csak azért ment el egy tanítóképzőbe, hogy valahol legyen. Volt ilyen hallgatóm is, tőle meg is kérdeztem, hogy biztosan szeretne-e tanítani, mert én látom, hogy nem idevaló. Furcsán

nézett rám, de nem haragudott meg. És nem is lett belőle pedagógus. Nagyon nagy kockázatnak érzem, ha olyan tanítóra bízunk egy kicsi gyereket, akinek még nagyon sok mindent meg kell tanulnia. Egy ilyen tanító majdnem olyan veszélyes, mint egy szülő, aki nem törődik a gyerekével.

E: Az alkalmassági vizsga bevezetése segíthet ebben?

M: Szerintem mindenképpen kellene alkalmassági vizsga ahhoz, hogy valaki pedagógus legyen. Emlékszem rá, hogy amikor mi felvételiztünk, két napos vizsgánk volt. Bevittek bennünket Budapestre egy óvodába és betettek 20 percre egy csoportba olyan gyerekek közé, akiket soha nem láttunk. Azt mondták, hogy kezdjünk velük valamit. Sok minden kiderül ekkor a jelöltekről. Nekem az is furcsa, hogy a tanítók egy része egyes tárgyakat, például éneket nem szeretnének oktatni. Meg lehet ugyan ezt oldani, de én jobbnak látom, ha a kisgyerekek tanítása egy kézben van, nem aprózódik fel. Egy tanító tudjon egy kicsit énekelni, rajzolni is. Ne legyen a keze ügyetlen. Az óvodából jövő kisgyerekek még azt várják, hogy a tanító néni mindenhez ért egy kicsit. Mondtam is a gyakorló tanítóknak, hogy nem harap az énekóra sem. Az a fontos, hogy a gyerekek szeressenek énekelni, körjátékot játszani. Aki többet szeretne, az elmegy a zeneiskolába és megtanulja, amit még kell. Az iskola alsó tagozaton nem arról szól, hogy beülünk a padba és csak írunk, számolunk, olvasunk. A kisgyerekeknek nagyon sokféle oldalunkat kell megmutatnunk. Főleg azt, hogy tudunk vele úgy bánni, mint egy gyerekkel. Látom, mikor kell abbahagyni az órát és mást csinálni.

E: Egy konkrét, mostani példán bemutatná, hogy hogyan zajlik a mentorálás?

M: Azt látom, hogy az új hallgató először mindig a fiatalabb kollégákat keresi. A korosztályok kapcsolódnak először. A mi közös munkánkra pedig időt kell találnunk, ami nem könnyű. Sok a teendő. Egy ilyen iskolában rengeteget kell helyettesíteni, amikor neki jó lenne, nekem van órám éppen. De azért keressük a lehetőséget. Örülök neki, ha a kérdéseivel hozzám fordul, hogy én hogyan csinálnám. Annak is, amikor az első igazgatói óralátogatása előtt tanácsot kért tőlem az óra felépítésében. Úgy éreztem, hogy bizalommal volt irántam és sok mindent el is fogadott.

E: Ki, hogyan vezeti be a mentoráltakat az iskola mindennapjaiba? Vannak ennek valamilyen rutinja itt az iskolában?

M: Amikor új kolléga jön, összegyűjtjük számára a házirendet, a bevett szokásokat, az ügyeleti rendet. Elmondjuk persze a praktikus dolgokat, de az elvárásokat is. Megmondjuk azt is, hogy minek kell önállóan utána néznie. Sőt, egy mostani új kollégánő esetében, aki az én régi osztályomat vette át, a gyerekeket is megkértem, hogy segítsék, hiszen ők ismerik jobban a szokásokat az iskolában.

E: Hogyan segítik őket a technikai dolgokban, például a naplóvezetésben? Szükséges ez egyáltalán?

M: Az év elején munkaközösségi értekezleteken beszéljük meg, hogy mik a teendők.

E: Jellemző, hogy a pályakezdők először napközis osztályt kapnak?

M: Csak úgy, hogy tantárgyat is oktatnak az osztályban. Nincsen kimondottan napközis nevelőnk. Nem vonzó az, hogy valaki csak napközizzen. Nagyobb kedvvel dolgoznak, ha

tanítási órájuk is van. Ha délután ő készül a gyerekekkel, tudja, hogy másnap mit várhat el tőle, vagy fordítva: mi az, ami esetleg délelőtt nem ment ezért gyakorolni kell.

E: A tantestület hogyan fogadja a pályakezdőket?

M: Örülünk, mert nélkülük nem működne az iskola. Mi a saját bőrünkön éreztük, hogy a sok helyettesítés már a munkánk rovására megy. Én a fiatalokat mindig szívesen veszem, mert itt a helyük, még akkor is, ha mindig egy kicsit több munka, hogy beszokjanak, megtanulják a dolgokat. Megértjük, de fájó, hogyha valaki itt gyakorlatot szerez és elpályázik. Hiszen sok munkát fektettem bele.

E: Óraadókkal mennyire pótolható a hiány?

M: Kémiából, fizikából, informatikából is vannak óraadóink. Egy részük más iskolában státuszban van, másikuk csak óraadóként ingázik iskolák között. Gyakori probléma ez a kis óraszámú tantárgyak esetében. Itt az érdeklődés felkeltéséhez tanár is és felszerelés is kell. Nagy probléma ez, ha egy tanár csak beesik és megy is tovább, anélkül hogy az iskola életében részt venne. Egy egyetem működhet így, de egy falusi általános iskolában ez nem igazán jó.

E: Hogyan fogadják a pályakezdő tanárokat a gyerekek?

M: Nagyon gyorsan megpróbálják őket kikezdeni. De ehhez nem is kell pályakezdőnek lenni. Egy idősebb kollégával, ha történetesen például óraadóként jön, ugyanúgy próbálkoznak. Aki új, azon megpróbálnak fogást találni. Egy fiatal pályakezdőnél ez veszélyesebb, hiszen nincs tapasztalata ezt kezelni. Az idősebbek könnyen előhúznak innen-onnan ezt-azt, hogy megszelídítsék a gyerekeket. A mentorálás során nálunk a konfliktus kezelés egy nagyon sarkalatos dolog. Ez már az óravezetésben is megnyilvánul. Hogy az óráknak értelme is legyen, abban az apróbb fogásokat, praktikák sokszor többet érnek, mint bármi más. Sokszor van szükség vigasztalásra is, hogy az első elkezeredésben nem adják fel.

E: Mikor vannak a pályakezdés hullámvölgyei?

M: Van akit a munkakezdés sokszerűen ér, van akinél később jelentkeznek problémák. Ez lehet feszültebbé, sírósbabbá válás, befelé fordulás. Embere válogatja, hogy kin mikor és hogyan jön ki a feszültség, de olyan nincs, hogy ne lenne hullámvölgy. Nekem is van meg lesz is, sajnos, de meg kell tanulni kilábalni belőle. Soha nem azt mondjuk, hogy add fel és válts pályát, hanem azt, hogy próbálkozz más módszerrel, próbálj meg csoportban dolgozni, vagy menj ki egy kicsit terepre, hátha az jobban felkelti a gyerekek érdeklődését.

E: Mik a feltételei a pályakezdők sikeres beilleszkedésének?

M: Nagyon sokat számít az, hogy hogyan fogadja a pedagógus közösség. Vannak zártabb közösségek, akik hagyják, hogy az új kolléga megszenvedje a magát. Szerintem segítenünk kell abban, hogy jó pedagógusok legyenek és abban is, hogy a pályán maradjanak. De ne kényszerből, hanem saját választásból. A fiatalok sokat tudnak, sok módszert ismernek, de emberileg kell nagyon megfogni néha a kezüket.

E: Jár-e a mentorálásért hivatalos elismerés, kedvezmény?

M: Jár érte köszönet. Pedagógus napon kaptam egy elismerő oklevelet a minisztertől. Órakedvezmény, anyagi juttatás nem kapcsolódik hozzá. Volt, amikor még a főiskola utalt némi összeget – 3000 Forintot - egy hallgató után. Csakhogy önadózónak kellett volna lenni emiatt, hát inkább lemondunk róla. Én annak örülök, ha az iskolánkba olyan pedagógust tudtunk kinevelni, aki tényleg pedagógus lett.

E: Hogyan összegezné a pályakezdők segítségének fő elemeit?

M: Az odafigyelés nagyon fontos. Mindent nem fognak meg tanulni egy hónap alatt és nem várható el tőlünk sem, hogy mindent elmondjunk. Ahogy telnek a napok, jönnek elő a problémák, melyekre folyamatosan születnek a válaszok. Van, amire pedig mindenkinek magától kell rájönnie. Kevés az idő. Hiába van hat kötelező órá, amikor annyi adminisztráció zúdul a nyakamba, hogy ki se látok belőle. A papír helyett inkább az emberrel kellene foglalkoznunk. Valahol elvész, ami fontosabb lenne.

E: Hogyan zajlik a gyakornokok értékelése? Mi az óralátogatások szerepe?

M: Az értékelés része a házirend, a pedagógiai program, helyi tanterv ismerete. És természetesen a személyes tényezők. Az óralátogatás esetén biztosan nem egy-egy óra számít. Ezt ugyanis nagyon sok tényező határozza meg.

E: Hogyan zajlik ez majd az új szaktanácsadói rendszer bevezetése után?

M: Hozzánk már most is járnak külsősök, mivel részt veszünk egy ilyen jellegű programban. Nagyon sok órát látogattak nálunk, de ez nekünk nem volt újdonság, hiszen amikor kezdtük a pályát, még szakfelügyeleti rendszer volt. Ha segítő szándékú a dolog, akkor működhet. Sokszor valaki nem is tudja, miért nem megy neki a munka. Jól jöhet ilyenkor egy szakember, aki irányt mutathat.

„*Én vagyok a magyaros munkaközösség egy személyben.*”

Beszélgetés egy gyakornoktanárral

E: Mondana néhány szót magáról: Mi indította el a pedagógus pályán? Mikor gondolt arra először, hogy tanár lesz?

GY: Második koromban kaptam a szüleimtől a születésnapomra egy felállítható táblát és krétát. Akkor kezdtem el „tanárkodni” – játékból. Negyedikes koromban részt vettem egy történelem versenyen. Akkor döntöttem el, hogy történelem szakos leszek, és ötödikben, hogy magyar lesz a másik szakom. Hetedikes koromban ügyvéd szerettem volna lenni, anya hatására, mert ő úgy gondolta, hogy a tanárok nem keresnek jól. De a gimnáziumban már teljesen biztos voltam abban, hogy történelem-magyar szakos tanár lesz belőlem.

E: A szülei szellemi foglalkozásúak?

GY: Nevelőszülőknél nevelkedtem. Másfél éves koromban kerültem gyermekotthonba. A nevelőszüleimet nevezem szüleimnek. Édesapám villanyszerelő. Anyukám hivatásos nevelőszülő. A nevelésnek így nálunk van hagyománya. Az is pedagógiai munka, csak más módon.

E: Érték pozitív hatások az iskolában is?

GY: Igen. Nagyon jó volt a magyar és a történelem tanárom. Ők még a régi rendszer szerint tanítottak.

E: Hová járt egyetemre?

GY: A Károli Gáspár Református Egyetemre jártam. 2006-ban kezdtem a tanulmányaimat, rögtön az érettségi után. Történelem volt a főszakom.

E: Rögtön ment tovább mesterképzésre is?

GY: Igen, rögtön. Nagykörösrre jártam gyakorlatra, de ott csúszttam egy évet. A mesterképzésen belül van a tanítási gyakorlat, amikor három hónapot kell tanítani, 30-30 órát mindkét tantárgyból. Nem tudtam a gyakorlat mellett könyvtárba járni, kutató munkát végezni a szakdolgozatomhoz. Ezért csak a következő évben diplomáztam.

E: A felsőoktatás mit nyújtott? Mennyire hasznosak az ott szerzett ismeretek?

GY: Voltak olyan órák, amiket nagyon szerettem. Némely tantárgyra viszont nincs tanárként szükségem, pl. az irodalomelméletre. Nem tanítunk az iskolában irodalomelméletet, és nem érdekel senkit, hogy ki volt Chomsky, ha a gyerekek nem tudják leírni még azt a szót sem, hogy 'tavaly'. A szakmai része a képzésnek nagyon jó volt. Sokkal többet voltunk kint a gyerekek között. Régen kint voltak két hetet, nekünk a labor három hónapig tartott. Ez jobb így. De sok olyan helyzettel találkoztam, amire nem készítettek fel. Főleg a magatartási problémák kezelésére.

E: Gimnáziumában végezte a gyakorlatát?

GY: Igen. Mivel mind a két korcsoportban, iskolatípusban taníthatok, úgy kellett, hogy legyen általános iskolás és középiskolás korú osztályom is. Magyarból nyolcadikosokat

tanítottam. Történelemből egy tízedikes és egy tizenkettedikes osztályt is. Ott már az érettségire készítettem őket.

E: Rendszeresen nézték az óráit?

GY: Többnyire benn ült a mentortanárom, de volt olyan, amikor egyedül tartottam meg az órát, magamra hagyott, és utána el kellett mondanom, milyen volt az óra hangulata, a gyerekek magatartása, a hozzáállásom stb. Összességében jó tapasztalataim voltak a gyakorlaton.

E: Hogyan talált rá a jelenlegi állására? Ez az első munkahelye?

GY: Igen, az első. Az interneten találtam rá. 15 iskolába jelentkeztem. A legtöbb helyen elutasítottak, mert pályakezdő vagyok. Azt írták, remélik, hogy szerzek egy kis tapasztalatot máshol, és akkor majd jelentkezzek. Miért utasítják el a pályakezdőket? Nem értettem. Végül, egy kis szerencsével, a lakóhelyemen vetek fel a helyi általános iskolába.

E: A választás szempontja az volt, hogy ez van közelebb a szüleihez?

GY: Igen.

E: Ki hallgatta meg? Az igazgató asszony?

GY: Meg az akkori helyettes. Interjúztattak, és két nap múlva már kezdhettem is.

E: Igaz, hogy ez már két éve volt, de azért biztosan visszaemlékszik az első napokra. Milyenek voltak az első benyomásai?

GY: Nagyon unalmasnak tartottam, mert az első napokban szinte csak osztályfőnöki órákat tartottak, amikor mindenkinek volt valami feladata. Nekem meg nem volt semmilyen feladat. Mondták, hogy nézelődjek, ismerkedjem a hellyel stb. De öt órán keresztül mit tud az ember nézelődni? Végül olvastam, a tankönyveket nézegettem. A hét első fele így telt. A második fele már sokkal jobb volt, amikor a gyerekekkel is megismerkedhettem.

E: A könyvek ismerősök voltak?

GY: Nagyjából. Az irodalomkönyv majdnem ugyanaz, mint amiből engem 15-20 évvel ezelőtt tanítottak, csak más a borítása. A nyelvtankönyv az, amiből az öcsémék tanultak. Nagyon egyszerű. Az a baj, hogy az új rendelkezés szerint három fajta könyvből választhatunk: van a nemzeti féle nyelvtankönyv, ami nagyon nehéz, van az Apáczai-féle, ami nagyon könnyű, és van a kísérleti, amiről meg nem tudjuk, milyen. És akkor válasszunk!

E: Érzett az elején bármilyen hullámvölgyet, átélt kudarcot?

GY: Az első félév egy adrenalin dömping volt. Még mondta is az igazgatóasszony, hogy jó lenne már, ha nem teljesítenék 110%-ot, mert ki fogok merülni. Végül a második félévben merültem ki. Decemberben kaptam egy osztályt, mert elment az osztályfőnök. Nagyon szerettem őket, meg ők is engem. Csak hirtelen kimerültem.

E: Hány osztályt visz?

GY: Az elején volt egy 6. osztályom, ők voltak az egyik osztály. Párhuzamosan vittem még egyet, aztán lett egy 7. és egy 8. osztályom is.

E: Tehát, három év anyagát kellett fejben tartania.

GY: Igen, magyarból. De kaptam még történelemből egy ötödikes osztályt is. Ők most hetedikeseek. Viszont most kaptam magyarból két 5. évfolyamos osztályt.

E: Milyen volt az első benyomása a kollégákról, a tantestületről?

GY: Pozitív. Amikor jöttem 24-en voltunk. Azóta jöttek újak, és mentek is el. Most 27-en vagyunk, teljes a létszám.

E: Hogyan érzi magát?

GY: Még mindig pozitív, de kicsit kimerültem. Nagyon sok a magartartási probléma a gyerekekkel.

E: Vannak túlkoros tanulók? Nem okoz gondot, hogy életkorilag közel áll a nyolcadikosokhoz?

GY: Tavaly volt egy 18 éves tanuló. Ő egy Macedóniából menekült családnak a legidősebb lánya, de vele nem volt gond. Volt olyan túlkorosom is, akitől tartottam, de nem volt más lehetőség, túl kellett élni – és túléltem. Ez egyébként is nehéz osztály volt. Folyamatosan próbáltam mindenféle módszert bevetni: bevittem a laptopot, kiselőadást tarthattak rajta, volt csoportmunkától kezdve páros feladat, kutató munka, projektmunka. De szinte semmit nem értem el vele.

E: Mit gondol, ezzel Önnek, mint pályakezdőnek volt csak gondja, vagy általában mindenkinek?

GY: Minden kollegámnak gondot jelentenek az ilyen gyerekek.

E: Pályakezdőként szüksége lett volna egy állandó támogatóra, mentorra?

GY: Több szempontból is jó lett volna. Mondjuk a naplóvezetésnél, amit ugyan átnézünk egy 45 perces előadásban, de az elég kevés volt. Elég sok hibát ejt egy pályakezdő, ami csak később derül ki. A konfliktusos helyzeteknél nagyon jó, ha van ott valaki, aki segít megoldani. Nyilván az sem megoldás, ha folyamatosan rohanunk az igazgatónőhöz vagy a mentor tanárhoz, de jó, ha valakivel át lehet beszélni a problémákat. Az is sokat segítene, ha valaki megnézne egy-egy órát, és elmondaná, mit látott, mit lehetett volna másként csinálni. Én elég nehezen tűröm a kritikát, de mégis jó volt, ha segítettek felfedezni a hibákat.

E: Kitől kapott a munkahelyén támogatást?

GY: Az igazgatónő, aki a másik magyar szakos, a mentorom. Nagyon fontos, hogy az ember élete ne csak abból álljon, hogy bejön, megtartja az órákat, köszön és hazamegy. A csapatépítés szempontjából is nélkülözhetetlen, hogy átbeszélhessük a problémáinkat. Ebből a szempontból nagyon jó itt a munkaközösség.

E: Van egyébként magyaros vagy humán szakos munkaközösség?

GY: Én vagyok a magyaros munkaközösség egy személyben.

E: Véletlen, hogy pont az igazgatónő lett a mentora?

GY: Nem véletlen. Ő a másik magyar szakos. Nem taníthatna elméletileg, de mégis el kellett vállalnia egy osztályt, mert nekem már a 30 óra nem fért bele az óraszámomba. De még szerencse, hogy volt valaki, aki szakosként vállalta a mentorságot, mert ez nem mindig van így. Nincs minden szakos tanárból kettő.

E: Hogyan támogatja Önt az igazgatónő?

GY: Ha kérek tőle óravázlatot, akkor elküldi. Be is jön, hogyha kell. Tavaly volt olyan osztály, akivel nem nagyon bírtam. Bejött, megnézte az órát, elmondta, min kellene változtatni.

E: Részt vett olyan továbbképzésen, ahol problémás eseteket elemeztek?

GY: Nem. Erkölcstanképzésen vettem részt, de az nem a magatartási problémákról szólt.

E: Egy-egy tanítási napja hogyan néz ki? Mennyi időt készül a tanórákra?

GY: Az elején nagyon sokat készültem. Egy történelem órára három órát, egy magyar órára egy órát. Ez volt az első év. Gyakran éjfélig is készültem. Most már belejöttem. Vannak ötleteim, hogyan kezdjek neki egy óratervnek.

E: Hány órát kell tanítania egy héten?

GY: Most 24 órát tanítok. Plusz a felvételi előkészítő. Nincs másik magyar szakos kolléga. csak az igazgató. A magyar órákat el kell látni.

E: Végül is teljes értékű tanár. Ugyanannyit tanít, mint bárki más.

GY: Igen, csak a fizetésem nem teljes értékű.

E: Ha már itt tartunk, ez az utolsó éve gyakornokként? Utána jön a minősítés?

GY: Igen. Én még a régi rendszerben végeztem, szóval engem az iskola vezetője minősít.

E: Hogyan készül a minősítő vizsgára? Szükségesnek tartja ezt?

GY: Nem tudom, mi múlik ezen a minősítő vizsgán. Szerintem a portfólió és az önálló reflektív értékelés sokkal inkább megmutatják a tanár személyiségét, mint ez a bemutató óra. Annnyit tudok, hogy bemennek ketten-hárman és 45 percen keresztül figyelik a tanárt, amit a többség nehezen visel. Én biztosan nem tudnék olyan fesztelenül bánni a gyerekekkel, mint egy sima órán. Múltkor az igazgatónő bent volt nálam. Tökéletes órát akartam tartani, de a gyerekek nem engedték, hogy tökéletes órám legyen: nem hozták el a felszerelésüket, volt, aki nem csinálta meg a leckéjét, és én már ettől feszült lettem. Szerintem, egyébként, nem jó ez a rendszer. Nem lehet értékelni két év után egy pedagógust. Nekem két évbe telt, hogy egy csomó dologra rájöjjek, és kellett a harmadik, hogy másként álljak a dolgokhoz. Például, hogy ne várjak el mindig 100%-os teljesítményt a gyerekektől, hanem fontosabbnak tartsam, hogy megkedveljék a tárgyamat.

E: Milyennek látja a munkakörülményeit? Például, az iskola felszereltségét?

GY: Elég hiányos. Vannak ugyan számítógépeink, csak nagyon elavultak. Volt, hogy feljöttem a gyerekekkel a számítógép terembe, hogy kutassanak fel anyagokat, és készítse nek a következő órára posztert, de 20 perc elment a 45-ből, mire felállt az eszköz.

E: Az itteni gyerekeknek lehetne ilyesmit házi feladatnak adni?

GY: Nagyon kevesen tudnak otthon internetezni. Az idén is fogok adni magyarból és történelemből ilyen feladatot, de akkor előre kell szólnom a tanuló szobás tanárnak, hogy majd lesz pár gyerek, aki fel fog jönni, és az internetet fogja használni. Csak az a baj, hogy összesen 10 percet tudunk adni egy gyereknek, és nem kapcsol be 10 perc alatt a számítógép. Ez tragikus és nevetséges is egyszerre!

E: Milyen eszközök állnak még rendelkezésre?

GY: Projektor három van. Egy az igazgatói irodában, ami hordozható, illetve kettő fel van szerelve. Két tanteremben van interaktív tábla. Ez lehetne több helyen is. A másik probléma ezzel, hogy nem állnak interaktív tananyagok az iskolák rendelkezésére.

E: Milyen egyéb eszköz tudná megkönnyíteni a munkáját?

GY: Jó lenne egy önálló laptop. Most a sajátomat kell mindig behurcolnom. Az interaktív tananyag nagyon sokat segítene egy óra felépítésében, vagy szemléltető anyagok, új térképek, pl. történelemből. Magyarból a könyvtár állományát kellene javítani, a kötelező olvasmányokból és a mai irodalomból is kellene több példány.

E: Beszéljünk még az osztályfőnökségről! Nem tűnik ez kezdőként nagy falatnak? Felkészültnek érzi magát erre a feladatra?

GY: Szerintem erre nem lehet felkészülni. Nem lehet mindenre felkészülni, mert nyilván minden gyerek és minden osztály más. Az előző osztályom egész órán csendben volt, ha mondtam valamit, azt azonnal megcsinálták. A mostani osztályom is szorgalmas, viszont iszonyatosan beszédesek, és van egy gyerek, aki nehezen illeszkedik be. Autista jeleket mutat. Felkészülni erre nem igazán lehet. De jó is egy ilyen osztályfőnöki feladat, mert olyan készségeket fejleszt, amelyekre egyébként nincs feltétlenül szükség. Ez is kell ahhoz, hogy valaki jó tanár legyen.

E: Miért, milyen a jó tanár?

GY: Változó. Lehet egy jó tanár szigorú, de lehet engedékeny is. Attól függ, mennyire engedi közel magához a gyerekeket, vagy mennyire empatikus feléjük. Szerintem egy igazán jó tanárhoz odamennek a gyerekek, és elmondják a problémájukat. Mert tudják, hogy a tanár mindig meghallgatja őket, és próbál segíteni. Én igyekszem ilyen tanár lenni.

E: Min múlik, hogy valakiből jó tanár lesz vagy sem?

GY: Szerintem a gyakorlat alatt sok minden kiderül. Van, aki egyáltalán nem való erre a pályára, de lehet, hogy csak rossz korosztályt választott. A gimnáziumi magyar tanárommal éltem ezt meg, aki nem tudott fegyelmezni, nem tudott tanítani, ezért elküldték az iskolából. Kaptunk egy másik tanárt, aki ezerszer jobb volt nála, de utána hallottuk, hogy a régi magyar tanárunk egy általános iskolában kapott állást, és ott imádják. Programokat szervez a gyerekeknek, színházba, versenyekre viszi őket. Neki az volt a korosztálya. Mindenkinek meg kell találnia a megfelelő korosztályt. Lehet, hogy valaki jó pedagógus, csak nem gyerekeket, hanem felnőtteket kell tanítania, vagy épp fordítva.

E: Erre magától jön rá egy tanár?

GY: Szerintem igen. A gyakorlati idő alatt most már rájöhet.

E: Ha most kellene eldöntenie, akkor tanárnak menne?

GY: Igen, vagy szakácsnak. Imádok főzni. Ha lenne egy gyakorlati konyha, tartanék főzőtanfolyamot a gyerekeknek. Nem lenne rossz, ha legalább odáig eljutnának a fiúk, hogy tizennégy évesen egy rántottát össze tudnak ütni maguknak. Ha lehetőségem lenne rá, ezt is szívesen megtanítanám.

Pedagógushallgatók a képzés elején

A pedagógusképzésben tanulók jelentős hányadát adják a felsőoktatásban részt vevő hallgatóknak, s bár az e területen képzést folytatók részaránya az 1990-es évekhez képest drasztikus mértékben visszaesett, az utóbbi egy-két évben az újonnan belépők számában némi növekedés tapasztalható. A 2013/14-es tanévben a normál felvételi eljárás keretében 7,5 ezren jutottak be felsőfokú képzésre ebben a szektorban, amely létszámot valamelyest növelte még a pótfelvétel során bekerülők száma is. Ezen belül 46% azoknak az aránya, akik alapképzésre, 37% azoké, akik mesterképzésre, s egyötöd alatti azoknak az aránya, akik osztatlan tanárképzésre nyertek felvételt.

A 2014 tavaszán készült kutatásunkban elsőéves pedagógushallgatókat kérdeztünk motivációikról, pályaelképzeléseikről és terveikről. A kutatás közvetlen előzményét az adta, hogy az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Kutatási, Elemzési és Értékelési Központja végezte 2013 nyarán az újonnan bevezetett tanári alkalmassági vizsga első tapasztalatainak feltárását, *Tanári alkalmassági vizsgálat* címmel.¹ A 2013. évi kutatás célja annak feltérképezése volt, hogy miként vélekedtek a különféle intézmények pedagógusképzésért felelős szakemberei a megmértetéssel kapcsolatban, hogyan zajlott az alkalmassági vizsga megtervezése, szervezése és lebonyolítása az egyes tanárképző intézményekben, illetve hogy e tapasztalatok tükrében a képzőhelyek hogyan vélekednek a számonkérésben rejlő lehetőségekről, kockázatokról, milyen javaslatokkal élnek a jövőre nézve.

A jelen kutatás előzményeként folytatott vizsgálat nem adott lehetőséget a képzésbe jelentkezők és felvettek véleményének megismerésére, erre 2014 tavaszán került sor egy online adatgyűjtés keretében. Jelen írásban e kutatás eredményeiből adunk rövid összefoglalót, melynek során a hallgatók különböző csoportjainak néhány alapvető szociológiai ismérven túl az érintettek alkalmassági vizsgával kapcsolatos meglátásait is bemutatjuk, továbbá kitekintünk motivációikra, pályaképükre. Az elsőéves pedagógushallgatók vizsgálatánál tehát a következő főbb kérdésekre fókuszáltunk: a hallgatók pályaválasztással kapcsolatos motivációinak, előzetes pályaelképzeléseinek, értékeinek, attitűdjének, szociális háttérének, valamint eddigi intézményi tapasztalatainak feltárása. A kutatás módszerül önkitöltős, online kérdőívet választottunk, a hallgatók eléréséhez pedig az intézmények segítségét vettük igénybe.

Bár elsődleges célcsoportunknak az osztatlan tanárképzés hallgatóit tekintettük, a vizsgálatot nem korlátoztuk az osztatlan tanárképzést folytató intézményekre, hanem

¹ A kutatás anyagai elérhetők az Iskolakultúra 2014/1. lapszámában (http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2014/2014_1.pdf).

a pedagógusképzés minden résztvevőjétől próbáltunk adatokat gyűjteni, ami lehetőséget ad a képzési szintek szerinti összevetésre is. Az adatfelvétel során 22 intézmény segítette munkánkat, s összesen 544 hallgató töltötte ki értékelhetően a kérdőívet.

A hivatalos adatok szerint Magyarországon 2013-ban mintegy 1300 főt vettek fel osztatlan tanárképzésre, s 97%-uk államilag támogatott, nappali képzésben kezdte meg tanulmányait. Kérdőívünkkel a felvettek 17%-át sikerült elérnünk, a válaszadók legnagyobb hányadát tehát az osztatlan képzésben tanulók teszik ki (42,7%). Ebben a csoportban a közismereti szaktanári képzést megkezdők mellett az osztatlan képzésben tanuló szakmai tanárok is helyet kapnak. A válaszadók negyedét azok a hallgatók adják, akik osztott tanárképzésben végzik tanulmányaikat, azaz a bolognai típusú tanárképzés mesterképzéses szakjain tanulnak. Ők azonban – miután nem tartoztak az elsődleges célcsoportba – a kutatásban alulreprezentáltak voltak, csakúgy, mint az alapképzés pedagógus szakjain tanulók is. Emiatt eredményeinket a három célcsoportra vonatkozóan külön-külön mutatjuk be. Az elemzéshez, bár tudjuk, hogy a képzés profilja és a célcsoport is eltérő, a kis elemszám miatt szükségesnek láttuk a csecsemő- és kisgyermekgondozó, óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógus és konduktor kategóriák összevonását.

1. táblázat Pedagógushallgatók megoszlása a képzés típusa szerint, %

képzés típusa	válaszadó hallgatók aránya %	válaszadó hallgatók aránya %	a képzési területre felvett hallgatók aránya* (%)
csecsemő- és kisgyermekgondozó	2,9	31,8	45,8
óvodapedagógus	9,6		
tanító	10,1		
gyógypedagógus, konduktor	9,2		
osztatlan tanárképzés	42,7	42,7	37,2
osztott tanárképzés (MA)	25,5	25,5	17,0
összesen:	100	100	100

* a felvételi adatbázis adatai szerint, forrás: Oktatási Hivatal

Hallgatói összetétel, pályaválasztás és motiváció

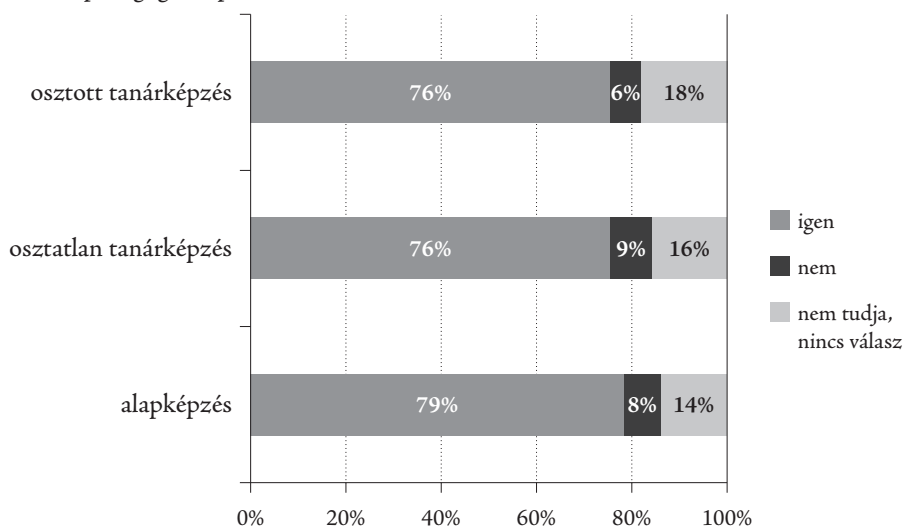
A válaszadók között alig több mint 20 százalékos a férfiak aránya, ezen belül a kisebb gyerekekkel, tanulókkal foglalkozók között csupán néhány férfit találunk, a tanárképzésben, azonban mind az osztatlan, mind pedig az osztott formában nagyobb arányban tanulnak férfiak (26 és 31%), bár a nők aránya itt is messze felülmúlja a férfiakét. E tekintetben az országos arányokat meglehetősen jól tükrözik adataink, ugyanis a felvételi adatbázis szerint az alapképzésben 5%, a mesterképzésben 31%, míg az osztatlan képzésben 36% volt a férfiak aránya a felvételt nyert hallgatók között. Valamennyi képzési formában túlnyomó részt 19-21 éves fiatalokat találunk, amit az érettségi éve szerinti összetétel is jól mutat. Az osztatlan képzésben a válaszadók háromnegyede 2013-ban érettségizett, s egy fő kivételével valamennyien nappali tagozatos képzésben kezdték meg tanulmányaikat. Az alapszakokon tanulók között ugyan szintén többségében vannak a 2013-ban

érettségizettek (53%), a válaszadók 28%-a azonban már 2010-ben vagy azt megelőzően érettségizett, s közöttük többen vannak a levelező vagy esti munkarendben tanulók. Ezek az arányok szintén megfelelnek az országosnak, amennyiben ott az alapképzésekre felvettek 45%-a volt az adott évben érettségizett, az osztatlan képzésben pedig 72%-uk. A mesterképzésben tanulók értelemszerűen e szempontból sajátos csoportot alkotnak mintánkban, hiszen 62%-uk nem nappali képzésre jár (az országos adatok szerint 67% a nem nappali képzésben részt vevők aránya).

A tanárképzésben részt vevő válaszadók kb. háromnegyede kétszakos képzésben vesz részt, a többiek pedig egy szakon tanulnak. Az egyszakos hallgatók fele a szakmai tanárképzésből kerül ki, és ebben a csoportban jelentős az arányuk a testnevelést, gyógytestnevelést tanulóknak, valamint a művészeti tanárnak készülőknek is. Az osztatlan tanárképzésre járók esetében újdonság volt a 2013/2014-es tanévben a Klebelsberg Képzési Ösztöndíj igénylésének lehetősége, amivel a mintánkba kerültek 37%-a élt, s 94%-uk meg is kapta az ösztöndíjat. Adatainkból úgy tűnik, hogy az ösztöndíjat a magukat, illetve családjukat átlagos anyagi helyzetűnek megítélő hallgatók, a szülők iskolázottságát tekintve pedig az érettségivel rendelkezők gyermekei igényelték leggyakrabban, a felsőfokú végzettségűek gyermekei alulreprezentáltak. Az ösztöndíj feltételeinek megfelelően az igénylők kivétel nélkül valószínűsítik, vagy biztosra veszik az 5-10 éven belüli pályán maradást, s sokkal többen vannak közöttük azok, akik teljesen biztosak abban, hogy pedagógus pályára lépnek, illetve 10 éven belül ott is maradnak, mint azok között, akik nem igényelték ezt a támogatást.

Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy beszélhetünk-e tudatos pályaválasztásról, azaz a hallgatók mikor, életük mely periódusában határozták el, hogy pedagógus pályára lépnek, az osztatlan tanárképzésben és az alapképzésben résztvevők válaszait érdemes megvizsgálnunk. E tekintetben a két csoport között nincs érdemi különbség: a megkérdezettek egynegyede ugyan korán – már a középiskolai tanulmányai előtt – eldöntötte azt, ami erős elköteleződésre utal, a többség azonban meglehetősen későn, a középiskola utolsó évében vagy a jelentkezést megelőző hónapokban hozta meg a döntést, elenyésző részük pedig még a válaszadás pillanatában sem volt meggyőződve arról, hogy pedagógus lesz, annak ellenére, hogy a megkérdezés időpontjában ezen a területen végez tanulmányokat. A válaszadó elsőéves pedagógushallgatók túlnyomó többsége továbbra is a pedagógusképzést választaná, s bár vannak, akik nem választottak a kérdésre, feltehetően tehát valamilyen mértékben elbizonytalanodtak választásukban, valamennyi csoportban igen alacsony, egytized alatti azoknak az aránya, akik egyértelműen utaltak arra, hogy mai eszükkel már mást választanának.

1. ábra Ha most kellene beadnia a felvételi jelentkezési lapot, akkor ismét a pedagógusképzést választaná?



A válaszadók pedagógus pálya iránti elkötelezettségét az is mutatja, hogy alig 5%-uk gondolja úgy, hogy feltehetően nem fog pedagógusként elhelyezkedni a végzést követően, sőt, 5-10 év múlva sem lép majd a pályára, s ezek az arányok az alap- és osztatlan képzésben még alacsonyabbak.

Az általános iskolai és középiskolai tanulmányok abból a szempontból is meghatározóak a pályaválasztás tekintetében, hogy a közoktatás rendszerében a válaszadó hallgatók 63%-a találkozott olyan tanárral, akire példaképként tekint, s ebben a tekintetben az osztatlan tanárképzésben tanulóknak kedvezőbbek a tapasztalataik (68%), a mesterképzésben tanulóknak pedig kevésbé (58%). A magasabb arányhoz minden bizonnyal az is hozzájárul, hogy az osztatlan képzésben részt vevőknek valamivel frissebbek az emlékeik a közoktatás rendszeréről, hiszen közöttük vannak legnagyobb arányban a frissen érettségizettek, de elképzelhető, hogy mindez a középfokú intézmény típusával is összefüggésben van. Az osztatlan képzésbe járók ugyanis jóval gyakrabban érkeznek gimnáziumokból (78%), mint az alapképzésbe járók (60%), ezen belül is a magasabb presztízsű 6, illetve 8 osztályos gimnáziumokból, s ugyancsak magasabb körökben az egyházi intézményekben végzettek részaránya. (Ez az eltérés a mintánk összetételében szintén megfelel az országos adatok képzésterületi arányainak, tehát ott is azt találjuk, hogy az osztatlan tanárképzésbe bekerültek sokkal gyakrabban rendelkeznek gimnáziumi végzettséggel, mint az alapképzésbe bekerültek. Viszont míg az alapképzés esetében a tanító- és óvóképzésre, gyógypedagógus képzésre felvettek középiskolai háttere a többi képzési területtel összehasonlítva teljesen átlagosnak tekinthető, addig az osztatlan tanárképzés esetében – a más osztatlan képzést nyújtó szakokhoz képest – alacsonyabb a gimnáziumi képzésből érkezők aránya, s a szak valamivel nagyobb esélyt nyújt a szakközépiskolából érkezők számára.)

A pedagógusok életét közelről a szülei példáján keresztül is megtapasztalta a hallgatók csaknem negyede, 5 százalékuk esetében kifejezetten erős családi mintáról beszélhetünk,

hiszen mindkét szülő pedagógus vagy oktató. A válaszadók csaknem ötöde esetében a nagyszülők valamelyike volt pedagógus, ugyanakkor a testvérek között nem sok pedagógust találunk (7%). A válaszadók csaknem 10%-a esetében beszélhetünk több generáción átívelő hatásról: ezekben az esetekben a szülők közül legalább az egyik pedagógus (de gyakrabban mindkettő), és a nagyszülők valamelyike is oktatott, tanított. Összességében az alapképzésben tanulók között a legmagasabb az elsőgenerációs fiatalok aránya, az osztatlan képzésben részt vevő hallgatók szülei között pedig a másik két csoporthoz képest többen vannak a diplomával rendelkezők. Nincs ez másként a pedagógus szülőkre vonatkozóan sem: leginkább az osztatlan képzés tanárszakjain találunk olyan fiatalokat, akiknek a szülei, esetleg a nagyszülei maguk is pedagógus-végzettséggel rendelkeznek.

Alkalmassági vizsgák

A tanárjelöltek kiválasztásával kapcsolatos nemzetközi gyakorlatok vizsgálata alapján megfigyelhető, hogy egyes országok tanárképzéssel kapcsolatos stratégiái, valamint a tanárképzéssel foglalkozó intézmények szelekciós törekvései eltérőek. Vannak országok, amelyek a tanárképzés kezdeti szakasza előtt végeznek szűrést. A bejutás feltétele leggyakrabban egy meghatározott iskolai végzettség birtoklása vagy valamiféle felvételi vizsga, esetleg egy interjúval való részvétel, illetve ezek kombinációja.

A szelekció problémakörével a magyar tanárképzés rendszere is szembesül, időről időre felszínre kerül a szűrés szükségességének kérdése. A hazai óvó- és tanítóképzők több évtizedes múltra visszatekintő gyakorlattal rendelkeznek e területen, bár az utóbbi időszak változásai miatt a pedagógiai alkalmasság vizsgálata meglehetősen háttérbe szorult. Az óvó- és tanítóképző intézményekben a 20-25 évvel korábbi gyakorlattal szemben a jelenleg érvényes alkalmassági vizsgában nem jelenik meg a pedagógiai tartalom, továbbá nem értékeli a jelentkező személyes motivációját, elhivatottságát sem. A kilencvenes évek elején még komplex – szóbeli és írásbeli – felvételi vizsgákat szerveztek az intézmények, ahol a beszéd, ének-zenei és testi alkalmasság mellett a pedagógiai tartalmat is értékelték, illetve a magyar, történelem és matematika szakterülethez kapcsolódó témák is szerepeltek a vizsga tematikájában. A főiskolák a minisztérium előzetes engedélyével szabadon változtathattak az alkalmassági vizsga felépítésén. A felvételi és az alkalmassági vizsga 2000/2001-ben kezdett egységesedni, 2006 óta pedig minden főiskolának el kell fogadnia azt az alkalmassági felvételi eredményt, amit a lakóhelyéhez legközelebbi főiskolán ért el a felvételiző.

A 2013/14. tanévben induló osztatlan tanárképzések kapcsán a felvételi eljárás részeként kötelező jelleggel szóbeli alkalmassági vizsga került bevezetésre, amely a jogalkotó szándéka szerint a magyar tanárképzés minőségének javítását szolgálja. A pályalkalmassági vizsgálat célja a Felsőoktatási felvételi tájékoztató szerint az, hogy a jelölttel való személyes találkozás során a bizottság tájékozódjon a jelentkező pályaképéről, személyes motivációjáról, habitusáról, kommunikációs készségeiről, valamint pedagógiai elképzeléseiről. A hatályos felsőoktatási törvény² 102. § 4. pontja kimondja, hogy a pedagóguspályára jelentkezőknek a felvételi eljárás keretében alkalmassági vizsgán kell részt venniük.

Az intézmények egy része az osztatlan tanárképzésben mesterszakra jelentkezőknél is tartott vizsgát a belépők szűrésére, s ezt adataink is mutatják, hiszen az ebben a képzési

² 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

formában tanulók egynegyede számolt be alkalmassági vizsgáról. Ennél is gyakoribb volt az alkalmassági vizsga az érettségire épülő képzésekben, az alapképzésekben tanulók háromnegyede, az osztatlan tanárképzésben tanulók pedig csaknem mindegyike igennel válaszolt a kérdéseinkre.

Megfigyelhető, hogy a hallgatók általában ott kezdték meg a tanulmányaikat, ahol az alkalmassági vizsgát tették, csupán néhány esetben (jellemzően inkább a kisgyermek-nevelő, az óvodapedagógus, a tanító szakosok, kisebb arányban az osztatlan tanárképzésre járók) iratkoztak be végül más intézménybe. Az osztott tanárképzésre járóknál ugyanakkor nem változott a jelentkezők szándéka: ott tették az alkalmassági vizsgát, ahova felvételüket kérték. A vizsgát a részt vett hallgatók utólag átlagosan közepesen erősnek ítélték meg.

A válaszokból az is kitűnik, hogy az óvó- és tanítóképzés hagyományosnak tekinthető alkalmassági vizsgájának gyakorlatát az érintett hallgatók ismerték és elfogadták, ugyanakkor számukra is gondot okozott a vizsgára való felkészülés, sőt, nagyobb arányban élték meg stresszhelyzetként, mint az osztatlan tanárképzésre jelentkezők. Fellehetőleg a vizsga tanárképzőktől eltérő feladatai miatt (azaz amiatt, hogy kevésbé jelenik meg a pedagógiai tartalom) kevesebben feltételezték, hogy az érintettek ennek hatására átgondolták a pályaválasztásukat, ugyanakkor a legnagyobb arányban ők (vagyis az itt tanuló válaszadók fele) vélte úgy, hogy a lebonyolított vizsga az alkalmatlan jelöltek kiszűrésének megfelelő eszköze. A vizsga használatában a leginkább szkeptikusak az osztatlan tanárképzésre járók voltak: alig több mint egyötödük szerint lehet megfelelő az eljárás az alkalmatlan jelentkezők kiszűrésére. Bár a felsőoktatási intézmények képviselői az újonnan bevezetett alkalmassági vizsga előnyének tartották a jelentkezők és az intézmény találkozását, az osztatlan képzésre jelentkezők úgy vélték, hogy a vizsga nem töltötte be ezt a funkciót, nem igazán adott számukra betekintést az intézményben folyó képzésről, annak hangulatáról.

Összegzés

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók az első félév végétével viszonylag erős elköteleződést mutatnak a pálya iránt. Jelzésértékű ugyanakkor, hogy kb. 15 százalékuk, ha tehetné, más szakra adná be jelentkezését, s leginkább az osztatlan tanárképzésre részt vevők gondolják így. A hallgatók intézménnyel való elégedettségét jelzi, hogy csak minden tizedik elsőéves választana más intézményt, ha tehetné, leginkább az alapszakokon tanulók, míg a mesterképzésben részt vevők a leginkább elkötelezettek választott szakjuk és intézményük irányában. Ugyanakkor mindegyik képzéstípusra igaz, hogy a válaszadók túlnyomó többsége többé-kevésbé biztosnak tartja, hogy el tudja végezni az adott intézményt, és néhány év múlva pedagógusként dolgozik majd.

Milyen a jó pedagógus? – Elvárások és az érzékelt valóság egy nagymintás diákkutatás eredményei alapján

Az oktatás színvonala talán legnagyobb mértékben a pedagógustól függ. A pedagógus az a személy, aki közvetlen kapcsolatban áll az iskolahasználók legnagyobb csoportjával, a diákokkal (Kozma, 1990). Ő az, aki a másodlagos (nem családi) szocializáció során közvetíti számukra a társadalom által meghatározott és elvárt érték- és normarendszert, valamint tudástartalmakat. Ebben az értelemben a pedagógusnak tolmács szerepe is van, hiszen mindezen tartalmakat a diákok számára érthető, el- és befogadható módon kell közvetítenie. Ez a szerep az utóbbi évek társadalmi-kulturális átalakulásai során folyamatosan erősödik, hatékonyságának alapja pedig a megfelelő tanár-diák viszony.

Miként a különböző professziókkal kapcsolatos szakmai elvárások és az azokat támasz-
tók köre nem állandók (Nagy, 2009; Formádi, 2011), úgy a pedagógus szerepével, felada-
tával, funkcióival és a tőle elvárt viselkedésmintákkal, kompetenciákkal kapcsolatos tár-
sadalmi elvárások is változnak. A pedagógusszerepek átalakulásával és a pedagógusokkal
kapcsolatos elvárások változásával számos tanulmány foglalkozik. Nem szándékunk a
pedagógusszerep történeti alakulásának végigkövetése, azt más tanulmányok alaposan
körüljárták már. De szükséges megvilágítani, hogy a klasszikus „lámás”, tudásátadó,
szemlélet- és gondolkodásmód-diktáló pedagógus, akinek végzettsége, tudása, pozíciója
önmagában legitimitást, tekintélyt és társadalmi elismertséget és megbecsülést jelent,
már régen a múlté (Trencsényi, 1988; Varga, 1998). A pedagógus már nem a tudás egyet-
len birtokosa, közvetítője, sőt, bizonyos, a diákok számára evidens és a mindennapokban
használt tudás- és információtartalmakat folyamatosan el kell sajátítania ahhoz, hogy
diákjaival lépést tudjon tartani (pl. informatikai ismeretek). Egyre gyakrabban fordul elő,
hogy egy-egy diák, részben a tanár segítségével, de részben autodidakta módon, valamely
témakör szakértőjévé válik, tudásban „lekörözve” tanítóját.

A régi és új pedagógusszerepek közötti legfontosabb különbségek és az azokat elő-
idéző társadalmi okok az alábbiak szerint foglalhatók össze. A posztindusztriális vagy
posztmodern társadalmi átalakulás az érték- és életformák pluralizálódását, egymás

► *Educatio* 2015/1. Nikitscher Péter: *Milyen a jó pedagógus? – Elvárások és az érzékelt valóság egy nagymintás diákkutatás eredményei alapján*, 129–139. pp.

mellett létezését hozta magával, így az iskola, illetve a pedagógusok által közvetített értékrendszer is csak egy a sok lehetséges közül. E társadalmi környezetben az egyes szakmák már egyre kevésbé jelentenek státuszukból fakadóan presztízszt, tekintélyt; ezeket minden szituációban, minden kapcsolatrendszerben el kell nyerni, fel kell építeni. A hagyományos intézményi hierarchiaszintek és -irányok megváltoztak, egyre kevésbé jelentenek biztos tájékozódási pontot, egyre kevésbé strukturálják a társadalmi folyamatokat, kommunikációt. A pedagógus is egyre erősebben függ a „piaci-keresleti” viszonyoktól; befolyásolják szülők és diákok elvárásai, az oktatási rendszer és a munkaadó elvárásai stb.. Munkájuk során a tanároknak is el kell sajátítaniuk azokat a készségeket, tudást, amit az őket körülvevő új helyzet megkövetel. A tanár adott esetben pályázatíró, menedzser, szabadidő-szervező, mediátor, terapeuta, kommunikációs szakember és, sokszor a hazai iskolák esetén oly gyakran jelentkező szakemberhiány kényszerűségeiből fakadóan önjelölt pszichológus vagy éppen szociális munkás feladatokat is el kell látnia (Ferenczi 1998; Varga, 1998; Schüttle-Szekszárdi, 2001; Sallai, 2004; Kraiciné, 2004).

A nevelésről, oktatásról való társadalmi gondolkodás irányainak változásai rögtön lecsapódnak az oktatási rendszerben és természetesen a pedagógusokkal kapcsolatos elvárásokban is megjelennek. Az eltérő pedagógiai koncepciók más és más szerepeket, vagy legalábbis a szerepeken belül eltérő preferenciákat mutatnak azzal kapcsolatban, hogy mit is kell tennie, milyennek is kell lennie a jó pedagógusnak. Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy a diákok, a közvélemény és a pedagógustársadalom mit gondol arról, hogy milyen a jó pedagógus.

Az ösztártársadalmi elvárásokat, amelyek a pedagógus szerepét és feladatait tekintve inkább a vele kapcsolatos kompetenciaelvárásokon keresztül fogalmazódnak meg, mind nemzetközi, mind pedig hazai szinten is rögzítették.

AZ OECD által 1998-ban kiadott Education Policy Analysis az alábbiak szerint fogalmazza meg a „holnap pedagógusaival” kapcsolatos elvárásokat: szakértelem, pedagógiai tudás, technológiai kompetencia, szervezeti-együttműködési készség, rugalmasság, mobilitás, nyitottság.

A pedagógus professzióval kapcsolatos elvárások ma Magyarországon a törvényi, jogszabályi változásokkal egy szinten a pedagógus-életpályamodellben, a pedagógusok előmeneteli rendszerében fogalmazódnak meg,¹ nyolc kompetenciaterületbe foglalva:

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. A tanulás támogatása
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység

¹ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Tanulmányunkban négy kutatás eredményeit ismertetjük és vetjük össze egymással. Elsőként egy nagymintás, országos középiskolás kérdőíves vizsgálat témánkhoz kapcsolódó eredményeit elemezzük. Az adatfelvételre 2014 tavaszán került sor, az elemzett adatbázisban 103 intézmény 13 826, kilencedik és tizenegyedik évfolyamos diákjának válasza szerepelnek.²

Ezt követően röviden bemutatjuk egy országos lakossági kérdőíves kutatás eredményeit, a jó pedagógussal kapcsolatos elvárásokról. A kutatás 2014 novemberében zajlott, 1026 fő megkérdezésével.³

A középiskolás diákok véleménye és viszonya tanáraikhoz

Az oktatási rendszer szereplői közül a legnépesebb tábor a diákok alkotják. Mint ahogyan a bevezetőben már kitértünk rá, ők azok, akik közvetlen napi kapcsolatban állnak a pedagógusokkal, és akikre a pedagógusok munkájának legnagyobb része irányul. Sokáig érezhető volt az a szemlélet, mely szerint a diákok a nevelés-oktatási folyamat passzív elszenvedői, mára azonban egyre világosabbá vált, hogy a folyamat aktív részesei, sőt alakítói is. Ezért alapvető fontosságú megismerni pedagógusokkal kapcsolatos véleményüket, elvárásaikat, hiszen ha ezek az elvárások nem teljesülnek, óhatatlanul szakadék alakul ki diák és tanára között, ami gátja a hatékony oktatásnak.

A középiskolás diákok körében végzett kutatás egyik kérdése volt, hogy a diákok szerint egy jó pedagógusnak milyen tulajdonságokkal, milyen viselkedésrepertoárral kell rendelkeznie. Először az általunk meghatározott tulajdonságok fontosságát kellett értékelniük egy 1–4-ig terjedő skálán, majd ezt követően egy nyitott kérdésben lehetőségük volt további vélemények megfogalmazására is. Második kérdésként az vizsgáltuk, hogy a felsorolt tulajdonságok mennyire jellemzik az őket tanító pedagógusokat; ezzel tulajdonképpen egyfajta elégedettséget is mérhetünk, de ami ennél fontosabb, megtudhatjuk azokat az eltéréseket, amelyek a diákok elvárásai és az általuk érzékelt valóság között vannak, ezek pedig muníciót szolgálhatnak a pedagógiai eszközök fejlesztéséhez.

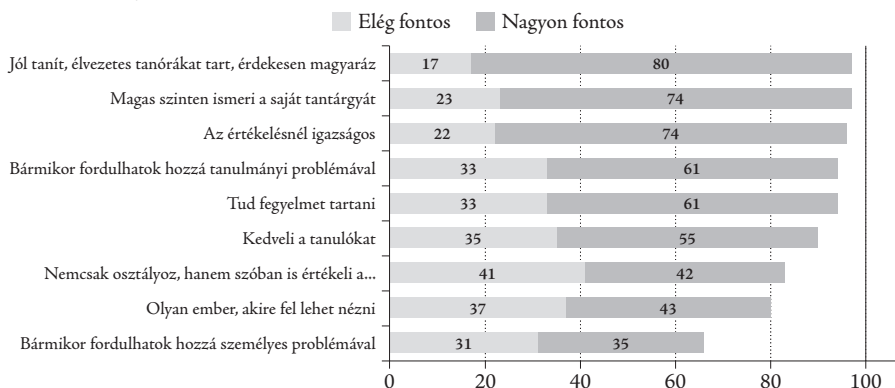
A jó pedagógus ismérvei a diákok véleménye alapján

Elsőként érdemes a teljes mintát megvizsgálni, majd ezt követően különböző háttérváltozók (évfolyam, képzéstípus) is elemezni az eredményeket.

² Az adatfelvételre a TÁMOP 311 kiemelt projekt 4. alprojektjének, a közoktatás minősége és eredményessége című témaegység keretében került sor.

³ Az adatfelvételt a Psyma végezte. A többlépcsős mintavételi eljárás a KSH népszámlálási adatain alapult. A minta demográfiai adatok alapján jól reprezentálja a felnőtt lakosságot.

1. ábra A jó pedagógus ismérvei, az „elég fontos”, illetve „nagyon fontos” említésének aránya (%)

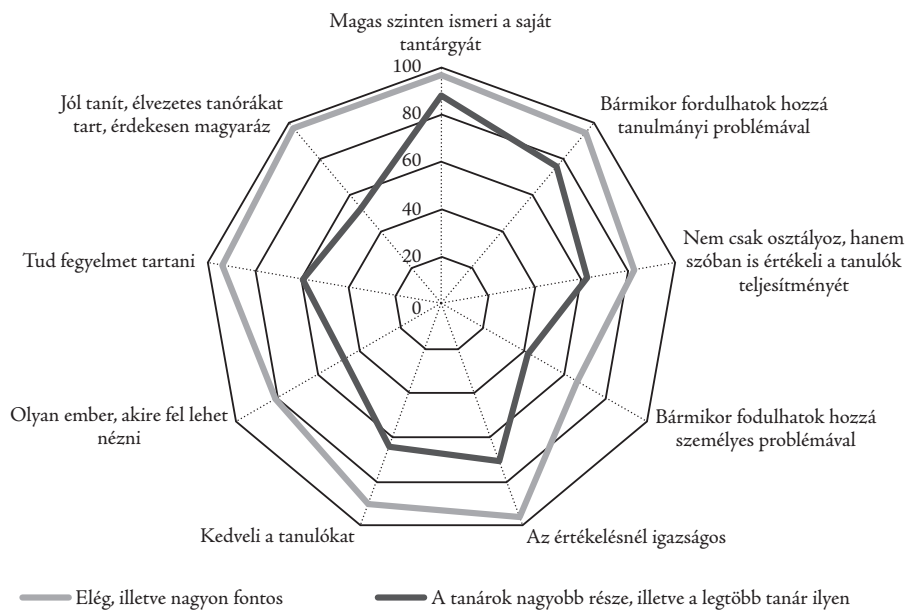


Forrás: saját szerkesztés

A kilenc felsorolt jellemző közül négy 95 %-os vagy a fölötti fontossági értékelést kapott, így ezek között lényeges különbséget tenni nem érdemes. A diákok egybehangzó véleménye szerint a felsorolt jellemzők közül a legfontosabb a tanítási stílus, és a magas színvonalú szaktárgyi tudás. Ahhoz, hogy a pedagógusok ezt teljesíteni tudják, elsősorban szak- és szakmódszertani ismeretekkel, tudással kell rendelkezniük. Szintén magas értékeket kapott az igazságos értékelés (a szóbeli értékelést a diákok kevésbé fontosnak tartják), illetve az, hogy a tanulók tanulmányi kérdéseikkel bármikor fordulhassanak tanáraikhoz. A tanítási folyamat minőségének és hatékonyságának biztosításához szükséges, hogy a tanár tudjon fegyelmet tartani. A válaszadó diákok 10%-a szerint csak kevésbé, vagy egyáltalán nem fontos, hogy a tanárok kedveljék a tanulókat. Az osztályzatok melletti szóbeli értékelést a tanulók 82%-a tartja/tartaná fontosnak. A diákok 80%-a szerint fontos az, hogy tanára olyan ember legyen, akire fel tud nézni. A legalacsonyabb értékeket a személyes problémák pedagógusokkal való megosztása kapta. Összegezve megállapíthatjuk, hogy a diákok legnagyobb arányban az oktatói tevékenységhez kapcsolódó jellemzőket, kompetenciákat tartják fontosnak, a pedagógiaiak csak ezek után következnek.

Mielőtt a háttérváltozók szerinti eredményeket is áttekintենék, érdemes megvizsgálni a diákok preferenciái és az általuk megélt valóság közötti különbségeket.

2. ábra Mennyire tarják fontosnak, és mennyire jellemző az őket tanító tanárookra, hogy... (%)



Forrás: saját szerkesztés

Az ábrára tekintve rögtön látszik, hogy minden területen akad különbség a diákok preferenciaskálája és az általuk tapasztalt valóság között, de a két vonal a jó és élvezetes tanítás kivételével trendszerűen követi egymást. A legkisebb különbség, alig 9 százalékpont, a tanárok szaktárgyi tudásszintje esetében mutatkozik. Ennél nagyobb, több mint 19 százalékpontos különbség látszik a tanárok tanulmányi problémákkal kapcsolatos rendelkezésre állása és az érdemjegy mellett történő szóbeli értékelés fontossága és megvalósulása között. 25 százalékpont körüli különbségértékek mutatkoznak a személyes problémák, az igazságos értékelés, valamint a tanulók kedvelése esetén. Bár a diákok 80 százaléka tartaná fontosnak, hogy tanáraira fel tudjon nézni, a valóságban ezt csak mintegy 47 százaléka érzékel. A diákok számára kiemelt fontosságú (94 százalék) lenne az, hogy tanáraik tudjanak fegyelmet tartani, de ezt csak a diákok alig 60 százaléka mondhatja az öt tanító pedagógusokról. A legnagyobb különbség a diákok által legfontosabbnak tartott dimenzió esetén rajzolódik ki: az élvezetes, figyelemfelkeltő megragadó tanítás, ahol is 44 százalékpontos különbség mutatkozik az elvárások és a valóság között.

Ez alapján azonban korai lenne levonni a következtetést, mely szerint napjaink pedagógusai nem rendelkeznek kellő módszertani repertoárral ahhoz, hogy megragadják diákjaik figyelmét, még ha ezt maguk a diákok így is érzékelik. Bár egyes kutatások szerint a magyar pedagógusok még mindig nagy arányban részesítik előnyben a frontális oktatási formákat, a jelenség háttérben valószínűleg az a kulturális és érdeklődésbeli különbség húzódik, amely maga az elsajátítandó tananyag és az ennek megtanításához szükséges, illetve rendelkezésre álló eszköztár, valamint a diákok hétköznapi érdeklődése és az azt kiszolgáló, mediatizált, rendkívül ingergazdag, intenzív és kis információsomagokkal

operáló látványvilág között, amivel a pedagógus aligha versenyezhet sikeresen. Ez alapján fogalmazhatjuk meg válaszként azt a kérdést, hogy vajon léteznek-e, rendelkezésre állnak-e olyan eszközök és tanítási technikák, illetve a jelenlegi tananyag követelmény-rendszerre lehetővé teszi-e, hogy a diákok ezen igényeit az átlagosan felszerelt iskolák átlagosan – de átlagosan magas színvonalon – képzett pedagógusai ki tudják elégíteni. Vajon áthidalható-e egyszerű vagy bonyolult oktatásmódszertani eszközökkel az a kulturális szakadék, amely egyre szélesebbre nyílik az iskola és a hagyományos tananyag világa, valamint napjaink technicizált, „minden egy kattintásra elérhető” világa között?

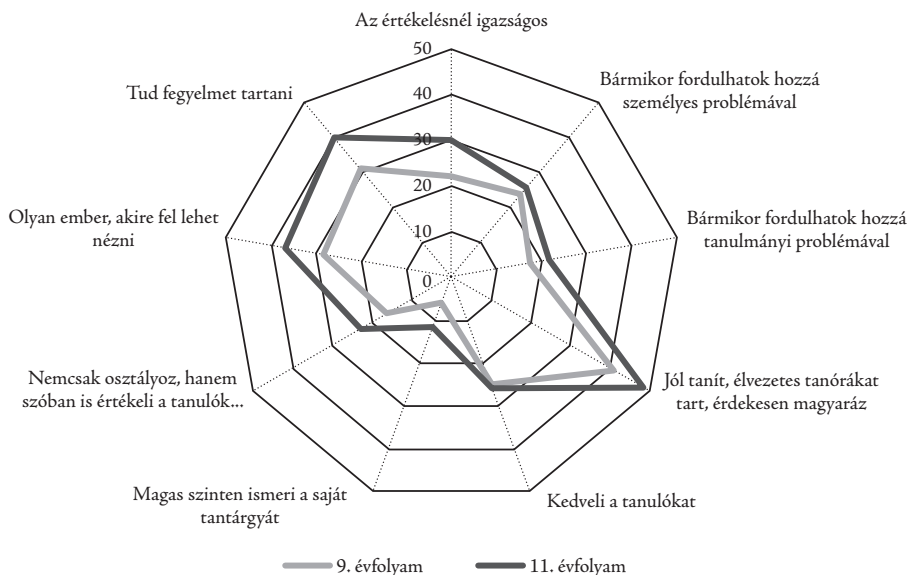
Annak érdekében, hogy a diákok preferenciaskálája és „pedagógus-érzékelésükkel” kapcsolatban az életkor, nem és képzéstípus tekintetében cizelláltabb képet kapjunk, vizsgálódásunkat érdemes e háttérváltozók mentén is folytatni.

Évfolyam szerinti különbségek

Ha a fenti kérdéseket évfolyam szerinti bontásban elemezzük, az alábbi eredményekre jutunk: alapvetően nincs különbség a diákok fontossági sorrendjét tekintve, az ábrán jól látható, hogy a 9. és 11. évfolyamos diákok preferenciaértékei tulajdonképpen egybeesnek.

Ugyanakkor, ha az elvárások és érzékelt valóság közötti különbségeket ábrázoljuk, markáns különbség rajzolódik ki a két évfolyam között. Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a 11. évfolyamos diákok már sokkal kritikusabban szemlélik tanáraikat, sokkal nagyobb távolságot érzékelnek az általuk fontosnak tartott jellemzők és azok megvalósulása között.

3. ábra A diákok elvárásai és az általuk érzékelt valóság közötti különbségek (százalékpont)

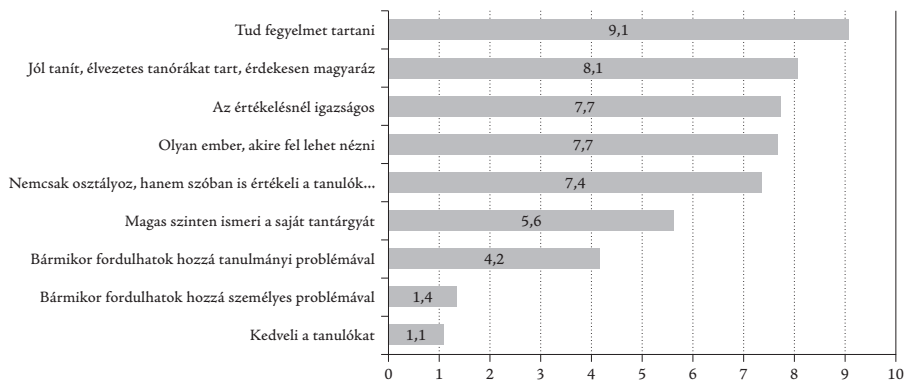


Forrás: saját szerkesztés

Ennek több oka is lehet. A kilencedik évfolyamosok még lojálisabbak a tanárokhoz, kisebb hiányosságait, botláseit nem érzékelik olyan súlyosnak, azokat jobban „el-nézik”. A 11 évfolyam esetében már megjelenik a kamaszokra jellemző erősebb kritikai szemlélet, tanáraikat régebb óta ismerik, már jobban körvonalazódik számukra, hogy „ki milyen”, véleményüket hosszabb időtávú együttműködés során alakították ki. További magyarázatként a következőket is érdemes megfontolni: a 11. évfolyamos diákok fontos-sági skálája nem változik, de az egyes dimenziókkal kapcsolatos elvárások a korrallal együtt nőnek, így ha egy pedagógus a 9. évfolyamtól kezdve „ugyanazon a szinten teljesít” az a diákok számára egyre kevésbé felel meg a növekvő elvárásoknak.

Ha megvizsgáljuk, mely területeken a legnagyobbak a különbségek, megállapíthatjuk, hogy a kamaszok kritikus látásmódja leginkább a fegyelmezés és az érdekes, élvezetes tanórák tartására irányul. Azon területek ezek, amelyek a legkomplexebb, legkövetkeze-tesebb pedagógiai stratégiák alkalmazását követelik meg a pedagógusoktól, megítélésük pedig meglehetősen szubjektív. A fegyvellemel kapcsolatos különbség háttérében szintén a korosztályi sajátosságokat is kereshetjük, az iskolai életbe beilleszkedett, környezeté-hez, főként az öt körülvevő hierarchiarendszerhez egyre kritikusabban, egyre láza-dóbban hozzáálló kamaszok fegyelmezése a pedagógusoktól is nagyobb erőfeszítést, más eszköztárat igényel. Viszonylag sokat változik az igazságos értékeléssel és a pedagógusra való felnézéssel kapcsolatos hozzáállás is.

4. ábra A tanárok jellemzői közötti különbségek a 9. és 11. évfolyamos diákok válasza-i között (százalékpont)



Forrás: saját szerkesztés

Az igazságos értékelés más kutatások interjú tapasztalatai alapján is kardinális kér-dés a diákok számára, amelyek differenciáira – meglátásaink szerint – a megfelelő kom-munikációs stratégiák hatékony megoldást jelenthetnek.

Az egyik legkevésbé azon pont megítélése változik az évek során, amely a diákok pre-ferenciaskáláján egyébként is a legutolsó helyezést foglalja el, ez pedig az, hogy a tanulók tudjanak tanáraikhoz fordulni magánügyekben is. Szintén alig változik annak a megíté-lése, hogy a tanárok kedvelik-e a tanulókat.

Annak érdekében, hogy a különböző képzési szinteken van-e különbség a diákok preferenciaskálája és „pedagógusérzékelése” között, érdemes e dimenzió mentén is tovább vizsgálni.

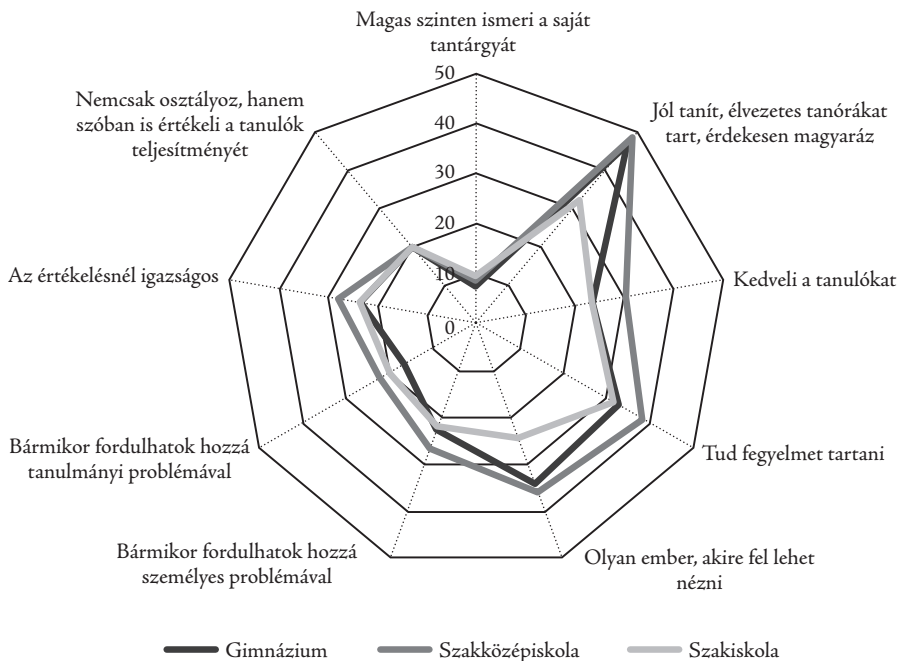
Képzéstípus szerinti különbségek

A képzéstípus szerinti vizsgálódás rávilágíthat a különböző iskolatípusokba járó diákok preferenciaskáláinak különbségeire, amelyek a pedagógusok előtt álló kihívások differenciáltságának feltárásában nyújthatnak segítséget. A már megismert jellemzők tekintetében, a három vizsgált képzéstípus (gimnáziumi képzés, szakközépiskolai képzés, szakiskolai képzés) között szinte alig mutatkozik különbség. Annyi talán elmondható, hogy a szakiskolai képzésben részt vevő diákok számára a legtöbb jellemző árnyalatnyival kevésbé fontos, ami arra enged következtetni, hogy a tanulási folyamatban talán kevésbé tudatosak, elvárásai alacsonyabbak. Ugyanakkor van egy dimenzió, amelyben a szakiskolások elvárásai nagyban és pozitív irányban térnek el a gimnazistákétól és a szakközépiskolásokétól, ez pedig az, hogy a pedagógusokhoz személyes problémával is fordulhassanak. Ez a jelenség egybevágh más, a szakiskolai képzésben részt vevő diákokkal foglalkozó kutatások eredményeivel is. A szakiskolás diákok között jóval nagyobb a hátrányos helyzetűek, a csonka vagy nem megfelelő családi környezetben élők aránya, ennek megfelelően ők személyes problémáik megoldásában sokkal inkább kénytelenek a pedagógusokra is támaszkodni.

Ha megvizsgáljuk, hogyan látják tanáraikat a három képzéstípusban tanulók, a legtöbb pontban viszonylag szoros együtt járást tapasztalhatunk, a gimnazisták és szakközépiskolások érzékelése lényegében alig tér el egymástól; a szakiskolások valamivel nagyobb arányban látják úgy, hogy tanáraik jó órákat tartanak és élvezetesen tanítanak, valamint a már előbb kifejtett igényüknek megfelelően nagyobb arányban fordulhatnak pedagógusaikhoz személyes problémáikkal.

Azt, hogy mely képzéstípus tanulói lehetnek a legelégedettebbek vagy éppen a legelégedetlenebbek a felsorolt pedagógus-jellemzők esetében, az 5. ábra szemlélteti.

5. ábra A különböző képzéstípusban tanuló diákok preferenciaskálája és az érzékelt valóság közötti különbség nagysága (százalékpont)



Forrás: saját szerkesztés

Ez esetben is elmondható, hogy a gimnazisták és szakközépiskolások, ha vannak is közöttük különbségek – általában a szakközépiskolások ítélik meg szigorúbban pedagógusaikat elvárásaikhoz képest – nagyjából ugyanazt a trendet mutatják. A szakiskolások mutatnak itt is jelentősebb eltéréseket: elvárásaikhoz képest nagyobb arányban tudnak felnézni tanáraikra, és tanítási módszereiket, óráikat is jobbnak ítélik meg. Ugyanakkor, mint már korábban láttuk, a másik két képzéstípusnál intenzívebb személyes kapcsolatot ápolnak pedagógusaikkal, mégis, e téren elvárásaikhoz képest ugyanolyannak látják pedagógusaikat, mint a gimnazisták. Összességében: mindhárom képzéstípusba járók úgy látják, hogy elvárásaikhoz képest tanáraik magas színvonalon ismerik saját tantárgyuk témaköreit; a legnagyobb hiányosságok a jó és élvezetes tanítás, valamint a fegyelmezés terén mutatkoznak.

Nemek szerinti különbségek

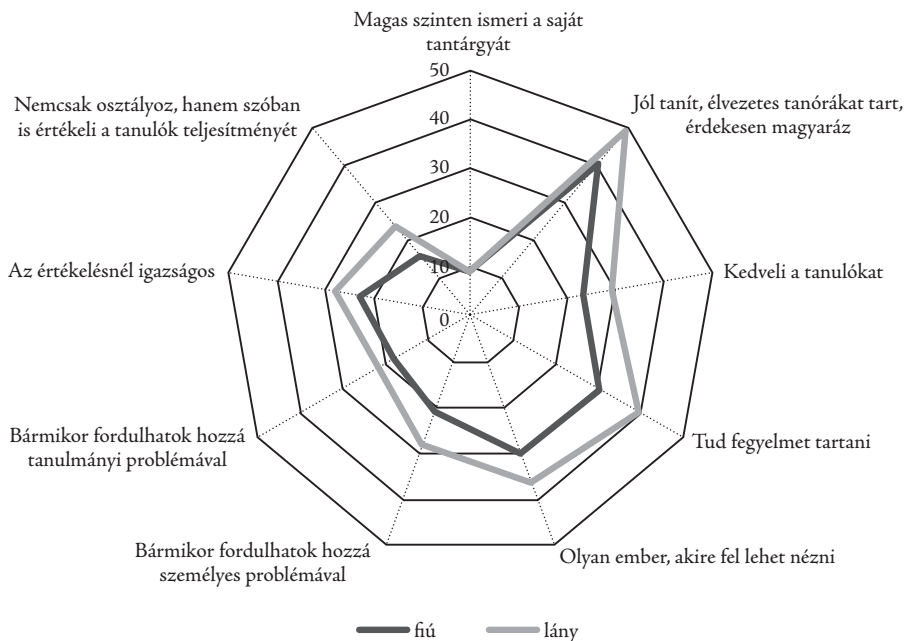
A fontossági sorrend, mint már az eddigiekben is, megegyezik a fiúk és a lányok esetében, a lányok átlagosan néhány százalékponttal magasabb fontossági értéket adtak mindennek, a legnagyobb különbségek (4,6-5,3 százalékpont) a személyes problémákkal való megkereshetőség, a „fel lehessen a pedagógusra nézni” és a „tudjon fegyelmet tartani” terén mutatkoznak.

Ha megnézzük, hogy a fiúk, illetve a lányok hogyan érzékelik pedagógusaikat, már vegyesebb képet kapunk, nagyobb különbségekkel. A fiúk a legtöbb pont esetében po-

zítívabb véleménnyel vannak tanáraikról, azaz magasabb százalékban jelölték, hogy a felsorolt dimenziók jellemzők tanáraikra. A lányok egyedül a pedagógusok tantárgyi ismereteivel és a tanulmányi problémákkal való megkereshetőségükkel kapcsolatban nyilatkoztak pozitívabban, mint a fiúk. A legnagyobb különbség az élvezetes órátartás (7 százalékpont) és a személyes problémákkal való megkereshetőség (5,8 százalékpont) terén mutatkoznak.

Az elvárások és a diákok által érzékelt valóság közötti különbségeket az alábbi ábra szemlélteti. Ez alapján egyértelműen látszik, hogy a lányok szinte az összes dimenzióban (kivéve a szaktárgyi tudás szintjét) kritikusan ítélik meg tanáraikat, mint a fiúk. A legnagyobb különbségek a megítélésben a fegyelmezés, a személyes problémával való megkereshetőség, valamint a szóbeli értékelés megléte terén mutatkoznak.

6. ábra A diákok preferenciaskálája és az érzékelt valóság közötti különbség nemek szerint (százalékpont)



Forrás: saját szerkesztés

Összegzés

Az adatok e fent vizsgált háttérváltozók különböző kombinációjában történő elemzése ugyan véges, de meglehetősen nagy számú elemzést tenne lehetővé, amelyek egyrészt meghaladnák e rövid beszámoló terjedelmi korlátait, másrészt az eddigi eredmények alapján nem feltétlenül járulnának hozzá ahhoz, hogy a jelenségkörrel kapcsolatos legfontosabb üzeneteinket meg tudjuk fogalmazni.

- Az elemzés legfontosabb eredményei a következők:
- a diákok tanárokkal kapcsolatos elvárásainak fontossági sorrendje összességében és a különböző háttérváltozók szerint is közel azonos, ám évfolyamok, képzéstípus és nemek szerint az egyes jellemzők fontossága eltérő mértékű lehet.
 - az évfolyamok esetében a 11. évfolyamosok egyértelműen kritikusabbak tanáraikkal szemben, azaz rendre nagyobb távolságot látnak elvárásaik és a tanáraik „nyújtotta „teljesítmény” között. Ennek lehetséges okaira kitértünk az elemzés során, itt inkább azt a kérdést vetnénk fel, hogy ha e jelenség hátterében valóban a kamaszok erősebb kritikai hozzáállása tapasztalható, léteznek, létezhetnek-e olyan, elsősorban pedagógiai, illetve kommunikációs eszközök, amelyekkel e kritikusabb hozzáállás esetleges – jelen esetben csak feltételezett – negatív hatásai (motiválatlanság, az együttműködési készség csökkenése, gyakoribb konfliktusok) csökkenthetők.
 - a képzéstípus szerinti vizsgálódás egyértelműen kimutatta, hogy a szakiskolai képzésben résztvevő, hátrányos, anyagi, illetve családi körülmények által jellemzően nagyobb arányban érintett tanulók számára fontos, hogy tanáraikhoz személyes problémáikkal is fordulhassanak, ez pedig felhívja a figyelmet arra, hogy az ilyen intézményekben dolgozó pedagógusoknak e téren fejlettebb eszköztárra van szükségük, valamint arra, hogy ezen intézményekben kiemelt fontosságú (lenne) a különböző segítő, támogató szakemberek jelenléte (iskolapszichológus, szociális munkás, kortárs segítő stb.).
 - a nemek szerinti elemzés a szerző számára némileg meglepő eredményt hozott, miszerint a lány tanulók alapvetően nagyobb elvárásokkal fordulnak tanáraik felé, működésüket kritikusabban szemlélik, preferenciaértékeik és az általuk érzékelt valóság közötti különbségek nagyobbak, mint ellenkező nemű társaiké. Annak eldöntése, hogy ez a jelenség a pedagógiai munka fejlesztését, hatékonyságát megcélzó fejlesztési gondolkodásba bekerüljön-e, további mélyebb – és más módszertannal is operáló – kutatások feladata lehet.

IRODALOM:

FERENCZI I. (1998): A pedagógusszerep szükséges változatai. *Új Pedagógiai Szemle*. No. 3. pp. 9-16.

FORMÁDI K. (2011): Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában. *Educatio*. No. 3. pp. 291-303.

KOZMA T. (1990): Kie az iskola? *Educatio* Kiadó, Budapest.

KRAICINÉ Sz. M. (2004): Felnőttképzési módszertár. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

NAGY K. (2009): Professzionalizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*. No. 2. pp. 85-105.

OECD (1998): *Education Policy Analysis*. Paris. p. 38.

SALLAI É. (2004): *Pedagógusnak lenni a mai iskolában*. IV. Országos Osztályfőnöki Konferencia. Letöltés: www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=230.

SCHÜTTLER T. – SZEKSZÁRDI J. (2001): Változó szerep egy változó világban. In: Szekszárdi J. (Szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI–Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 5-19.

TRENCSÉNYI L. (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

VARGA, M (1998): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 7–8. pp. 112-117.

Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében

Az oktatáseredményességi kutatásokban – főként az angolszász területeken – a tanári munka minőségét, az iskolák teljesítményét leggyakrabban a tanulók tanulmányi, illetve teszteredményeivel mérik, ugyanakkor a szakirodalomban széles körű egyetértés van a tekintetben, hogy a tanári és iskolai eredményesség mérése nem korlátozódhat a tanulói teljesítményekre (lásd például *Darling-Hammond*, 1999; *Kane és Staiger*, 2002; *OECD*, 2013a). Ugyanakkor meggyőződésünk, hogy a tanulói teljesítménymérések olyan jelzőszközként funkcionálhatnak, melynek segítségével a pedagógiai munka komplexitásából, az oktatás eredményességének összetett dimenzióiból képek lehetünk számos fontos oktatáspolitikai kérdéskört alaposan körbejárni.

Az eredményességekutatásoknak nem szabad megfeledkezniük arról a tényről, hogy az oktatás minősége és eredményessége szorosan összefügg a tanulók esélyhátrányainak a mérséklésével, valamint a diákok, iskolák anyagi és szociális hátterével. Ez azt is jelenti, hogy a családi és az iskolai háttér alapvetően befolyásolja a tanulók és az iskolák, végső soron az egész oktatási rendszer eredményességét. Hozzátevé, hogy a legtöbb országban erősebben hat a diákok eredményeire az iskola átlagos szociális háttere, mint a diákok egyéni családi, szociális háttere, mely a magyar oktatási rendszerre különösen jellemző.¹ Ezért is válik egyre fontosabbá az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú, vagyis a többségében anyagi és szociális szempontból hátrányos gyermekeket oktató iskolákban az iskolai eredményességet pozitívan befolyásoló tényezők megléte.²

Mindezek alapján alapvető kutatási kérdésként merül fel, vajon milyen különbségek fedezhetők fel az anyagi és szociális szempontból hasonlóan hátrányos helyzetű sikeres, illetve sikertelen iskolák között? A sok vitát generáló Coleman-jelentés óta (*Coleman és mtsai*, 1966), egyre több kutatás bizonyította, hogy az iskolai eredményesség nagymértékben kontextusfüggő, vagyis a tanulók teljesítményét a tanulók családi-társadalmi háttere mellett az iskolai légkör, az iskola tanulási környezete is meghatározza (*Lannert*, 2006; *Pusztai*, 2009). Ebből kiindulva tanulmányunk célja olyan iskolai jellemzők feltárása, amely elkülönítheti a szociális szempontból kedvezőtlen tanulói összetételű iskolák sikeres (reziliens), illetve sikertelen (veszélyeztetett) iskoláit.

¹ Mindezekről lásd például *Balácsi és mtsai*, (2013), *Fehérvári és Széll* (2014), *OECD* (2013b).

² Az eredményességet, valamint a pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről lásd *Széll* (2013a, 2013b).

Elemzési keretek

Az iskolák eredményesség és társadalmi státusz szerinti elrendeződésének vizsgálatát, valamint az egyéb kapcsolódó iskolai jellemzők elemzését az *Országos kompetenciamérés adatbázisai* tették lehetővé.³ Tanulmányunkban kizárólag az általános iskolákra (telephelyekre) fókuszálunk, kihagyva az elemzésből az általános képzési szinten jelenlévő 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokat. Jelen tanulmány az önálló címmel, valamint különböző személyi és infrastrukturális ellátottsággal rendelkező elkülönült telephelyeket tekinti iskoláknak.

Az iskolai eredményesség méréséhez az Országos kompetenciamérések 2010 és 2013 közötti, telephelyi szintű kutatói adatbázisaiból indultunk ki. Az elemzés során a 8. évfolyamos tanulók adott évi matematikai, illetve szövegértési teszteredményeinek iskolai szintű átlagait, valamint a teljesítményt befolyásoló társadalmi, illetve iskolai jellemzők azonosítását célzó telephelyi háttérkérdőívekből származó releváns információkat használtuk fel.⁴

Az iskolák eredményességét hozzáadott érték típusú megközelítéssel számítottuk, mivel az abszolút teszteredmények számos aspektus mentén (például a tanulók családi, szociális háttérjellemezői, a hozott családi tőkéből adódó különbségek) elrejtethetik az iskolák pedagógiai munkája közötti tényleges különbségeket. Az iskolák hozzáadott értékének definiálása, a hozzáadott érték típusú mutatók konkrét kiszámítása többféleképpen történhet. A legtöbb hozzáadott érték típusú modell alapvetően két fontos tényező hatását tartja kontroll alatt: (1) a tanulók családi háttere, illetve az intézményi diákösszetétel, valamint (2) a korábban elért teszteredmények. A szakirodalomban számos eljárás található a hozzáadott érték típusú modellek felépítésére, valamint a modellekben alkalmazott magyarázó változókra.⁵

Jelen elemzésben a legkisebb négyzetek módszerén (OLS) alapuló lineáris regressziós modellek segítségével, a 2010 és 2013 közötti periódusban évenként határozzuk meg az iskolák hozzáadott értékét oly módon, hogy az iskolák átlagos tanulói összetétele, valamint az iskolába járó tanulók korábbi matematikai és szövegértés teljesítményeinek iskolai szintű átlaga alapján becsüljük meg az iskolák átlagos teljesítményét. Ennek értelmében az egyes iskolák évenkénti pedagógiai hozzáadott értékén azt a ténylegesen mért és a becsült iskolai szintű teljesítményátlagok közötti különbséget (ún. standardizálatlan reziduálist) értjük, amelyet az iskolák átlagos tanulói összetételének – amely a családi és iskolán kívüli környezeti hatások kiszűrését célozza –, valamint az iskolák két évvel korábban mért átlagos tanulói teljesítményének – amely az előzetes tudásra, veleszületett képességekre, megelőző környezeti körülményekre kontrollál – a figyelembevételével ka-

³ Ezúton köszönjük meg az Oktatási Hivatalnak, hogy a kutatói adatfájlokat a rendelkezésünkre bocsátották. Külön köszönet illeti Ostorics Lászlót, a Köznevelési Mérési Értékelési Osztály megbízott osztályvezetőjét, aki az Országos kompetenciamérés technikai leírását tartalmazó kéziratot is a rendelkezésünkre bocsátotta.

⁴ A méréssel kapcsolatban itt csak annyit jegyzünk meg, hogy az Országos kompetenciamérés a PISA-mérésekhez hasonlóan alkalmazott műveltséget vizsgáló, ugyanakkor évfolyam alapú és teljes körű mérés. Az Országos kompetenciamérés, valamint a mérést kísérő tanulói, telephelyi és intézményi háttérkérdőívek jellemzőiről lásd Balázs és mtsai (2014), illetve OH (2015). A mérések alapján készült Országos jelentések, valamint a Fenntartói, Iskolai és Telephelyi jelentések (FIT-jelentések), továbbá egyéb lényeges információk, háttérdokumentumok a <https://www.kir.hu/okmfit/> honlapon érhetőek el.

⁵ A hozzáadott érték típusú mutatókról, modellekről részletes áttekintést lásd Horn (2010, 2015); Kertesi és Kézdi (2004); OECD (2008); Kim és Lalancette (2013).

punk.⁶ Az iskolák korábbi átlageredményeinek kiszámítása az adott iskolába járó tanulók két évvel korábbi teszteredményeinek az átlaga alapján történt, függetlenül attól, hogy az egyes tanulók két évvel korábban az adott iskolába jártak-e vagy sem (OH, 2015).

Az iskolák csoportosításához használt iskolai pedagógiai hozzáadott értéket úgy hoztuk létre, hogy a 8. évfolyamra évenként meghatározott hozzáadott értékeket mérési területenként átlagoltuk a 2013. évi érték, valamint a 2010–2012 időszak között mért két érvényes érték figyelembevételével, vagyis a végső átlag három vagy négy év átlagát jelenti. Több év mérési eredményeinek felhasználását azért tartottuk fontosnak, mivel az iskolákban igen eltérőek lehetnek az egyes évfolyamok teljesítményei. Az így kapott telephelyi szintű pedagógiai hozzáadott értékeket kollektív iskolai eredménynek tekintjük.

A több évet felölelő átlagokat mind a matematika, mind a szövegértés területén sorba rendeztük, majd az így kapott sorrendet összegeztük és újra sorba rendeztük. Tehát a két mérési terület együttes sorrendjét vettük, amely sorrend legfelső részén azok az iskolák találhatók, amelyek mindkét mérési terület esetében kimagasló, pozitív hozzáadott értéket értek el, míg a legalsó részében azok, amelyek pedagógiai hozzáadott értéke igen kedvezőtlen, negatív.

A tanulmány céljának megfelelően az elemzéshez két elkülönülő iskolacsoportot hoztunk létre. Az egyik csoport – a PISA-mérések módszertanát alapul véve⁷ – a reziliens iskolákat tartalmazza, vagyis azokat az iskolákat, amelyek a társadalmi és gazdasági szempontból hátrányos összetételük⁸ ellenére magas eredményeket képesek elérni. Ezzel szemben a másik csoportba azok az iskolák kerültek, amelyek az anyagi és szociális körülmények szerinti átlagos tanulói összetételt mutató index, valamint a pedagógiai hozzáadott értékek összevont sorrendje szerint kialakított harmadok szerint az alsó harmadba tartoznak. Vagyis ez a veszélyeztetett csoport a legalacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú és a legalacsonyabb hozzáadott eredményt elérő iskolákat foglalja magába. Az elemzés tehát összességében két iskolacsoportra irányul:

1. **alacsony** – alsó harmadba tartozó – pedagógiai hozzáadott értékkel rendelkező, alacsony – alsó harmadba tartozó – társadalmi státuszú (veszélyeztetett) iskolák,
2. **magas** – felső harmadba tartozó – pedagógiai hozzáadott értékkel rendelkező, alacsony – alsó harmadba tartozó – társadalmi státuszú (reziliens) iskolák.

⁶ A lineáris modellek szignifikáns magyarázó ereje, azaz a teszteredmények varianciájának százalékos magyarázata matematika esetén 45–60 százalék, szövegértés esetén 60–75 százalék között változik az egyes években.

⁷ A PISA-mérések eredményeinek elemzésekor azokat a hátrányos helyzetű diákokat tekintik reziliens tanulóknak, akik az adott országra számított családi háttér index (ESCS) alapján az alsó negyedbe, míg a családi háttér hatását kiszűrő hozzáadott érték alapján a felső negyedbe tartoznak (OECD, 2013b). Ugyanakkor elemzésünkben némileg eltértünk a PISA-mérések módszertanától, hiszen Papp Z. Attila (2013) elemzéséhez hasonlóan nem a reziliens tanulók, hanem a reziliens iskolák beazonosítására törekedtünk, továbbá az iskolákat a kis elemszám miatt nem negyedekbe, hanem harmadokba osztottuk.

⁸ Mint ahogyan az iskolai eredményességet mutató hozzáadott érték kapcsán, úgy az anyagi és szociális szempontból hátrányos tanulói összetételt jelző index esetén is az átlagot három, illetve négy év értékei alapján számoltuk, vagyis a 2013. év, valamint az azt megelőző három év legalább két adatából.

A kialakított iskolacsoportok jellemzői

A 2013. évi Országos kompetenciamérés összesen 2 586 nyolc évfolyamos általános iskola adatait tartalmazza, amelyből a fentiekben vázolt metódus alapján 1 512 iskolára számolható pedagógiai hozzáadott érték.⁹ A továbbiakban csak a reziliens és a veszélyeztetett iskolákra fókuszálunk. Tanulói összetétel szempontjából a két iskolacsoport hasonlóknak mondható, ugyanakkor a pedagógiai hozzáadott értékek tekintetében a reziliens iskolák között nagyobb különbségek tapasztalhatóak. (1. táblázat)

1. táblázat A reziliens és a veszélyeztetett iskolák megoszlása, pedagógiai hozzáadott értékei és pedagógusainak összlétszáma*

	Reziliens iskola	Veszélyeztetett iskola	PHÉ-vel rendelkező összes iskola
N	169	194	1 512
Az összes iskola százalékában (%)	11,2	12,8	100,0
PHÉ matematika (pontátlag)**	47,6 (38,3)	-40,1 (27,5)	0,97 (40,6)
PHÉ szövegértés (pontátlag)**	37,1 (33,4)	-32,3 (27,1)	0,47 (31,2)
Tanulói összetétel index (-18,9 / +16,1)**	-6,0 (3,4)	-6,0 (3,4)	-0,07 (5,2)
Pedagógusok telephelyi összlétszáma (fő)	4 169	4 634	46 776

* Az adatok forrása: Országos kompetenciamérés adatbázisai.

** Zárójelben a szórást tüntettük fel.

Az Országos kompetenciamérést kísérő telephelyi kérdőívekből számos plusz információ nyerhető ki a vizsgált iskolákról, iskolacsoportokról. Többek között képet kaphatunk az iskolák anyagi erőforrásairól, infrastruktúrájáról, nagyságáról, elhelyezkedéséről, beiskolázási és felvételi szempontjairól, a tanári kar összetételéről, továbbképzési és értékelési gyakorlatáról, az alkalmazott oktatási módokról, programokról, az iskola tanulói összetételéről, a roma/cigány tanulók becsült arányáról, a szülők és az iskola kapcsolatáról, valamint a tanulási légkörről, az iskolába járó tanulók motiváltságáról és a körükben előforduló viselkedésformákról.

A 2013. évi telephelyi információk¹⁰ alapján megállapítható, hogy csaknem minden tekintetben a reziliens iskolák jellemezhetőek kedvezőbb tulajdonságokkal, hozzáteve, hogy nem minden jellemző mentén tapasztalható jelentős különbség. Az eredmények alapján kijelenthető, hogy a reziliens iskolákban sokkal kevésbé elterjedt az a jelenség, mely szerint az iskola közelében lakó szülők egy távolabbi iskolába járatják általános iskolás korú gyermekeiket (ritkán vagy nagyon ritkán fordul elő válaszkategória: 81 vs. 68,1%) Különbség fedezhető fel az iskolaépület állaga tekintetében is: a reziliens iskolák jobb

⁹ Az alkalmazott módszertantól függetlenül általánosságban elmondható, hogy a számításhoz szükséges adatok hiánya miatt a pedagógiai hozzáadott érték típusú mutatók, főként a társadalmi összetétel, valamint az eredményesség szempontjából leghátrányosabb iskolák, iskolacsoportok vizsgálatára nem alkalmasak.

¹⁰ Kategorialis változók esetén Chi-négyzet próbák ($p < 0,05$), folytonos változók esetén független kétmintás t-próbák, illetve Welch-féle d-próbák alapján ($p < 0,05$).

állagú épületekben működnek (jó vagy kitűnő állagú válaszkategória: 57,4 vs. 45,3%).¹¹ A földrajzi elhelyezkedés alapján a reziliens iskolák a Dél-Alföld régióban, főként Békés megyében és a fővárosban felülreprezentáltak, míg a veszélyeztetett iskolacsoportba tartozó iskolák az elvárthoz képest nagyobb arányban jelennek meg az Észak-Magyarország régióban, különösképp Nógrád megyében, és lényegesen kisebb arányban a fővárosban.

Jelzésértékű, hogy a reziliens iskolák nagyobb arányában dolgozik legalább egy olyan pedagógus a tanári karban, aki civil szervezet, egyesület tagja (78,7 vs. 69,6%), valamint esetükben jóval elterjedtebb, és arányaiban is több diákot érint az osztályoktól eltérő csoportokban történő tehetséggondozás (iskolák 78 vs. 67%, a tanulók 20 vs. 16%). A reziliens iskola pedagógusai közül az elmúlt 5 év során arányaiban véve többen vettek részt a szaktárgyukhoz kapcsolódó továbbképzésen¹² (7,1 vs. 4,1%). Továbbá a veszélyeztetett iskolákban egyértelműen magasabb arányban tanítanak – a napközit is beleszámítva – pedagógusvégzettséggel nem rendelkezők (13 vs. 6,5%).

Az iskolai légkör egyik fontos mutatója a tanári kar fluktuációja, hiszen a nagyobb fókú munkaerő-áramlás egyik következménye, hogy gátolja az egységes tantestületi légkör kialakulását, valamint a feladatok folytonos újraelosztása, a tanári állomány összecsiszolóddása (mint időigényes folyamat) tovább gyengítheti az iskolák pedagógiai munkájának eredményességét, hátránykompenzáló erejét.¹³ Az általunk kialakított fluktuáció indikátora az iskola egységnyi pedagógusára jutó éves létszámváltozást mutatja százalékos formában, amely létszámváltozás a távozó és a belépő pedagógusok együttes változására utal.¹⁴ Ennek alapján, míg a reziliens iskolákban a 100 pedagógusra vetített évi átlagos létszámváltozás 8 fő, addig a veszélyeztetett iskolákban ez az érték eléri a 10-et. Hozzátevé, hogy a két csoport közötti eltérést elsősorban a távozó pedagógusok arányainak különbsége okozza. Adataink alapján ez azt is jelenti, hogy a veszélyeztetett iskolákban nagyobb – igaz statisztikai értelemben nem jelentősen nagyobb – eséllyel fordul elő, hogy főként a természettudományi tárgyakat, illetve az informatikát/számítástechnikát tanító tanárokból hiány mutatkozik.

A reziliens iskolák diákjai motiváltabbak¹⁵ és fegyelmezettebbek, körükben kevésbé fordulnak elő problémás viselkedésformák.¹⁶ A tanulói továbbhaladás kapcsán megállapítható, hogy a reziliens iskolákba járó diákok szignifikánsan nagyobb hányada folytatja

¹¹ Ez összefügghet az önkormányzati támogatásokkal, valamint az iskolák pályázati aktivitásával és sikerességével is.

¹² Ez szintén köthető a pályázati aktivitáshoz, sikerességhez, mivel számos pályázat feltétele a pedagógusok szaktárgyi, módszertani továbbképzése.

¹³ Egy korábbi kutatásunkban rámutattunk arra, hogy a tanári kar fluktuációja, az iskolát elhagyó pedagógusok magas aránya a teljesítmények jelentős romlásának irányába hat (Széll, 2014).

¹⁴ Az éves szintű fluktuáció képlete: $((\text{belépő pedagógusok száma} + \text{távozó pedagógusok száma}) / \text{adott évi pedagógusok száma}) * 100$. A kettővel való osztást az indokolja, hogy a telephelyi kérdőívben az elmúlt két évre kérdeznek rá.

¹⁵ *Motivációindex*: (1) a tanulók motiváltak, (2) a tanulók körében érték a tudás, az iskolai siker, (3) a tanulók gyakran hiányoznak, lógnak, (4) a tanulók fegyelmezetlenek, (5) a szülők nem segítik, nem támogatják gyermekük otthoni tanulását. Az index értéke -5 -től $+5$ -ig terjed, ahol a magasabb értékek a motiváltabb iskolai légkört jelölik. Az index kialakításáról lásd OH (2013, 2015).

¹⁶ *Fegyelemindex*: (1) rendszeres hiányzás, (2) rendbontás az órán, (3) rongálás, (4) fizikai bántalmazás a gyerekek között, (5) verbális agresszió, ordítózás, (6) agresszív magatartás az iskola dolgozóival szemben, (7) dohányzás, (8) alkoholfogyasztás, (9) drogfogyasztás, (10) játékfüggőség, (11) lopás. Az index értéke -5 -től $+6$ -ig terjed, ahol a magasabb értékek a fegyelmezettebb iskolai légkört jelölik. Az index kialakításáról lásd OH (2013, 2015).

a tanulmányait a felsőoktatási tanulmányokra is inkább kaput nyitó gimnáziumokban (24%), mint a veszélyeztetett iskolákból továbbtanuló társaik (21%). Ez a különbség egyértelműen a szakiskolába továbbhaladók arányában köszön vissza: az eredményesebb iskolák esetén ez az arány átlagosan 38 százalék, míg a veszélyeztetett iskolacsoportban ennél több mint 5 százalékponttal magasabb.

Külön ki kell emelnünk, hogy a reziliens iskolákban jóval kisebb a roma/cigány tanulók aránya (29%), mint a veszélyeztetett iskolákban (37%). Joggal vetődhet fel a kérdés, hogy ezek szerint a roma/cigány tanulók aránya és az eredményesség között fordított irányú kapcsolat áll fenn? Másképp fogalmazva: vajon a magasabb roma/cigány tanulói arány determinálja-e az alacsonyabb eredményességet? A kérdés megválaszolásához először szemügyre vettük, hogy az egyes iskolacsoportokon belül milyen összefüggés mutatkozik a becslt roma/cigány tanulói arány, valamint az eredményesség között. Egyértelmű, hogy a roma/cigány tanulói arány és az iskolai szintű abszolút teszteredmények között negatív a kapcsolat, ugyanakkor a pedagógiai hozzáadott érték mutatókkal már csak a veszélyeztetett iskolákban mutatkozik gyenge negatív irányú szignifikáns összefüggés, és csak a szövegértés területén. (2. táblázat)

2. táblázat A roma/cigány tanulói arány és az eredményesség összefüggései a reziliens (N=167), illetve a veszélyeztetett iskolákban (N=192) (Pearson-féle korrelációs együtthatók)*

	Reziliens iskolák (roma/cigány tanulók: 29%)	Veszélyeztetett iskolák (roma/cigány tanulók: 37%)
Matematika (telephelyi átlag)	-0,404**	-0,469**
Szövegértés (telephelyi átlag)	-0,337**	-0,572**
Matematika PHÉ (telephelyi átlag)	0,094	-0,039
Szövegértés PHÉ (telephelyi átlag)	0,133	-0,224**

* Az adatok forrása: Országos kompetenciamérés adatbázisai

** Szignifikáns kapcsolat ($p < 0,001$).

Ezek után logisztikus regresszióval megvizsgáltuk, hogy az előzőekben ismertetett, statisztikailag is szignifikáns különbségeket mutató tényezők közül, konkrétan mely tényezők növelik, illetve csökkentik a veszélyeztetett iskolai csoportba kerülés esélyét. Eredményeink szerint a régió, a településtípuson, a civil szervezeti tagsággal rendelkező pedagógus meglété, a közelben lévő másik iskolába járatás gyakoriságán, valamint a fegyelem mértékén kívül más tényező nem növeli, illetve csökkenti szignifikánsan a veszélyeztetett iskolacsoportba kerülést – tehát a roma/cigány tanulói arány sem.¹⁷ Mind-

¹⁷ Régió: Észak-Magyarország: $p < 0,05$, $\text{Exp}(B)=2,779$, Észak-Alföld: $p < 0,05$, $\text{Exp}(B)=2,607$, ref.kat: Dél-Alföld). Településtípus: főváros: $p < 0,01$, $\text{Exp}(B)=0,045$, ref.kat: község. Civil szervezeti tagság a tanári karban: igen/nem, $p < 0,01$, $\text{Exp}(B)=0,471$). Másik iskolába járatás gyakorisága (öt fokú skála: 1- kitűnő, 5- nagyon rossz): $p < 0,05$, $\text{Exp}(B)=1,367$. Fegyelem mértéke (-5-től +6-ig terjedő skála): $p < 0,01$, $\text{Exp}(B)=0,806$). A modell $p < 0,001$ szinten szignifikáns, Nagelkerke pszeudó $R^2=0,23$, Cox & Snell $R^2=0,172$, találati arány: 68,2%, Hosmer és Lemeshow teszt $p > 0,05$ (0,834) megfelelő modell-illeszkedést jelez. A regressziós eljárást valamennyi magyarázó változó együttes beléptetésével (METHOD=ENTER) végeztük el. Az esélyhányados, $\text{Exp}(B)$ egy fölötti értékei nagyobb, az egy alattiak pedig kisebb bekerülési esélyt jelentenek az adott referenciacsoporthoz viszonyítva.

ezekből következően határozott véleményünk, hogy nem a roma/cigány tanulók aránya határozza meg a gyenge teljesítményt.¹⁸

* * *

Tanulmányunkban az anyagi és szociális tanulói összetétel szempontjából hátrányos iskolákat vizsgáltuk, mely kategórián belül különösen az eredményes, sikeres (reziliens), illetve az eredményeket kevésbé felmutatni képes, sikertelen (veszélyeztetett) általános iskolákra fókuszáltunk. Eredményeink alapján megállapítható, hogy a reziliens iskolák szinte minden tekintetben kedvezőbb és egységesebb képet mutatnak, mint a veszélyeztetett iskolák. Kiemelendő, hogy a legtöbb esetben olyan tényezők mentén különíthetők el egyértelműbben ezek az iskolacsoportok, amelyek alapvetően az iskolákban uralkodó légkör minőségét és eredményességét határozzák meg, mint például a tanári kar fluktuációja, a tanulók fegyelmezettsége, motiváltsága, továbbtanulási sikeressége.

Továbbá megállapítottuk, hogy a magas roma/cigány tanulói arány általánosságban negatív kapcsolatot mutat az abszolút teszteredményekkel, ugyanakkor a pedagógiai hozzáadott érték mutatókkal már csak a veszélyeztetett iskolákban mutatkozik gyenge negatív irányú szignifikáns összefüggés, és ott is csak a szövegértés területén. Eddigi és folyamatban lévő kutatásaink alapján határozottan azt gondoljuk, hogy nem a roma/cigány tanulók aránya határozza meg a gyenge iskolai teljesítményt, vagyis a hátrányos helyzetű nem roma/cigány tanulók a roma/cigány társaikhoz hasonló problémákkal küzdenek. Továbbá az adatok alapján az is sejthető, hogy a hátrányos helyzetből érkező és/vagy roma/cigány tanulók teljesen más igényszinttel, érdeklődéssel, motivációval, problémákkal érkeznek, így esetükben a hagyományos pedagógiai gyakorlat már nem feltétlenül vezet eredményre.

IRODALOM

BALÁZSI ILDIKÓ ÉS MTSAI (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.

BALÁZSI ILDIKÓ ÉS MTSAI (2014): *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei: Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Oktatási Hivatal, Budapest.

COLEMAN, J. S. ÉS MTSAI (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington D. C.

DARLING-HAMMOND, LINDA (1999): *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ & SZÉLL KRISZTIÁN (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. (pp. 41–51.) Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

HORN DÁNIEL (2010): *Elszámoltathatósági rendszerek elméleti háttere és nemzetközi tapasztalatai. Zárótanulmány*. Az MTA-KTI A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága programjának ACC 1503. számú produktuma
<http://econ.core.hu/file/download//acc1503.doc>

¹⁸ További ellenőrző számításaink alapján ez a megállapítás általánosságban is megállja a helyét, hiszen a roma tanulói arány és a teszteredmények közötti kapcsolat egyértelműen megszűnik, ha a teszteredményeket magyarázó modellbe bevesszük az iskola átlagos tanulói összetételét, illetve átlagos családháttér-indexét. A roma tanulói arányok és az iskolai kompetenciaeredmények közötti összefüggésekről lásd még Papp Z. (2011, 2013).

- HORN DÁNIEL (2015): *Az iskolai hozzáadott érték mérése*. (Kézirat., Megjelenés alatt).
- KANE, THOMAS J. & STAIGER, DOUGLAS O. (2002): Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems. In: Ravitch, D. (ed.): *Brooking Papers on Education Policy 2002*. pp. 235–283. Brookings Institution Press, Washington, DC.
- KERTESI GÁBOR & KÉZDI GÁBOR (2004): Általános iskolai szegregáció – okok és következmények. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, vol. 2004. No. 7.
- KIM, HOONHO & LALANCETTE, DIANE (2013): *Literature Review on the Value-Added Measurement*. AHELO feasibility study. OECD Publications, Paris.
<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Litterature%20Review%20VAM.pdf>
- LANNERT JUDIT (2006): Az iskolateremtő kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit & Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. pp. 17-42. Budapest, OKI.
- OECD (2008): *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264050259-en
- OECD (2013a): *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>
- OECD (2013b): *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>
- OKTATÁSI HIVATAL (2013): *OKM 2013 FIT-jelentés. Útmutató a Tanulási környezet jelentés ábráinak értelmezéséhez*. Oktatási Hivatal, Budapest.
https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM2013_Utmutato_a_Tanulasi_kornyezet_jelentes_abrainak_ertelmezesehez.pdf
- OKTATÁSI HIVATAL (2015): *Országos kompetenciamérés technikai leírás*. (kézirat) Megjelenés alatt.
- PAPP Z. ATTILA (2011): Idősoros roma tanulói arányok és kihatásuk a kompetenciaeredményekre. *Pro Minoritate*, vol. 2011. No. 3. pp. 77-104.
- PAPP Z. ATTILA (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi Nándor & Tóth Ágnes (Szerk.): *Önazonosság és tagoltság: elemzések a kulturális megosztottságról*. pp. 69-88. Argumentum Kiadó, Budapest .
- PUSZTAI GABRIELLA (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- SZÉLL, KRISZTIÁN (2013a): Factors Determining Student Achievement. *Hungarian Educational Research Journal*, No. 3(3).
http://herj.lib.unideb.hu/index.php?oldal=cikkadatok&folyoirat_szam=3/2013&cikk_id=575&
- SZÉLL KRISZTIÁN (2013b): A pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről. *Educatio*. No. 22(2). pp. 245-251.
- SZÉLL KRISZTIÁN (2014): Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*. No. 23(2). pp. 336–343.
<http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/2347>

A pedagógusok és a gazdasági teljesítőképesség

Ebben az írásban arra a kérdésre keressük a választ – egy oktatás-gazdaságtani irodalmi kitekintéssel –, hogy a pedagógusok munkájának minősége kihat-e a gazdaság fejlődésére.

Az oktatás egyéni hozama

A közgazdaságtan gondolkodói már a kezdetektől foglalkoztak az oktatás szerepével.

Az első „modern” (18. századi) közgazdász, aki az emberi tőke fontosságát említi, Adam Smith (1723–1790) volt, akit „A nemzetek gazdasága” című munkája tett ismertté. Hitvallása szerint minden gazdaság forrása a termékeny emberi munka, nem pedig a kereskedelem, mint ahogy a merkantilisták állították, s nem is a természet, ahogyan a fiziokraták vélték.

Smith a munkamegosztást elemezve megállapítja, hogy az emberi munka növeli az egy főre jutó jövedelmet, javítja a munka és tőke hasznosulását, lehetővé teszi a szakosodásból fakadó nyereséget, ösztönzi az új termékek és technológiák bevezetését. (Polónyi, 2000)

A közgazdász az egyes foglalkozási területeken dolgozók bérkülönbségeinek okait keresve az oktatási költségek nagyságában jelöli meg annak egyik magyarázatát: „Költséges új gépet azért állítunk üzembe, mert azt várjuk, hogy különleges munkájával, amit teljes elavulásig végez, nemcsak megtéríti nekünk a ráfordított tőkét, hanem ezen felül még meghozza legalábbis a szokásos profitot. Ilyen költséges géphez hasonlíthatjuk az olyan embert, aki sok munkát és időt áldoz, hogy kitanuljon valami különleges készséget és szaktudást igénylő mesterséget. Azt várjuk, hogy a munka, amit megtanult, az egyszerű munka bérén felül megtéríti a tanulásra fordított összes költséget, és ezen felül meghozza egy, a költségösszeggel egyenlő nagyságú tőkének legalábbis a szokásos profitját” (Smith, 1992:110). [...] „Ezen az elven alapul a szakképzett munka és a tanulatlan munka bére közötti különbség.” (Smith, 1992:111).

Kitér egyes szakmák túlképzésének a bérekre gyakorolt hatására is. Rendkívül szemléletesen mutatja be az oktatás egyéni költségeinek, a képzés iránti keresletnek és a béreknek az összefüggését. Hangsúlyozza, hogy a (pl. közjótékonyág által) leszorított egyéni oktatási költségek megnövelik a keresletet, függetlenül attól, hogy a várható kereset alacsony lesz.

Smith egy ma is közérdeklődésre számot tartó példát mutat gondolatmenetére: „A kiváló tanító díjazása... aránytalanul kevesebb az ügyvéd, vagy orvos díjazásánál, mert

míg az előbbi foglalkozást közköltésen kitanított szegények tömege lepi el, addig a két utóbbit csak kevés olyan ember terheli, aki nem a saját költségén szerezte meg a képzettségét” (Smith, 1992:143).

Kétszáz évvel később teljesebben ki Smith gondolatai Gary Becker írásaiban. Becker az oktatást alapvetően magánbefektetésnek tekinti, olyan beruházásnak, amelynek gazdaságosságát a jövőben elérhető jövedelmek alapján lehet meghatározni. Az iskolázás egyéni – illetve családi – költségeit, valamint a tanulói idő alatt elmaradt kereseteket tőkeként összesíti, és ezt állítja szembe azzal a jövedelemtöbblettel, amelyet a magasabb képzettségű dolgozók élveznek az alacsonyabb képzettségűekkel szemben. (A főiskola elvégzésének összes magánköltségét közvetett és közvetlen költségekre bontotta, a közvetlen költségek közé sorolta a tandíjat, a tanúhoz szükséges könyvek árát és minden megélhetési költséget azon felül, ami akkor is fellépett volna, ha az adott személy nem tanult volna tovább. A közvetett költségrészből a továbbtanulás miatt elmaradt kereseteket számította.) Becker későbbi tanulmányaiban az emberi tőkét, mint a személyi jövedelem-megoszlás alapvető meghatározóját kezeli (Becker, 1975).

Az egyéni keresetek oktatással összefüggő magyarázatainak van egy másik, ezzel párhuzamos (a 70-es években felbukkant) teóriája: a szűrő elmélet, amely szerint az oktatás nem járul hozzá az egyének jobb gazdasági szerepléséhez, nem növeli termelékenységüket, e helyett a képzésben való részvételnek információs értéke van. Ugyanis azoknak, akiknek más okból (például mert velük született képességeik jobbak) kiindulásként magasabb a termelékenysége, komparatív előnyökkel rendelkeznek az oktatásban. Vagyis a jobb képességű, magasabb termelékenységű munkavállalók több iskolát végeznek. Az egyének éppen azért vesznek részt a tankötelezettségen túli oktatásban, képzésben, hogy a potenciális munkaadóknak képességeiket bizonyítsák. A szűrőelmélet nem igazán nyert teret az oktatáspolitikusok között, és az oktatás-kutatók is kevésbé fogadják el, ami nem is csoda, hiszen, ha az oktatás csupán szűrő szerepet játszik, akkor a közösségi ráfordítások erősen megkérdőjelezhetőek (s ez sem az oktatáspolitikusoknak, sem az oktató-kutatóknak nem jó). (Polónyi, 2011)

Az emberi tőke (Human Capital)

A XIX. sz. második felében számos tudós foglalkozott az ember gazdasági fejlődésre gyakorolt hatásának számszerűsítésével, s megpróbálták elkülöníteni az oktatás keresetekre tett hatását. A problémakör vizsgálatára két markánsan elkülönülő elmélet (vizsgálati módszer) alakult ki. Egyik a német statisztikus és közgazdász Ernst Engel (1821-1896) nevével fémjelvezhető, termelési költségeken alapuló megközelítés, amely azt feltételezi, hogy az ember gazdasági értéke megegyezik mindazon ráfordítások értékével, amelyek a nevelés során felmerülnek. Engel ezt az intervallumot születéstől 27 éves életkorig tette. Számításaiban azt is feltételezte, hogy a nevelési költségek minden évben konstans összeggel emelkednek. A termelési költségeken alapuló elmélettel szemben számos ellenérv hozható fel. Ilyen például a nevelés befejeződésének időpontja, valamint a költségek növekedése, vagyis nincs szükségszerű összefüggés egy ember „piaci értéke” és a vele kapcsolatos ráfordítások között. A másik teória a William Farr (1807–1883) nevéhez köthető, ún. tőkésített kereseteken alapuló módszer úgy próbálja megadni az ember gazdasági értékét, hogy a korábbi költségeket figyelmen kívül hagyva, csak az egyén jelenlegi és várható piaci árfolyamát veszi figyelembe. Tulajdonképpen Farr jelenérték-számítás

módszerével az egyének jövőbeli nettó keresetének a jelenértékét számította ki, a megélhetési költségek és a várható élettartam figyelembevételével. (Varga, 1998; Tóth L., 2011)

J. H. von Thünen (1783–1850) pontosan megfogalmazta az emberi tőke-elmélet hipotézisét: „az iskolázottabb népek nagyobb tőkét birtokolnak, amelyek hozzájárulnak a munka nagyobb termelékenységében fejeződik ki.” (Varga, 1998)

Az emberi tőke-elmélet feltételezése szerint az emberek oktatás és képzés révén beruházásokat végeznek a saját termelőképességükbe. E beruházások kapcsán növekszik a termelőképességük, termelékenységük, ezáltal jövőbeli keresetük is magasabb lesz. Emberi tőkeberuházásoknak nemcsak a formális oktatás tevékenységei tekinthetők, hanem minden olyan befektetés, amely javítja az ember termelőképességét (Varga, 1998). Harbison és Myers az emberi erőforrás fejlődésén a tudás, a szakértelem és a társadalmat alkotó egyének teljesítményének a növekedését értik.

Az emberi tőkével kapcsolatos vizsgálatokat az előző szerzők 4 fő csoportba sorolják:

- Az oktatási költségek és a jövedelemnövekedés vagy fizikai tőkeképződés közötti összefüggések meghatározása egy bizonyos országban egy adott időintervallumra.
- Annak a megállapítása, hogy az oktatás milyen arányban járul hozzá kizárólagosan a nemzeti jövedelem növekedéséhez.
- Az oktatási költségek hozamainak megállapítása.
- Az iskoláztatási arányokra és a nemzeti jövedelemre vonatkozó összehasonlító elemzések. (Harbison és Myers, 1966)

Theodore W. Schultz (1902–1998) a tőke fogalmának kiterjesztésére és strukturáltabb megközelítésre törekedett, amelynek révén a technika nem több és nem kevesebb, mint a tőke egyik eleme és technológiát alkotó technikák összessége, azaz egyfajta tőkeszerkezet. Érvelésének második lépéseként megállapítja, hogy a tudományos kutatás, továbbá az oktatás, a szakképzés és az egyéb szakképzettség-termelő tevékenység olyan „ágazat”, amely a tőke egyes régebbi formáinál hatékonyabb új tőkeformákat állít elő. (Polónyi, 2000)

Schultz megállapítja, hogy a munkaerő gazdasági szerepében meghatározó jelentőségű emberi tudás hosszú, költséges folyamat eredményeképpen alakul ki, amely leginkább a beruházási folyamathoz hasonlít. Hangsúlyozza, hogy amit fogyasztásnak nevezünk, annak jó része az emberi tőkébe való beruházást jelent (Schultz, 1983:48), és az emberi tőke ilyen beruházásai az egy dolgozóra jutó reáljövedelem növekedésének legnagyobb részét magyarázzák. Az összes tőke emberi összetevője igen nagy – írja –, ennek ellenére túlságosan nagy jelentőséget tulajdonítanak a nem emberi tőkének, pedig ha az emberi képességek nem tartanak lépést a fizikai tőkével, ez a gazdasági növekedés korlátjává válik.

Öt fő kategóriába sorolja az emberi képességeket növelő tevékenységeket (Schultz, 1983:60):

1. az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások – amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják;
2. a munka közbeni képzés;
3. a formális, szervezett elemi, közép- és felsőfokú oktatás;
4. a felnőttképzési programok;
5. az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében.

Pierre Bourdieu francia szociológus szerint a hagyományos közgazdasági értelemben vett tőke-fogalomba nem fér bele minden, az egyén számára hasznot hozó dolog. Tőkének tekinthetjük: a gazdasági tőkét, a kulturális tőkét és a szociális tőkét (vagy társadalmi tőkét). A kulturális tőke megjelenési formái – az úgynevezett inkorporált tőke – csak személyes erőfeszítéssel szerezhető. Az ember saját személyéhez, mintegy a testéhez kötött tudás, amelyet megszerez, megtanul, úgy is definiálhatjuk, hogy a szervezet tartós képességei. A tárgyiasult tőke megfogható, továbbadható, sokszorosítható, közvetlenül értékesíthető. Az intézményesült tőke (minden olyan bizonyítvány, jogosítvány, tudományos cím, fokozat, stb.), amelyekhez iskolák, tanfolyamok, képzések elvégzése útján jutunk. Az intézményesült tőke azért fontos, mert egyrészt igazolja valamilyen tudás megszerzését, képzés elvégzését, másrészt jogosít valamilyen pozíció, például egy tanári állás betöltésére. Társadalmi tőkén emberek, csoportok közötti csereviszonyokat értünk. Mindazok a szociális (vagy társadalmi) tőkénk „részét képezik”, akikkel kölcsönösen ismerjük egymást, és a fentiekhez hasonló csereviszonyban vagyunk (vagy bármikor ilyenbe kerülhetünk velük). (Bourdieu, 2010)

A gazdasági növekedés, az oktatás minősége és a pedagógusok fizetése

Az elmúlt mindegy ötven évben a közgazdászok jelentős erőfeszítéseket tettek a humán-tőke gazdasági szerepének vizsgálatában. Az emberi tőke fogalmának fejlesztése és mérése számos területen járult hozzá a gazdasági – társadalmi folyamatok elemzéséhez, mint pl. gazdasági növekedés, oktatás, továbbképzés, migráció, egészségügyi ellátások. (Tóth L., 2011)

Manapság az oktatás minősége elválaszthatatlan a gazdaság minőségével és növekedésével..

Történelmi előzményként érdemes megemlíteni Fridrich Listet, aki szerint az oktatás olyan növekedési tényező, amelynek növelése érdekében akár nemzedékeken át le kell mondani bizonyos előnyökről, hogy azok később hatványozottan térüljenek meg. (List, 1940). List az oktatást, mint a nemzet érdeke szempontjából fontos követelményt tekinti, ami persze hasznot hozhat az egyénnek is (de Listnél a hangsúly a nemzet érdekén van, s kevésbé az egyén hasznán).

Az ember, a képzett munkaerő, mint alapvető termelési tényező, s így mint a gazdasági fejlődés egyik meghatározó tényezője – a fizikai tőke mellett – a neoklasszikus közgazdaságtan egyik alapkérdése. P.H. Douglas amerikai közgazdász és Ch.W. Cobb matematikus a gazdasági növekedést a tőke és a munkaerő figyelembevételével igyekezett megmagyarázni. Majd ezt a technikai haladás bevonásával próbálta többek között Robert Solow és Odd Aukrust továbbfejleszteni. Ezt követően egyre több olyan vizsgálat látott napvilágot, amely az egyes országok gazdasági növekedését különböző tényezőkkel hozza kapcsolatba. A legismertebb talán Eduard F. Denison (1964) munkája. A szerző többek között az Egyesült Államok gazdaságnövekedési statisztikáinak alapján tárja fel e növekedés forrásait és számszerűsíti is azokat. Megállapítja, hogy a gazdasági növekedés jelentős eleme az emberi tényező. (Polónyi, 2011)

Közhely, hogy egy-egy rendszer működésének a színvonalát alapvetően meghatározza a rendszeren belüli vezetés színvonala, így kiemelten fontos szerepük van az iskolákban és az irányító szervezetekben dolgozó vezetőknek. Nagyon sokszor elmondják, hogy az oktatás sikere és eredményessége alapvetően a pedagógusokon múlik. Meghökkenő

ugyanakkor, milyen ritkán halljuk azt, mi minden múlik azokon, akik vezetői felelősséget viselnek az oktatásügyben: mindenekelőtt az óvodák, az iskolák és a kollégiumok vezetőin. A közoktatási vezetésbe való investálás tehát többszörösen megtérül, hiszen egy-egy vezető munkájának a minőségi javulása emberek és intézmények munkájának a javulásával járhat. Ritka az olyan terület, ahol ez a fajta transzferhatás ennyire erősen érvényesülne. (Halász, 1966)

A gazdasági növekedés és az oktatás minősége között fennálló kapcsolatot egyre több elemzés bizonyítja. „A közgazdaságtanban az emberi tőke elmélete szolgál a leginkább használható kerettel az oktatás minősége és a gazdasági növekedés közötti összefüggések feltárásához. Bár a gazdaság növekedését az emberi tőke jellemzőivel is magyarázó közgazdasági modelleknek számos variációja létezik, a leggyakrabban használt modellek az endogén növekedési modellek családjába tartoznak. Ezekben a modellekben a tudás, az emberi tőke minősége a gazdasági fejlődés központi magyarázó tényezője. „A témára vonatkozó irodalomból kiemelkednek Eric A. Hanushek és szerzőtársainak elemzései, amelyekben összesítették a nemzetközi kompetencivizsgálatok eredményeit, és azokat egységes elméleti és módszertani keretbe rendezve nem csupán a növekedés és a kognitív képességek minősége közötti szoros oksági kapcsolatot tényét bizonyították, de a modellek adta keretek között számszerűsítették is a sikeres és a nem megfelelően teljesítő oktatási rendszerek gazdasági következményeit.” (Fazekas, 2011) (Hanushek és Woessmann 2010a)

Az oktatás minősége és a pedagógusok keresete közötti kapcsolatot számos kutatás igyekezett bizonyítani. Hanushek és Woessmann (2010b) számol be több ilyen elemzésről. Például Lee és Barro (2001) vagy Dolton és Marcenaro-Gutierrez (2010), akik 1995–2006 közötti nemzetközi összehasonlító vizsgálatokkal mutatták be, hogy a tanári fizetések és a diákok eredményei között pozitív kapcsolat van.

De hasonló tanulságai vannak az első McKinsey jelentésnek is, amely kiemelte, hogy egy oktatási rendszer jó teljesítéséhez három tényező szükséges (McKinsey&Company, 2007):

- a megfelelő emberek váljanak tanárrá;
- eredményes oktatókká képezzék őket;
- minden gyermek számára a lehető legmagasabb színvonalú oktatást biztosítsa a rendszer.

Azok a reformok eredményezik a leginkább az oktatási rendszerek egészének megerősítését, amelyek a pedagógus hivatás négy területére vonatkoznak (OECD, 2011):

- a felvételi folyamata a pedagógusképzésbe és a képzés minősége;
- a pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének rendszere;
- a pedagógiai munka minőségének értékelése, visszacsatolás erről, a pedagógusok továbbfejlesztési lehetőségei és karrierútja a minőségértékeléssel;
- a pedagógusok adott reform iránti elkötelezettsége.

Az oktatás színvonalának javításához, javulásához pedig megfelelően felkészült pedagógusokra van szükség. Lényeges, hogy a jó képességű diákok válasszák a szakmát és a magas kvalifikáltsággal rendelkező tanárok a pályán is maradjanak. A tanulók teljesítményéhez és tanulmányi eredményeikhez is nagymértékben hozzájárul a pedagógus személye (Teachers Matter, 2005), kisebb mértékben, szinte alig kimutathatóan az ok-

tatásra fordított kiadások, az osztálylétszám, a tárgyi felszereltség mértéke. (Rikvin és mtsai, 2005)

A „mesterségbeli tudás” elemzésének módszerei a pedagóguskutatások fő területét alkotják. A pedagógus személyisége, tevékenysége, gondolkodási, döntési mechanizmusai, problémamegoldó képessége, az önelemzés-önértékelés az egyes megközelítésekben külön-külön kiemelt szerepet játszik. A kutatások jelenlegi eredményei szerint ezek a megközelítések mind lényeges elemekre vonatkoznak, de a minőség legbiztosabb mutatói a pedagógus kompetenciái, mert ezek integráltan tartalmazzák az értelmi, viselkedésbeli komponenseket és a gyakorlati alkalmazásukhoz szükséges képességeket is. A pedagóguskompetenciák tehát a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek azon összességét jelentik, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák.

A pedagógusok motivációját, és így munkájuk minőségét alapvetően befolyásolják kereseti viszonyaik. A tanárok foglalkoztatási feltételei egyrészt azért érdemelnek kitüntetett figyelmet, mert alakulásuk döntő hatással van arra, kik választják ezt a pályát, illetve kik maradnak tanárok (Dolton, 1990; Chevalier és Dolton, 2004; Wolter ésDenzler, 2003; Varga, 2007). Másrészt azért, mert a pedagógus-bérlétségek az összes közoktatási folyó ráfordítás több mint 85%-át teszik ki. Ennek megfelelően a tanárok kereseti helyzetének tartós javítása csak akkor lehetséges, ha a közoktatási ráfordítások szintje, a közoktatásban foglalkoztatottak száma és aránya lehetőséget ad arra, hogy versenyképes béreket kínáljanak az iskolák. A pedagógusok keresete a közalkalmazotti béremelés nyomán jelentősen nőtt, és 2003-ban az óvodában és általános iskolában dolgozók bére az átlagos diplomás keresetek 70, a középfokú oktatásban dolgozók pedig 80%-át érte el. Azóta azonban évről évre romlott ez a mutató, a tanárok kereseti lemaradása 2009-re már nagyjából az 1990-es évek elején megfigyelt szintre növekedett. 2012-ben Magyarországon az alapfokú oktatásban dolgozó pedagógusok átlagos keresete nem érte el a nem tanárként dolgozó diplomások keresetének 60%-át, a középiskolai tanároké pedig a diplomás átlagkeresetek csupán 68%-a. Ha valaki tanárként kezd el dolgozni, akkor már az első évben is kevesebbet keres, akár főiskolai, akár egyetemi végzettségű, mint egy más pályán elhelyezkedő azonos végzettségű kortársa, ezután a pálya első tizenöt évében folyamatosan növekszik a lemaradása, mivel az oktatásban az alacsonyabb szintről induló bérek lassabban is nőnek, mint más diplomás pályákon. A teljes tanári karrierutat jellemzi, hogy az egyetemi végzettségűek kereseti lemaradása nagyobb az azonos végzettségű diplomásokhoz képest, mint a főiskolai végzettségű tanároké. (Sági és Varga, 2012)

Befejezésül

A gazdasági fejlődés alapvető eleme az emberi tőke. Egy ország emberi tőkéje pedig meghatározóan függ az oktatástól, az oktatás minőségétől. Az oktatás minősége a pedagógusokon múlik, a felkészültségükön, motivációjukon, ami részint a pedagóguspályára történő kiválasztásban, felkészítésben, valamint a pedagógusok életpályájának sajátosságaiban és ezen belül bérezésükben gyökerezik.

Ennek a kérdéskörnek a közgazdasági, oktatásgazdasági összefüggéseit mutattuk be írásunkban. Áttekintésünk arra hívja fel a figyelmet, hogy ezek az oktatáspolitikai törekvések rendkívül erőteljes összefüggésben állnak az ország majdani gazdasági fejlődésével.

IRODALOM

- BECKER, G.(1975): Human Capital. *The University of Chicago Press*, Chicago.
- CHEVALIER, A. & P. DOLTON (2004): *Teachers' relative pay is a perennial issue: when it's low, graduates are less likely to enter the profession* Letöltés: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/CP164.pdf>
- DOLTON, P. (1990): The economics of UK teacher supply: the graduate's decision, *Economic Journal*, No.100
- DOLTON, P., & O D. MARCENARO-GUTIERREZ. (2010). *If you pay peanuts do you get monkeys? A cross country analysis of teacher pay and pupil performance*. Mimeo. Royal Holloway College, University of London, London.
- FAZEKAS K. (2011): Közgazdasági kutatások szerepe az oktatási rendszerek fejlődésében *Magyar Tudomány* No. 2011/9.
- HALÁSZ G.(1996): A vezetés fejlesztése és az oktatás minősége In.: Szabó Imre (szerk.), *Vezetésfejlesztés és vezetőképzés a közoktatásban*, Okker, Budapest. pp. 10-17.
- HANUSEK, E. A. & L. WOESSMANN(2010a): The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact Of Improving PISA Outcomes. OECD, Paris. Letöltés: <http://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>
- HANUSEK, E. A. & L. WOESSMANN (2010b): The Economics of International Differences in Educational Achievement . *National Bureau of Economic Research Working Paper*, April. Letöltés: <http://www.nber.org/papers/w15949.pdf>
- HARBISON, F. H. & Ch. A. MYERS (1964): *Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resources Development*, McGrawe Hill, New York – Toronto – London.
- LEE, J-H. & R. J. BARRO. (2001): Schooling quality in a cross-section of countries. *Economica* No. 68. pp. 272.
- LIST, F. (1940): *A politikai gazdaságtan nemzeti rendszere*. Budapest, Magyar Közgazdasági Társaság Kiadása
- McKINSEY&COMPANY (2007): Barber, M & .Maursched, M : Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében No. szeptember
- BOURDIEU, P. (2010): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke In.: Angelusz, R; Éber, M. Á. és Gecser, O: *Társadalmi rétegződés olvasókönyv*. Letöltés: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzodes_olvasokonyv_szerk_Gecser_Otto/index.html (letöltés dátuma)
- POLÓNYI I. (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris, Budapest.
- POLÓNYI I. (2011): Az oktatás és az oktatáspolitikai közgazdasági ideológiái. *Educatio* No. 1
- RIVKIN, S. G.; E. A. HANUSEK, & J. F. KAIN (2005): Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, March.
- SÁGI M. ÉSVARGA J. (2012): Pedagógusok. In: Balazs É., Kocsis M. és Vágó I. (Szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról* Budapest, OFI, pp. 295-324
- SCHULTZ Th., W. (1983): *Beruházások az emberi tőkébe*, KJK Budapest.
- SMITH, A.(1992): *A nemzetek gazdagsága*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Teachers Matter*.(2005) Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD Publications, Paris.
- Teachers Matter*. (2011) Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Pointers for Policy Development. OECD Publications, Paris. www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek
- TÓTH L. (2011): Az emberi tőke elmélet és alkalmazásának néhány területe. *Periodica Oeconomica*, vol. 4. No. szeptember. pp.158–174.
- VARGA J. (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.

VARGA J. (2007): Kiből lesz ma tanár?
A tanári pálya választásának empirikus
elemzése. *Közgazdasági Szemle* vol. 54. No.
7. pp. 609-629

WOLTER, S. C. & DENZLER, S.
(2003): *Wage Elasticity of the Teacher Supply
in Switzerland*. Letöltés: [http://www.
researchgate.net/profile/Stefan_Wolter/
publication/4799549_Wage_elasticity_of_
the_teacher_supply_in_Switzerland](http://www.researchgate.net/profile/Stefan_Wolter/publication/4799549_Wage_elasticity_of_the_teacher_supply_in_Switzerland)

SZEMLE

AZ OKTATÁS BÉRE – EURÓPAI KÖRKÉP A TANÁROK FIZETÉSÉRŐL

Vonzó bérek, juttatások, kedvező munkafeltételek. Nagyjából ezek azok a hívószavak, amelyekkel az oktatási pálya felé próbálják orientálni a fiatalokat és ösztönözni a tanárokat arra, hogy pályájuk során elégedettek és motiváltak maradjanak. Az oktatóktól elvárt ismeretek skálája egyre szélesebb. Eredeti feladatukon, a hatékony tudásátadáson túl számos egyéb követelménynek is meg kell felelniük, mint például az információs-kommunikációs technológiák ismerete és használata, a csapatban való együttműködés képessége, az iskolai vezetési feladatokban való részvétel, az integrált és sajátos nevelési igényű gyerekek oktatása. A növekvő elvárások minden nemzeti oktatási rendszert ugyanazon kihívás elé állítják: hogyan lehet tehetséges embereket az oktatói pályára csábítani, és hogyan őrizhető meg a szféra versenyképessége, amikor az üzleti szektor is tárt karokkal várja a legjobban képzett fiatal munkavállalókat.

Az Európai Bizottság által 1980-ban létrehozott Eurydice Hálózat egyik kiemelt célja, hogy tanulmányaival európai és nemzeti szinten segítse az oktatáspolitikai kialakítását és a döntéshozatalt. A szervezet 2010 óta végez adatgyűjtést az oktatási szférában dolgozók fizetéséről, amelyet évente nyilvánosan publikál. Recenzióinkban a legfrissebbel ismertetjük meg olvasóinkat. A 2013 és 2014 közötti időszakra vonatkozó adatok nemzeti szintű összehasonlítást tesznek lehetővé, és betekintést engednek azokba a fiskális tényezőkbé, amelyek a tanári szakma vonzerejét befolyásolják.

Európában a tanári szakma bérezési politikáinak egyik jellegzetessége a sokszínűség. Al-

talánosságban véve elmondható, hogy a legtöbb európai országban az oktatási szakpolitika centralizált, és minisztériumi szinten döntenek a tanárok alapbéréiről, pótlékairól, illetve egyéb pénzügyi juttatásairól. Kivételt képez Németország, ahol a legfelső oktatási hatóságot a szövetségi kormány és a 16 tartomány minisztériumai képviselik, valamint Spanyolországban is megosztott a felelősség a nemzeti minisztérium és az autonóm közösségek kormányai között. A leginkább decentralizált béripolitikát a skandináv országokban alkalmazzák, ahol helyi szinten döntenek a tanárok alapilletményéről. Finnországban a fizetéseket az oktatási szervezetek és a tanárok szakszervezetei közötti kollektív bértárgyalások eredményeként állapítják meg. Svédországban az egyes tanárok fizetését teljesítmény és egyéni kritériumok alapján határozzák meg, míg Norvégiában akár helyi szinten is el lehet térni a központilag meghatározott bérektől.

Az alapítványi és egyházi iskolák (private grant-aided schools) – ahol az intézményi költségvetés legalább 50 százaléka központi szervektől származik – az állami iskolákhoz hasonló bérezési szabályokat követik, és ugyanazokat az alapilletményeket használják. Béripolitika tekintetében a magániskolák (private independent schools) képezik az egyedüli kivételt: általában egyéni fizetéseket állapítanak meg, amelyek egyetlen kritériuma, hogy nem lehetnek alacsonyabbak a mindenkor pedagógusi minimálbérnél.

Szinte minden országban bértábla alapján fizetik a tanárokat. Minimális alapfizetésről indulva a tanári életpályán haladva számos kritérium mentén (szolgálati idő, érdemek, továbbképzések) a pedagógusi bérek elérhetnek egy maximális szintet. Az egyik leggyakrabban

használt mutató a tanárok javadalmazásának összehasonlítására a minimál- és maximálbérek, valamint az adott ország életszínvonalát jelző, egy főre jutó bruttó hazai termék (GDP) mennyiségének viszonya. A tanulmány rámutat arra, hogy az európai országok háromnegyedénél a tanári minimálbérek alapfokon (ISCED 1) és a középiskola alsó tagozatán (ISCED 2) alacsonyabbak voltak az egy főre jutó GDP-nél a 2013 és 2014 közötti időszakban. A középfokú oktatás felső szintjén (ISCED 3) ez a trend megfordul, és a bérek meghaladják a GDP mértékét. Legrosszabb a helyzet Lettorszáiban, Litvániában és Romániában, ahol a tanárok minimálbére egyik oktatási szinten sem éri el az adott ország GDP-jének 50 százalékát. Az indikátor alapján a kezdő pedagógusok legjobban Montenegróban járnak, ahol ez az arány 179 százalék, ezt követi Németország 152 százalékos teljesítménnyel, a képzeletbeli dobogó alsó fokát pedig Spanyolország foglalja el 139 százalékkal.

A maximális fizetések mindhárom oktatási szinten magasabbak az egy főre jutó GDP-nél, azonban az arányok országoként itt is nagy eltérést mutatnak. A legmagasabb, 306 százalékos arányt Cipruson mérték, de Montenegró és Portugália is 260 százalék fölötti eredménnyel végzett a felmérésben. Változatlanul vannak olyan országok (Csehország, Észtország, Szlovákia, Litvánia, Lettország), ahol a maximális tanári bérek a 2013/2014-es időszakban sem érték el az egy főre jutó GDP-t. Ha sikerül rendszeres kapcsolatot megállapítani egy tanár fizetése és országának egy főre jutó GDP értéke között, úgy össze tudjuk hasonlítani egy-egy országban a fizetés vásárlóerejét. Azonban az arány emelkedése nem feltétlenül jelenti a pedagógusok vásárlóerejének növekedését. A 2008-as pénzügyi világválság miatt ugyanis a legtöbb országban az egy főre jutó GDP csökkent, míg a tanári bérek változatlanok maradtak. Ezt támasztja alá a tanulmány is; a 2013–2014 közötti időszakban Európa nagyobb részén a tanári bérek reálértéke alacsonyabb volt a 2009-ben mért szintnél. Görögországban mintegy 40 százalékos csökkenést mértek a központi

bérek drasztikus kiigazítása miatt, de 2014 májusa után a közszférában dolgozók bérét kiigazították. Mára a legtöbb országban alig 1 százalékkal érnek kevesebbet a tanári fizetések, mint 2009-ben, sőt néhány országban, köztük Magyarországon és Törökországban, a bérek átlagosan 10-20 százalékkal még emelkedtek is.

A felmérés külön kitér az iskolaigazgatók jövedelmi helyzetére, és megállapítja, hogy a legtöbb országban a magasabb felelősségi körből adódóan az igazgatók minimális alapfizetése hét ország kivételével (Csehország, Lettország, Szlovákia, Litvánia, Lengyelország, Románia és Norvégia) mindenhol magasabb volt, mint az egy főre jutó GDP. Az igazgatói bérlafon vonatkozásában Ciprus (367 százalék) van a legjobb helyzetben, de Portugália (307 százalék) és az Egyesült Királyság (Anglia és Wales 289 százalék) is az európai országok élmezőnyében végzett. Ez utóbbi két ország kivételével mindenhol megfigyelhető az a tendencia, hogy minél magasabb szintű az oktatás szintje (ISCED 2 és 3), annál jobban honorálják az igazgatók munkáját.

A fizetésemelésnél figyelembe vett legfőbb tényező kétségtelenül a szolgálati idő. A vizsgált országok egyharmadában 15-40 százalék közötti béremelkedés realizálható a teljes tanári pályafutás során, másik egyharmadukban a növekedés mértéke pedig eléri a 60-90 százalékot is. A tanárok javadalmazása Európában szinte mindenütt a szolgálati idő arányában növekszik, bár nem egyenlő mértékben. A szolgálat időtartama és a javadalmazás közötti összefüggés a legtöbb esetben időben korlátozott: a bér már a nyugdíjkorhatár előtt eléri a maximális értékét, így növekedése nem tart folyamatosan a nyugdíjig. A legtöbb országban ez vagy egy maximális számú évnek, vagy egy maximális fizetési szintnek felel meg. Nagyon eltérő példákat látunk Európában arra a határra, amin túl a szolgálati időnek már nincs hatása a fizetésre. Litvániában viszonylag rövid, akár 10 éves szolgálati idővel el lehet érni a maximális 70 százalékos emelést, míg az Egyesült Királyságban 15 év elegendő a 85 százalékos bérnövekedéshez. Dánia, Finnország és Málta esetében már közepes szolgálati

idő (12-20 év) szükséges a maximális fizetés eléréséhez, ám az mindössze 30 százalékkal magasabb az alapilletménynél. Hosszú távon Görögországban, Magyarországon, Ausztriában és Romániában járnak jól a pedagógusok, ahol a szolgálati idő (33-42 év) egészen a nyugdíjazásig elhúzódik, amikor is kezdő fizetésük közel dupláját kapják meg. A szolgálati idő és a fizetés közötti pozitív összefüggéssel magyarázható, hogy a tanítás azon országokban lehet vonzóbb, ahol a fizetés az életkorral lineárisan növekszik. A bértáblán való folyamatos előrelépés lehetősége miatt ugyanis kevesebben hagyják el a pedagógusi pályát – szemben olyan országokkal, ahol néhány év tanítás után nem várható progresszív előrelépés.

A szolgálati időn túl a fizetésemelések valószínűségének vizsgálatakor a kezdő fizetésen túl fontos figyelembe venni a tanárok további képezéseit, a tanítási teljesítményüket, a túlórákat, a földrajzi és nehéz tanítási körülményeket, hiszen így az azonos szinten dolgozó tanárok között is lehetnek bérezési különbségek. A legtöbb országban tehát központi szinten határoznak a bértkiegészítésekről, egyedül a skandináv országokban van helyi szinten a döntés. Portugáliában és Lichtensteinben egy vagy maximum két szempontot vesznek figyelembe, Cipruson pedig 2013 januárja óta egyáltalán nem adnak a tanároknak fizetésekompenzációt. További képezések (további diploma vagy tudományos cím) megszerzése, illetve szakmai továbbképzések egyes országokban szintén lehetőséget biztosítanak a bérskálán való előrelépésre. Lengyelországban és Szlovéniában ez követelmény is: hogy a pedagógusok szakmai továbbképzéseken vegyenek részt, és csak utána léphetnek magasabb fizetési fokozatba. Törökországban az alap-, illetve középfokú oktatásban a mesterdiploma és a doktori cím megszerzését külön jutalmazták.

A teljesítményértékelés eredménye függ a tanár érdemeitől, tényleges tanítási tevékenységének minőségétől, amelyet általában az iskolaigazgató értékeli, és ez befolyásolhatja a béreket. Másrészt a diákok versenyvizsgákon

vagy egyéb vizsgákon elért eredményei is hatással lehetnek az illetményre. Ilyen kiegészítés adható többek között Csehországban, Szlovéniában és Ausztriában.

Azokban az országokban, ahol a tanárok alapfizetése valamivel alacsonyabb, mint az egy főre jutó GDP, egyéb pénzügyi kompenzációból nyújtanak többet, ami viszonylag szerény keresetüket részben kiegyenlíti. Az adatokból kitűnik, hogy a legtöbb ország honorálja a túlórákat, és a tanár kiegészítő díjazásban részesül azon többletmunkáikért is, amiket szokványos feladatain túl végez. Ez lehet akár szabadtéri, kinti óra, amelyért Szlovéniában plusz 20 százalékos bér jár, vagy pedig különböző testületekben vagy járulékos iskolai feladatok ellátásában, mint például napközi felügyeletben való részvétel. Ezzel szemben olyan országokban, ahol a minimális tanári fizetés nagyobb az egy főre jutó GDP-nél, nem fizetik a túlórákat (Spanyolország, Németország, Málta). Portugália kivétel, mivel az egy főre jutó GDP összehasonlításában itt fizetik legjobban a tanárokat, de a túlórákat és a ráadásfeladatok teljesítését is igen bőkezűen, 37,50 százalékos pótlékkal javadalmazzák.

Európában a legtöbb országban többletjutatással ismerik el, ha egy tanár tanulási nehézségekkel küzdő vagy különleges igényű tanulókkal iskolarendszerű oktatás keretein belül foglalkozik. Ez a fajta pótlék általában a különleges oktatási igényű tanulók után jár, de néha egyéb kritériumokat is figyelembe vesznek. A nyelvi nehézségekkel küzdő vagy különböző etnikai hátterű gyerekekkel való foglalkozás (Franciaország, Magyarország, Olaszország) mellett Franciaországban és Angliában azért is jár extra kompenzáció, ha valaki vidéken tanít. Az ilyen jellegű kiegészítéseket sokszor a minimálbér bizonyos százalékában, vagy keretösszegben állapítják meg.

Rendkívül fontos, hogy a tanári szakma képviselői motivált és kiválóan képzett szakemberek legyenek, hiszen enélkül aligha tudnának értékes, tartalmas oktatást biztosítani a fiatal generációnak. Az ismertetett tanulmány alkalmas arra, hogy érdemi szinten hozzájáruljon ahhoz a szak-

mapolitikai vitához, amely mind nemzeti, mind közösségi szinten zajlik, és bepillantást enged azokba a tényezőkbé, amelyek a tanárok hosszú távú elégedettségét biztosíthatják.

(European Commission: Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2013/14. /*Eurydice Facts & Figures*/. 115 p.)

Szombati Orsolya

VAN-EJÖVŐJE A TANÁRI PÁLYÁNAK?

A minőségi oktatás mindig is a kulcsfontosságú kérdések közé tartozott, úgy politikai, mint pedagógiai szempontból, nemzeti és nemzetközi szinten is. Az utóbbi néhány évtizedben számos tanulmány és beszámoló született arról, hogy ennek egyik legfontosabb alkotóeleme a tanári mesterség minősége. Azonban ugyanilyen fontosságú kutatási eredmény az is, hogy a legtöbb országban a tanári státus alacsony vagy nagyon alacsony szintű. Így felmerül a kérdés: hogyan lehet minőségi eredményeket elérni a tanári szakmában? Van egyáltalán jövője a tanári professziónak? Ilyen és ehhez kapcsolódó dilemmákra keres választ a liszaboni A. Reis Monteiro kötete (*The Teaching Profession: Present and Future*).

A könyv célja, ahogy a szerző már az elején leszögezi, nem a korábban felvetett témák szakirodalmi áttekintése, és nem is a világszerte elterjedt oktatási reformok górcső alá vétele volt, hanem az, hogy a nemzeti, nemzetközi beszámolók és tanulmányok eredményei alapján merész következtetéseket vonjon le, és bepillantást nyújtson a tanári hivatás jelenébe és jövőjébe.

A kötet három fő részből áll. Az első fejezetben az oktatás minősége és a tanári hivatás színvonala közötti összefüggésekbe nyerhet betekintést az olvasó, valamint egy esettanulmány a „finn oktatási csodát” állítja példaként a téma iránt érdeklődők számára. A második rész a tanári munka globális képét tárgyalja úgy, hogy bevezet a szakma szociológiájának

fő alaptételeibe, bemutatja a tanári mesterség státusát a különböző országokban, olyan témákkal fűszerezve, mint az identitás, etika és minőség kérdései. A harmadik és egyben utolsó fejezet a tanári szakma önszabályozó rendszerével foglalkozik, a már bevett nemzetközi példákat mutatja be, ezen kívül pedig pro és kontra érveket sorakoztat fel egy stabil önszabályozó rendszer létrehozásával és működtetésével kapcsolatban.

A három fő részből és nyolc fejezetből álló könyv minden szerkezeti egysége egy-egy bevezetővel indul, melyek összegzik a fejezet tartalmát, kiemelik a leghangúlyosabbnak vélt gondolatokat, ugyanakkor az olvasó így többször találkozhat ismétlődésekkel a fő szövegtörzsön belül.

A kötet első fő állomása a minőség fogalmának tisztázása az oktatás keretein belül, melyre két megközelítést említ: a humán tőke, valamint az emberi jogok oldaláról. Az írás szerint a minőségi oktatás humán tőke felőli megközelítése aláássa az emberi értékeket és méltóságot, hozzájárul az iskolai küldetés sértettségének megbomlásához, és eltorzítja a tanári szakma egységét és teljességét. A neoliberalis eszmék elárastották az oktatás területét is, azt állítva, hogy a piaci vagy kvázi-piaci elvek (mint pl. a privatizáció, verseny, tesztelés) növelik a hatékonyságot, és elősegítik a szülők számára a szabad iskolaválasztását. A neoliberalizmus sikerességét azonban nem sikerült tényekkel alátámasztani, amit a 2014-es OECD-jelentés (*Equity, excellence and inclusiveness in education: Policy lessons from around the world*) is megerősít. Az oktatás minőségének emberi jogok felőli megközelítése kiemeli az oktatáshoz való jog normatív tartalmát, az ehhez való jogot alapvető emberi jognak, globális közjónak tekinti. Az OECD-országok oktatási minisztereinek 2010-es találkozója záró beszámolója szerint a minőségi oktatás mint globális közjó, nemcsak gazdasági célokkal rendelkezik, hanem célja a méltányosság és a társadalmi kohézió is; hozzájárul az egészséges életvitelhez, civil részvételhez, politikai szerepvállaláshoz, egymás iránti bizalom és tolerancia kialakulásához. Rá-

adásul az olyan nem kognitív készségek, mint pl. a kreativitás, a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás és a csapatmunka, mind fontosak úgy gazdasági, mint szociológiai szempontból is. Összességében azonban nincs recept vagy alkalmazásra kész megközelítés a minőségi oktatás megteremtésére, de vannak általánosan érvényes és alkalmazható elvek, amelyek az emberiség közös pedagógiai örökségét alkotják. Ezt szentesíti az oktatáshoz való jog etikája, s ezen túlmenően minden ország tanulhat a legpéldásabbaktól.

Az ember alapvető jellemzője, hogy tökéletesíthető és oktatható, így az oktatás mindig is visszatérő témája a pedagógiai gondolatok klasszikus forrásainak. Mindazonáltal, míg széles körben elfogadott az a tény, hogy az oktatás hozzájárul a társadalom kiegyenlítődéhez, és napjaink egyik legfontosabb problémája az oktatási kiválóság mellett a méltányosság elérése is, az oktatási rendszerek mégsem tartanak lépést az egyre multikulturálisabb és gyorsan változó társadalmi rendszerekkel. Pedig a 21. század iskolája nem működhet a 19. század logikája szerint, 20. századi tanárokkal. Radikális reformokra van szükség, ám egy reform nem elég radikális, ha nem a gyökerénél ragadja meg a problémát. Szisztematikus és holisztikus megközelítésre van szükség, hiszen az oktatási rendszer és a társadalom kölcsönösen hatnak egymásra. A 2011-es OECD-jelentés szerint (*Strong performers and successful reformers in education – Lessons from PISA for the United States*) a reform nem egyenlő a fejlesztéssel. A fejlesztés azt jelenti, hogy a rendszer úgy működik, ahogy korábban, csak többet teljesít, vagy jobban. A reform ezzel szemben már paradigmaváltást rejt magában.

Az oktatási rendszer sikerét sokan a költségvetésben és a decentralizációban látják. Ám egyrészt az OECD jelentései szerint a pénzügyi ráfordítások a rendszeren belül nem állnak közvetlen kapcsolatban a minőséggel vagy méltányossággal. A források ésszerű felhasználása sokkal fontosabb, mint maga a ráfordítás mennyisége. Másrészt a decentralizáció is kétélű fejszecsapó. A PISA-jelentések szerint azok az ok-

tatási rendszerek, melyek nagyobb autonómiát biztosítanak az iskoláknak, általában jobban teljesítenek, mint azok a rendszerek, ahol kevesebb az önrendelkezési jog. Viszont az autonómia kontraproduktív is lehet, ha a tanárok még „nem állnak készen”, ha nem képesek megfelelő minőségű tanításra.

Bár a minőségi oktatás mindennapi alkímiajának géniusza a tanár, a professzió státusát napjainkban leginkább a hanyatlás és az elismerés hiánya jellemzi. Szükségessé vált a tanári státus és megbecsülés szintjének emelése. Nemzetközi felmérések szerint a tanárok számára ezen a téren a magasabb szintű elismerés és tisztelet az elsődleges, nem is maga az egyéni karrier ambíciói.

A harmadik fejezet nagy részét a „finn csoda” bemutatása teszi ki, melyben az olvasó megismerkedhet a finn oktatási rendszer sajátosságaival és sikerének titkáival. A finn oktatási rendszer az oktatás minősége szempontjából az emberi jogok felőli megközelítést példázza, magasan képzett és magasan rangsorolt tanárokkal. Az oktatáshoz való jog alapjog, globális közjó, ami mindenkit feljogosít az öt megillető oktatásra, tiszteletben tartva az összes emberi jogot. A „tanári minőség” kialakítása és művelése magába foglalja a szakmára alkalmas egyének kiválasztásának folyamatát, magát a képzést, az önállóságot, a munkafeltételeket és a fizetséget is, és ezek eredményeképpen a szülők bíznak a tanárokkal, elhiszik róluk, hogy tudják, mi a legjobb gyermeküknek.

A kötet további részében az olvasó a tanári mesterség szociológiai kérdéseivel találkozhat. Az angolszász szakirodalom megkülönbözteti a hivatás (profession) és a foglalkozás (occupation) fogalmát. Ahogy „minden bogár rovar, de nem minden rovar bogár”, úgy minden hivatás (profession) foglalkozás (occupation), de nem minden foglalkozás hivatás. Nincs egységesen elfogadott definíciója a két fogalomnak, de a kötet értelmezése szerint, míg a foglalkozás magába foglal minden olyan tevékenységet, munkát, feladatot, amely az egyén megélhetésének fő forrása, addig a hivatás specializálódottabb,

jól fizetett és magas presztízsű foglalkozás. A foglalkozások professzionalitásuk (szakmaiságuk) szintjével tűnnek ki. A szakmaiság egy, az előbbieknél talán még gyakrabban használt kifejezés, és még kevésbé definiált a szociológiai irodalomban. A kötet értelmezése szerint a szakmaiság egy hivatás globális profilja, azaz mindaz, ami megkülönbözteti őt más hivatásoktól. A szakmaiság egy hivatás identitástartalom és szakmai standardok szerinti gyakorlását jelenti. És végül, a szakmaiság a tudomány, az értelem és kiválóság egységét jelenti.

Ahogy már korábban is említettem, nemzetközi, nemzeti jelentések és tanulmányok szerint a tanári munka státusa alacsony, messze áll attól, hogy a magas presztízsű szakmák közé soroljuk. Igaz, az egyes országok e tekintetben rendkívül eltérő képet mutatnak: míg pl. Portugáliában egyes tanári szakoknál hússzorosa a túljelentkezés, addig Svédországban néhány éve mindössze tíz fő jelentkezett kémiantanári szakra. Monteiro leszögezi, hogy a szakma minőségének javítása már az azt művelni kívánók humán kvalitásainak figyelembevételével kell hogy kezdődjön, amikor a képzésbe való belépést és a szakmai teljesítmény értékelésének kritériumait határozzák meg. A kiválasztáson, oktatáson és értékelésen túl a tanári hivatás minőségének javításának a szakmai és társadalmi státus más aspektusait is magába kell foglalnia, mint pl. a munkakörülményeket, anyagi és karrierperspektívát, valamint az iskolai menedzmentet. A tanári mesterség jövője egyértelműen az iskola intézményéhez kapcsolódik, amit vonzóvá kell tenni, és a legjobb képességekkel rendelkezőket kell a pályára csalogatni – olyan szakmai önszerveződésre, önirányításra képes embereket, akik szenvedélyes és inspiráló elképzelésekkel rendelkeznek.

A kötet harmadik része a szakmák szabályozási rendszerével foglalkozik, és ez eddigiekhez híven itt is különböző kutatások eredményeivel, jelentések, beszámolók részleteivel alátámasztott következtetésekkel találkozhat az olvasó. Az önszabályozás az egyik legfontosabb jele a társadalmilag fontos szerepet ját-

szó, felelősségteljes és elismert szakmáknak. Az önszabályozó rendszerek legfontosabb feladatai közé tartozik a szakma gyakorlásához való hozzáférés ellenőrzése olyan eszközökkel, mint a regisztráció vagy a tanúsítvány. Ennek célja, hogy a szakma művelői kompetens, etikus és biztonságos módon nyújtsák a szolgáltatásaikat, a legmagasabb minőségben és elérhető áron. A tanári szakma önszabályozó rendszerre már működik az angolszász országokban, Oktatási Tanácsok (Teaching Council) formájában. A világ egyes részein a tanári szakma szabályozását általában az állam koordinálja, direkt módon vagy egyes hivatalokon keresztül. Az önszabályozó rendszerek létrehozása sok helyen azonban még mindig politikai vagy szakszervezeti ellenállásba ütközik.

Összességében a kötet által feldolgozott téma hasznos és releváns, stílusa olvasható, szemléletes, színvonalas. Nemcsak oktatáspolitikával, oktatáskutatással foglalkozó szakemberek forgathatják haszonnal, hanem a szakmát nap mint nap művelő pedagógusok is meríthetnek a nemzetközi kutatások eredményeire erősen támaszkodó kötetből (hazánkra, sajnos, egyetlen utalást sem találhatunk benne). Így nem marad más hátra, mint a mások által elének állított példákban tanulni, és azokból a legjobbat meríteni.

(Reis Monteiro: *The Teaching Profession: Present and Future*. /SpringerBriefs in Education/. Springer, Dordrecht, 2015. 160 p.)

Nagy-Kolozsvári Enikő

KÉTSZÁZ ÉV REFORM

Kevés dolgot vélénk kulturális és nemzeti sajátosságokhoz jobban kötődőnek, mint az oktatást. Ennek ellenére a tanári hivatás – több folyamat együttes hatása okán – igen hasonló, szimbolikus pozícióba került a fejlett országok többségében. Így, olykor meglepő módon, a tanárok helyzete világszerte szinte azonos

kérdéseket, elvárásokat és problémákat vet fel. Kötetünk szerzője, Dana Goldstein a bevezetőben idézi az Amerikai Egyesült Államok oktatási miniszterét, Arne Duncant, aki 2009-ben azt mondta: „Milyen a hatékony tanár? Képes a vízen járni.” Kevésbé valószínű, hogy Duncan a Debreceni Egyetem kiváló professzorát, Brezsnayánszky Lászlót plagizálta volna, aki az ideális pedagógustól elvárt tulajdonságokról egyszer – nagyjából ugyanebben az időben – úgy nyilatkozott: ha mindet egymás mellé sorakoztatjuk, kiderül, hogy a jó tanár maga Jézus Krisztus. Úgy tűnik, Washingtonban és Debrecenben valamilyen módon ugyanarra a következtetésre lehet jutni a tanárokkal kapcsolatosan – Goldstein könyve jó apropója lehet annak is, hogy a jelenség mögött rejlő okokon elgondoljunk.

A szerző újságíró: könyve (*The Teacher Wars: A History of America's Most Embattled Profession*) ennek erényét és hiányosságát egyaránt mutatja. Érdem, hogy a kötet olvastatja magát, az évszámokat és az oktatásra fordított összegeket egy-egy sztori keretében kapjuk meg, s mindig találunk egy személyt, akivel a szerző – bemutatva nagyon is emberi céljait és küzdelmeit – azonosulási lehetőséget kínál. Pozitívum az is, hogy friss szemmel tekint az oktatás sokszereplős, komplex világára, ezáltal az olvasónak is új nézőpontokat kínál. Azonban ez a frissesség olykor a könyv hiányossága is: egy-egy világrengetőnek szánt következtetés a neveléstudománnyal foglalkozó szakember számára evidencia; vagy éppen falsra sikerül egy kontextusából kiragadott összehasonlítás.

Utóbbira már a bevezetőben találhatunk példát. Goldstein elmondja: az indította a könyv megírására néhány évvel ezelőtt, hogy a tanári foglalkozás rendkívüli viták kereszttüzébe került az Egyesült Államokban. 2010-ben egy, az amerikai oktatás megmentésével foglalkozó cikk a Newsweekben a következő illusztrációval jelent meg: egy iskolai tábla, amelyen krétával az alábbi felirat szerepelt: „Rúgjuk ki a rossz tanárokat! Rúgjuk ki a rossz tanárokat! Rúgjuk ki a rossz tanárokat!” E hatásvadász

és leegyszerűsítő kép kapcsán a pálya presztízsének csökkenéséről elmélkedve a szerző azt írja, a tanári foglalkozás máshol mindenütt elismertebb és problémáktól mentesebb; majd Dél-Koreára és Finnországra hivatkozik, noha ez a két ország inkább kivételként említhető, mint általános példaként. Hiszen a Távolság-Keleten a legtöbb országban még él a hagyományos, apai jellemzőket hordozó tanárkép, s noha önmagához viszonyítva ez az imázs is változóban van, Európából vagy Amerikából nézve még őrzi a maskulin tekintélyt (számszerűségében is, ugyanis a pedagógusok közel fele, Japánban pedig több mint fele férfi). Finnország pedig tudatosan igyekszik a tanári és a kutatói szerep közötti hasonlóságokat kiemelni, és bár a „finn csoda” esetében is igaz, hogy az árnyalt elemzés kritikát vagy kételyt is megfogalmazhatna, összességében a kutatás és az önreflexió folyamatos jelenléte a tanárképzésben olyan, az európai átlagtól eltérő szerepfelfogás, amely a pálya presztízsét és vonzerejét is növeli.

Az európai országok többségére, így Magyarországra is igaz, hogy a közoktatással szemben mindig is elvárás, egyben remény volt, hogy a meritokrácia érdekében lesz képes működni, ugyanakkor az állam vagy a helyi kormányzat sosem szánt annyit a közoktatás fejlesztésére, amennyit az igényelt volna. A szerző így fogalmaz: kétszáz év óta az amerikai társadalom azt várja a tanároktól, hogy mérsékeljék a társadalmi szakadékokat – katolikusok és protestánsok, bevándorlók és a többségi társadalom, feketék és fehérek, gazdagok és szegények között. Ugyanakkor minden oktatási reform támada az épp a pályán működő tanárokat, és felvázolta, kikkel kellene őket helyettesíteni. A 19. század elején a reformerek az akkor oktató férfi tanárokat részeges szadistáknak állították be, akiket kedvesebb és erkölcsösebb (és olcsóbb) női tanárokkal kellene felváltani. Később a reformok kezdeményezői pont a női tanárokat támadták, arra hivatkozva, hogy hiányzik belőlük a maskulin keménység, ami pedig szükséges lenne a diákok fegyelmezéséhez. A tanárokat kritizálták már a

politikusok, az értelmiségiek, az üzleti vezetők, a társadalomkutatók, a jobb- és baloldali aktivisták, és persze a szülők. A bírálatok egy része jogos volt, más részük viszont aligha állta meg a helyét. „Noha kétszáz éve vitázunk arról, hogyan kellene a tanárokat képezni, alkalmazni, fizetni, fejleszteni és kirúgni, konszenzus alig született e kérdésekben.” – írja Goldstein.

A szerző lényegében arra világít rá, amit hosszú ideje tudunk és tanítunk: az iskola társadalmi funkciója egyfelől a szűrés, másfelől az esélyek kiegyenlítése. A jó oktató fel is szokta tenni a kérdést a hallgatóknak: mit gondolnak, hogyan viszonyul egymáshoz e két feladatkör? Úgy tűnik, napjainkban, amikor egyre többen vesznek részt az oktatásban, és ezzel együtt is újabb és újabb szakadékok nyílnak a fehér középosztálybeli gyerekek és az összes többi tanuló között, a kérdés egyre élesebben merül fel, de a rendszerbe kódolt problémák megoldása helyett a politika a tanárokat állítja célkeresztbe. A könyv első öt fejezetében Goldstein azt bizonyítja be, hogy nem ez az első „tanárháború” az amerikai történelem során. Itt érzékeljük leginkább, mennyire meghatározóak a kulturális sajátosságok, az eltérő földrajzi, történelmi, gazdasági helyzet. Bár az oktatás bővülése és a pedagóguspálya elnöiesedése Amerikában is kéz a kézben járt, a felszabadított rabszolgák oktatásának alakulása, vagy éppen a hidegháború boszorkányüldözése a magyar olvasó számára elsősorban neveléstörténeti érdekesség; nálunk az adott korban másféle problémák – és más reformok – léteztek.

A könyv második fele, további öt fejezet, szakít a szigorú kronológiai sorrenddel, inkább problémátörténeti áttekintés. Itt már jobban érzékelünk párhuzamokat, bár például a *Teach for America* sajátos, számunkra ismeretlen jelenség: egy olyan nonprofit szervezetről van szó, amely frissdiplomás fiatalokat küld az elmardott régiókba, hogy mielőtt választott szakmájukban dolgozni kezdenek, tudásukat átadják az általában hátrányos helyzetű diákoknak – e szervezet megalakulásának körülményeiről és későbbi tevékenységéről olvashatunk a ki-

lencedik fejezetben. Ám az oktatási reformok kapcsán felmerülő kérdések ismerősek lehetnek, még akkor is, ha mi magunk (eddig még legalábbis) nem szembesültünk azzal a „tesztre tanítási” lázzal, amely – a kapcsolódó kritikákkal együtt – az amerikai oktatási diskurzusoknak évek óta uralkodó eleme. Goldstein idéz egy 2011-es baltimore-i kutatást, amely óramegfigyeléseken alapult, és azt mutatta, hogy a közoktatásban a pedagógusok többsége nem tesz fel komplex, kritikai gondolkodást igénylő kérdéseket, csak tesztkérdés jellegűeket, amelyekre egyszerű a válasz. Az olvasó itt vélhetően önkéntelenül is eltűnődik, hogy vajon a magyar iskolákban milyen eredménnyel járna egy hasonló átfogó vizsgálat.

Az epilógus, amelyben Goldstein mának szóló következtetéseket fogalmaz meg, már erősen áthallásos, akár az európai, akár a hazai oktatási helyzet szempontjából. Bár a történeti áttekintés csak részben vezet az itt megfogalmazott kijelentésekhez, olykor talán inkább egy-egy divatos szlogen nyomában indult el a szerző, ám alapos újságíróhoz illően minden esetben igyekszik adatokkal alátámasztani állításait. Így az az olvasó, aki a neveléstörténet s különösen Amerika történelme iránt nem tanúsít kitüntetett érdeklődést, kezdje úgy olvasni ezt a kötetet, ahogy az újságokat: hátulról.

Az első – és sokfelől ismerős – következtetés: a tanárok fizetése igenis számít. 2012-ben 54 000 dollár volt az Egyesült Államokban a tanárok éves átlagos bére, ennek alapján anyagi helyzetük nem rossz: hasonló egy rendőréhez vagy egy könyvtároséhoz. Ugyanakkor egy szakápoló vagy egy fogorvos ennél jóval többet keres, és akkor még nem beszéltünk a sokszorosán többet kínáló értelmiségi foglalkozásokról (pl. ügyvéd). Amerikában a tanárok és más diplomások fizetése között az utóbbi években egyre nyílt az olló, és ez a pálya presztízsének sérülésével járt. Az is gondot okoz, hogy a fizetések nagyon lassan emelkednek a karrierút során: a pályakezdő tanár még hasonló vagy akár magasabb fizetést kap, mint más szakon diplomázott társai, de öt év elteltével már sokkal

kevesebbet keres, mint más fiatal azonos gyakorlati idővel, és csak jóval idősebben jut jobb fizetéshez. Goldstein szerint ezek a tényezők sok ambiciózus fiatalat távol tartanak a pályától.

A pedagógusok munkája összetett, tudásuk fejlesztésének legjobb módja, ha tanuló/gyakorló közösségeket hoznak létre, amelyekben a tanárok tanulhatnak egymás munkájából. Az is fontos lenne, hogy a pályakezdők vehessenek részt megfigyelőként az idősebbek óráin.

Meg kell tartani a tanítás, a tanári pálya izgalmas voltát: ha ambiciózus fiatalokat akarnak a pályára vonzani, valódi karrierlehetőséget kell nekik kínálni. Emellett nagy a kiegészítő veszélye, ezt is mérsékelné egy változatosabb karrierút. Goldstein Szingapúrt említi példaként, ahol három év tanítás után a fiatal pedagógus választhat: az intézményvezetés, a tantervfejlesztés vagy a mentorálás területén akar-e fejlődni. Attól kezdve egyre összetettebb szerepekben próbálhatja ki magát.

Az iskolák vezetőire legalább akkora figyelmet kell fordítani, mit a pedagógusokra. A szerző a McKinsey-jelentésre hivatkozik, amely szerint a sikeres oktatási intézmények élén elkötelezett, jól képzett vezetők állnak. Javasolja, hogy az erre alkalmas tanárok vezetői készségeit fejlesszék, az iskolavezetőket pedig ne terheljük túl adminisztratív feladatokkal.

A tesztek kerüljenek vissza az őket megillető helyre, azaz legyenek mérési eszközök, amelyek egy-egy diák aktuális tudását diagnosztizálják. Ne ezek szolgáljanak minden eredmény vagy iskolai munka megítélésére, és főleg ne arra, hogy ezek alapján küldjenek el tanárokat az iskolákból. Ugyanakkor lehessen elküldeni a rosszul teljesítő tanárokat. A pedagóguspályán eltöltött hosszabb idő olyan eltűzött védelmet biztosít egy tanárnak, ami már a produktivitás ellen hat.

Az oktatáspolitikát reflektáljon a gyakorlatra, ne felülről akarja azt meghatározni. Virágozzon minden virág, legyen többféle modell, a helyi igényekhez alkalmazkodó oktatási eljárás.

Több férfi tanárt és több színes bőrű tanárt kellene toborozni: jelenleg a pedagógusok csu-

pán 17 százaléka nem fehér, ezzel szemben a tanulók 40 százaléka színes bőrű. A tanárok mindössze 24 százaléka férfi: az elnőiesedés még az 1820-as években kezdődött, és azóta is tartó folyamat. A magasabb fizetés és a versengőbb munka több férfit vonzana a pályára, és a nagyobb diverzitás is vonzóbb lenne.

Talán ez utóbbi állítás az, amely szintén azt mutatja, hogy Goldstein, noha nem csak ebben a könyvében foglalkozik az oktatással, nem ismeri eléggé a területen folyó kutatások eredményeit. Hiszen ezek közül számos igyekszik feltárni, hogyan alakult a tanárkép az elmúlt évek, évtizedek során, néhány országban azt is vizsgálják, hogyan hat ez a tanári pályát választó hallgatókra. Ausztrália például kiténtetetten fontosnak tartja a kérdést, és szakértőik meglehetősen komplex módon tanulmányozzák a társadalmi nemi sajátosságokat, illetve az elköteleződést. Ami e könyv kapcsán dióhéjban elmondható: nem elég csupán egy vagy két tényezőt megváltoztatni, a fizetés vagy a valódi karriert kínáló pályakép mellett fontos, hogy mennyire enged teret az oktatási rendszer az innovációnak, illetve mennyire tartja fenn az adott társadalom a „gondoskodó” tanár képét – e dimenziók Goldstein írásából kimaradnak.

A kötet címe történelmi áttekintést ígér, ennek eleget is tesz. Meglehet, egy történész szakszerűbb felsorolást várna el, de aki gyors és olvasmányos problémátörténeti ismertetőt szeretne, annak érdemes ezt a könyvet választania. Az elmúlt kétszáz év, vagy akár csak az utóbbi húsz év minden oktatásügyi kérdésnek megválaszolására Goldstein nem vállalkozott, ettől függetlenül időnként nem elég elmélyült tudása számon kérhető. Erénye viszont, hogy új nézőpontokat is kínál, és kimozdít a megszokott keretek közül.

(Dana Goldstein: *The Teacher Wars: A History of America's Most Embattled Profession*. Doubleday, New York, 2014. 349 p.)

Kovács Edina

ÖSSZEFOGLALÓ/ABSTRACT

Tanulmányok

NAGY PÉTER TIBOR
VANNAK-E TANÁROK?

Nagy Péter Tibor tanulmányai már bizonyították (ld. pl. az *Educatio* korábbi számaiban), hogy nemcsak a neveléstörténészek által mindig is teljesen külön kezelt tanítói illetve középiskolai tanári szakma kettőssége teszi szociológiai értelemben irrelevánssá a „pedagógus” fogalmát, hanem az általános iskolai és a középiskolai tanári szakma sem közelít egymáshoz. Jelen tanulmány a középiskolai tanári szakmán belül vizsgálódik, és azt mutatja ki, hogy a „professziók” fontos tulajdonsága, az egységes iskolai végzettség sokkal kevésbé jellemző a középiskolai tanárookra, mint az orvosokra vagy a jogászokra. Az egyes középiskolai tanári alcsoportok szakjuk szerint különböznek egymástól – az egyes szakok (pl. angol, történelem, matematika) olyan erős szimbolikus univerzumot jelentenek, amelyek felülírják a bértáblából és munkarendből hipotetizálható egységességet, amit leginkább azzal lehet bizonyítani, hogy a társadalmi elit különböző mértékben küldi gyermekeit a bölcsészkar különböző szakjaira, a különböző szakos tanári állásokba. Az egyes tanári szakmákhoz eltérő kulturális tőke, eltérő iskolai tőke, eltérő motivációs rendszer tartozik, a tanított tárgyak eltérő – iskolai és iskolán kívüli – munkaerőpiacot jelentenek az egyes tanároknak, melynek révén életpályájukon eltérő kapcsolati tőkék várnak rájuk, más lesz úgy magánéletbeli, mint munkahelyi stratégiájuk. Nemcsak „pedagógusok” nincsenek tehát szociológiai értelemben, hanem „tanárok” sem, sőt „középiskolai tanárok” sem.

KULCSSZAVAK: TANÁRI SZAKMA, PROFESSZIONALIZÁCIÓ, TANTÁRGYAK, SZIMBOLIKUS UNIVERZUM, EMPIRIKUS SZOCIOLÓGIA

BIRÓ ZSUZSANNA HANNA

A TANÁRRÁ VÁLÁS INDIKÁTORAI AZ 1945 ELŐTTI MAGYARORSZÁGON

Biró Zsuzsanna Hanna elemzéseinek alapját egy integrált személyes adatár adja, melyben az 1873-1945 között végzett középiskolai tanárok anyakönyvi adatai, valamint a középiskolai zsebkönyvek tanári adatai szerepelnek. A tanárrá válás esélyeit három tényezőcsoporttal próbáltuk meg összefüggésbe hozni: a) az iskolarendszer strukturális jellemzőivel (nemi és felekezeti szegmentáltság), b) a családi szocializáció tényezői közül a családból hozott kulturális tőke és a szakmaörökítés szerepével, c) a tanulmányi stratégiák közül a szakválasztás és a doktori végzettség megszerzésének befolyásával.

Egy logisztikus regresszió elemzés során kiderült, hogy a tanári alkalmazás mindhárom tényezőcsoporttal kapcsolatban áll. A strukturális tényezők közül a nemi szeparáltság volt az erősebb indikátor, ami a szűkös leányiskolai piacnak köszönhetően a korszakban mindvégig a női diplomások gyengébb érvényesülési lehetőségét mutatta. „Felekezeti hátrányról” csak az izraelita diplomások esetében beszélhetünk, még ha a zsidó iskolák megnyitásával a helyzetük átmenetileg javult is. Az apa iskolázottsága nem volt önálló indikátor. A férfi tanárok általában az alacsonyabb státuszú, a női tanárok a magasabb státuszú családokból kerültek ki nagyobb arányban – tehát ez egy nemi összefüggés. A szakmaörökítésnek az első világháború után lett szerepe a tanári karrierben. A szakválasztással mindvégig érdemben lehetett javítani az alkalmazás valószínűségét, ami főként a nyelvszakoknál volt kimutatható. Bár a doktori végzettség közvetlenül nem hatott a karrieresélyekre, akadémiai állások híján a gimnáziumokban mind több kutatótanár kapott munkát, ami a 20. század első felében jelentősen megemelte a tanári szakma presztízsét.

KULCSSZAVAK: PROFESSZIÓ-TÖRTÉNET, ISKOLAPIACI JELELMZŐK, TANULMÁNYI STRATÉGIÁK, TANÁRI KARRIER

POLÓNYI ISTVÁN

PEDAGÓGUSBÉREK – MINDIG LENT?

Polónyi István tanulmánya annak megállapításával kezdődik, hogy az oktatás minőségében meghatározó tényező a jól felkészített, alkalmas pedagógus, ennek pedig alapvető feltétele a megfelelő színvonalú bérezés.

A munkabérek, ill. a munkabérekülönbségek rövidtávon és makroszinten meghatározzák a munkaerő allokációját, mikroszinten pedig ösztönző, motiváló szerepük van. Hosszú távon viszont összefüggésben állnak egy-egy foglalkozás presztízsével.

Történelmi távlatban vizsgálva a pedagógus keresetek, különösen a középiskolai pedagógusok keresete az ártrendeződésből igen kedvezőtlenül került ki. A pedagógusok bérszintje jelentősen elmaradt a diplomás munkaerő átlagától. Nemzetközi összehasonlításban Magyarország minden pedagóguskategóriát illetően a legrosszabb pedagógus kereseti szintű országok között volt 2013-ban.

2016-ra az új pedagógus bérrendszer bevezetése nyomán az általános iskolai pedagógusok keresete nagyjából 70%-át, a középiskolai pedagógusoké pedig 80%-át fogják elérni a diplomások nemzetgazdasági átlagkeresetének. Ez az OECD országok között a jelenlegi helyezésünkhöz képest mintegy 6-10 hellyel való feljebbkerülést jelent. Ezzel a pedagógusok várhatóan beérik a hazai kereseti rangsorban az egyetemi adjunktusokat, sőt a gyógyszerészeket, ami jelentős elmozdulást ígér a pálya presztízsében.

Kérdés, hogy az egyes közpénzekből működő ágazatok érdekérvényesítő nyomása ellenére megőrizhető-e ez a kereseti helyzet.

KULCSSZAVAK: PEDAGÓGUS KERESETEK, PEDAGÓGUS BÉRRENDSZER, PEDAGÓGUS PÁLYA PRESZTÍZSE

VEROSZTA ZSUZSANNA

PÁLYAKÉP ÉS SZELEKCIÓ A PEDAGÓGUSPÁLYA VÁLASZTÁSÁBAN

Veroszta Zsuzsanna tanulmány a pedagóguspálya percepciójának pályaválasztásban betöltött szerepét vizsgálja felsőoktatási jelentkezés előtt álló középiskolások körében. A fő cél azoknak a tanulói háttérjellemzőknek a feltárása, melyek mentén a pedagógusképzést választók potenciális bázisa körvonalazható. E háttérszemponatok között a vizsgálat rá-

mutat a pályáról alkotott összkép fontos szerepére. Ennek során egyfelől igazolja, hogy a pedagógusképzések választásában a szakirodalomban már feltárt számos (ön)szелеkciós tényező mellett a pályapercepció hatása is azonosítható. Másfelől a kutatás megmutatja, hogy a pedagóguspálya képe (az általános kedvezőtlen megítélés mellett) egyes tanulói csoportokban (humán tudományok felé orientálódók, vidéken, nem diplomás családban élők) relatíve kedvezőbb. Harmadrészt pedig a vizsgálat rámutat, hogy a pedagógusszakokra jelentkezők köre sem mutat egységes képet a pályapercepció tekintetében. Az, hogy a kedvezőbb kulturális tőke, a jobb tanulmányi teljesítmény, vagy a tanárképzési orientáció esetében nagyobb esélyű a negatív pályaképpel társuló pályaválasztás arra utal, hogy a percepciók elemzése a pedagógusképzés lehetséges bázisát jelentő közeg mellett a pályaválasztás gyenge pontjainak azonosításában is hasznos eszköz lehet.

KULCSSZAVAK: PEDAGÓGUS, PÁLYAVÁLASZTÁS, PERCEPCIÓ, SZELEKCIÓ

**PAKSI BORBÁLA, SCHMIDT ANDREA, MAGI ANNA, EISINGER ANDREA,
FELVINCZI KATALIN**

GYAKORLÓ PEDAGÓGUSOK PÁLYAMOTIVÁCIÓI

A tanulmány a gyakorló pedagógusok pályamotivációit vizsgálja, a magyarországi közoktatási intézményekben főmunkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott pedagógusok nettó 1078 fős országos reprezentatív mintáján. A pedagóguspályával kapcsolatos motivációkat – magyarországi mintán először – a „Factors Influencing Teaching Choice Scale – FIT-Choice Scale” kérdőívvel mértük.

A kutatás során alkalmazott mérőeszköz hazai használhatóságát a skála jelenlegi mintán kapott pszichometriai jellemzői megerősítették. A skála által mért különböző dimenziók prioritás sorrendje kevésbé tér el a más országokban mutatkozó struktúrától. A magyarországi mintán felülértékelték a pálya elvárásaival kapcsolatos percepciók (szakértelem, a pálya nehézsége), valamint a „társadalmi környezet befolyása”, ugyanakkor az állásbiztonság, valamint az anyagi megbecsültség dimenziók kevésbé jelentősek.

A motivációk magyarázatában elsősorban a szervezeti jellemzők, s azok közül is főként az intézmény támogatási rendszerével, a gyermekközponúságával, valamint a szervezeti légkörrel és bizalommal kapcsolatos dimenziók kapnak szerepet.

KULCSSZAVAK: GYAKORLÓ PEDAGÓGUSOK, PÁLYAMOTIVÁCIÓ, FIT-CHOICE SCALE, SZERVEZETI KONTEXTUS

SÁGI MATILD

PEDAGÓGUS KARRIERMINTÁK

Az elemzés a pedagógus életpálya-modell bevezetésének első évében meginduló karrierátrendeződségi folyamat első jeleit tárja az olvasó elé, nagy mintás online kérdőíves panel adatokra alapozva. Eredményeink szerint már az első évben viszonylag jól körülhatárolható típusai bontakoznak ki a karrierutaknak, s ezek függetlenek a pedagógusoknak az életpálya-modellel kapcsolatos általános beállítódásaiktól. A pedagógustársadalom erőteljes polarizálódása rajzolódik ki: a korábban is aktív, motivált, magasan képzett pedagógusok elkezdtek megszerezni az új előmeneteli rendszerben való előrelépéshoz szükséges képzettségeket, és a pedagógiai feladatok vállalásában is az életpálya-modell által jutalmazott tevékenységek felé mozdultak el, míg a korábban inaktívak továbbra is passzív szemlélők maradtak.

KULCSSZAVAK: PEDAGÓGUS ÉLETPÁLYA, PEDAGÓGUS MINŐSÍTÉSI RENDSZER, KARRIER TÍPUS

BAJOMI IVÁN

**KÖZSZOLGÁLATISÁG VAGY MENEDZSERIZMUS:
A TANÁRI SZAKMÁT ÉRŐ FRANCIAORSZÁGI KIHÍVÁSOK**

Bajomi Iván írásában egyfelől a franciaországi állami iskolákban dolgozó tanárok helyzetének azt az aspektusát állítja középpontba, hogy – ellentétben a hazai helyzettel – a közalkalmazotti státuszban lévők, hacsak nem követnek el valamilyen súlyos szakmai hibát, egészen nyugdíjazásukig biztosak lehetnek abban, hogy nem veszítik el állásukat, vagy ha netán az oktatási szolgáltatások módosulása miatt meg is szűnik munkakörük, a szigorú bürokratikus eljárásoknak megfelelő állami elhelyezkedési rendszerben igen nagy előnyöket élvezve juthatnak másik iskolában esetleg településen új álláshoz. A tanulmány második részében a szerző annak bemutatására vállalkozott, hogy újabban milyen kihívások feszegetik a tanárok esetében közszolgálati státusz hagyományos kereteit. Példaként a tanári munka értékelésének megújítására irányult közelmúltbeli 2007 és 2012 közötti reformtervek, illetve egy, a hátrányos helyzetűek oktatását javítani hivatott program kapcsán mutatja be Bajomi Iván, hogy miként jelentkeztek olyan változtatási törekvések, amelyek a vállalati szférában megszokott irányítási logikáknak az oktatás területére történő átültetésére irányultak. E törekvések komoly vitákat váltottak ki, és egyben ösztönzően hatottak olyan ellenkoncepciók megalkotására, amelyek jobban igazodnak oktatás szféra sajátosságaihoz.

KULCSSZAVAK: TANÁROK ÁLLÁSBIZTONSÁGA, OKTATÁSÜGYI MENEDZSERIZMUS, TANÁROK ALKALMAZÁSA, TANÁROK ÉRTÉKELÉSE

Teacher career paths

PETER TIBOR NAGY

HAVE WE GOT TEACHERS?

Other studies undertaken by Peter Tibor Nagy – published in previous volumes of *Educatio* – have proved that the popular word used in Hungarian educational policy “pedagógus” is not relevant as a social category; for, as is well-known from the history of education, not only do “tanítók” (elementary school teachers) and “tanárok” (secondary school teachers) form very different social groupings but the social difference between teachers of 10-14 year-old pupils and those of 15-18 year-old pupils has not shown any alterations in the last few decades. This paper goes further: it proves that the socially “highest” groups of teachers do not represent a “profession”. In the case of professions – like medical doctors or lawyers – every member of the profession has a university degree, but only two-thirds of secondary school teachers have finished university. The different school subjects (English, History, Mathematics etc.) represent different symbolic universes. They have different amounts of cultural capital, network capital, work market opportunities, and private and public life strategies. The “pedagógus” or the “teacher” and even the “secondary school teacher” point to an over-diversified social category that make them unusable as the name of a profession.

KEYWORDS: TEACHING PROFESSION, PROFESSIONALIZATION, STUDY SUBJECTS, SYMBOLIC UNIVERSE, EMPIRICAL SOCIOLOGY

ZSUZSANNA HANNA BIRÓ

INDICATORS FOR BECOMING A TEACHER IN HUNGARY BEFORE 1945

The analysis of Zsuzsanna Hanna Biró is based on an integrated personnel database that contains registration data for secondary school teachers graduating between 1873 and 1945, and the teachers’ data from the so-called secondary school pocketbooks. There is the attempt to correlate possibilities for becoming a teacher with three sets of variables: a) the structural features of the school (gender and confessional segmentation), b) the role played by cultural capital and the transmitting of professions among factors connected with family socialization, and c) the impact of the choice of higher education studies and gaining a doctoral.

A logistic regression analysis proves that becoming a teacher relates to all three sets of variables. Among structural factors, gender separation seems to be the stronger indicator,

which, due to the straitened market in which girls' schools operate, shows a lower chance of female graduates becoming teachers throughout the covered time period. "Confessional inequality" can only be mentioned in relation to Jewish graduates, and their situation improved only temporarily, in the 1920s, with the opening of Jewish schools. The father's education was not a substantive indicator. Male teachers usually emanated from families with a low socio-economic status – while a higher proportion of female teachers came from families possessing a high socio-economic status. Transmission of professions played a greater role in any teaching career after the First World War. However, one's study program has always been able to improve the possibility of one's getting employment in this time period – which can be especially seen in the case of language faculties. Though having a doctoral degree had no direct influence on someone's taking up a career, a lack of academic positions did result in the fact that more and more teachers with academic ambitions got a job in secondary schools, which significantly raised the prestige of being a teacher in the first half of the 20th century.

KEYWORDS: HISTORY OF PROFESSIONS, FEATURES OF THE SCHOOL MARKET, STUDY STRATEGIES, TEACHER'S CAREER

ISTVÁN POLÓNYI

TEACHER SALARIES – STILL LOW?

The study begins by stating that a key factor in the quality of education is the well-trained, capable teacher, and this is an essential condition for a good and suitable level of remuneration. Wages – that is, the wage differences for short-term and macro levels – will determine the allocation of labour, while micro level differences do have a motivating role. In the long run, however, there are associations here relating to the prestige of the occupation.

Looked at from a historical perspective, teacher's salaries, and especially high school teachers' earnings, are very unfavourable – so teachers' salary levels are significantly below the average salary for a graduate. In an international comparison, we can see that, in Hungary, teachers' salaries were among the lowest in the OECD countries in 2013. A new teachers' wage system was introduced in 2013 and, as a result, primary school teachers' salaries will reach roughly 70% of the average salary for graduates in 2016, while high school teachers' salaries will reach around 80% of a graduate's average salary. Thus, Hungarian teachers' wages were up 6-10 places in the OECD rankings list; so teachers will catch up with lecturers and even pharmacists in the rankings of domestic earnings – and this significant shift promises more prestige for the teaching profession. The question, of course, is how long will this earnings situation remain? And, in spite of pressures, can this teachers' wage advantage be retained?

KEYWORDS: TEACHERS' SALARIES, TEACHERS' SALARY SYSTEM, PRESTIGE OF THE TEACHING PROFESSION

ZSUZSANNA VEROSZTA

PERCEPTION AND SELECTION IN A TEACHER'S CAREER CHOICE

Zsuzsanna Veroszta's paper examines the role played by perceptions of the teaching profession in any career choice among students facing higher educational enrolment. The main goal of the study reveals the background characteristics contained in the potential base of teacher training programs; and among these factors, the study highlights the rel-

evance of perceptions of the profession. The research proves that in addition to (self-) selection mechanisms, perception is also a relevant criterion within any teacher career choice. Research results show that perceptions of the teacher's profession differ for specific groups of students. Yet students who decide to be a teacher do show different levels of perception, too. Based on the above, an examination of perceptions of the teaching profession could lead us to identify on one hand the supply base of the profession and, on the other, detect weak points within such a career choice.

KEYWORDS: TEACHERS, CAREER CHOICE, PERCEPTION, SELECTION

**BORBÁLA PAKSI, ANDREA SCHMIDT, ANNA MAGI, ANDREA EISINGER,
AND KATALIN FELVINCZI**

THE PROFESSIONAL MOTIVATION OF TEACHERS ACTIVE IN THE FIELD

The study investigates the professional (vocational) motivation of teachers who are active in the field, i.e. those who hold full-time positions in Hungarian public education institutions. The net sample was 1078 persons, representing the target population. Motivations related to the teaching profession were measured – for the first time in Hungary – with “Factors Influencing Teaching Choice Scale – FIT-Choice Scale”.

The feasibility of the instrument in a Hungarian context was confirmed by the psychometric properties of the scale measured in relation to the current sample. The priority ranking of the different dimensions measured by the Scale is only slightly different from the structure observed in other countries. In the Hungarian sample the respondents overestimated perceptions related to the profession (expertise, difficulties of the chosen job/profession) as well as the social influences involved; while, at the same time, “job security” and salary-related issues were not rated as being so important.

Whilst explaining the pattern and/or structure of motivational-organisational dimensions, we can see that, amongst these, mostly the institution's support system, organisational climate and trust and child-centeredness experienced in any given institution played more significant roles.

KEYWORDS: TEACHERS ACTIVE IN THE FIELD, PROFESSIONAL MOTIVATION, FIT-CHOICE SCALE, ORGANIZATIONAL CONTEXT

MATILD SÁGI
TEACHER CAREER TYPES

This paper focuses on initial indications of what is occurring in the career rearrangement process for teachers in the first year of the newly-introduced teacher evaluation and classification system. The analysis is based on large-scale online teacher survey panel data. As a result, relatively well-defined types of teachers' career paths are able to unfold even in the first year of the teacher's career model. The chosen career paths do not correlate with general attitudes regarding evaluation and classification systems. Concerning career paths, a strong polarization among teachers can be seen: highly qualified and motivated teachers – who were active previously as well – have already begun the acquisition of skills and qualifications that are necessary to get ahead in this new promotion system, and have shifted in the direction of educational tasks that are rewarded by the career model – while teachers who were not active previously have remained passive bystanders.

KEYWORDS: TEACHERS' CAREER PATH MODEL, TEACHERS' PROMOTION SYSTEM, CAREER TYPES

IVAN BAJOMI

MANAGERIALISM OR A PUBLIC SERVICE?

THE CHALLENGES TEACHERS ARE FACING IN FRANCE

Ivan Bajomi, the author of this article, focuses primarily on one aspect of the situation of teachers working in French schools – which contrasts with the Hungarian system: French civil servants can be sure that until their retirement they will not lose their jobs except if they commit a serious professional error; or, if their job is terminated owing to changes in the educational services on offer, they are able to enjoy the great benefits of the state employment system's fixed bureaucratic procedures and can get a new job in another school, perhaps in a new locality. In the second part of the study, the author presents the new challenges for teachers that the traditional framework of public service is facing. Ivan Bajomi cites as an example the case of the reform plans that occurred between 2007-2012, which affected evaluations of a teacher's work, and also a program aiming to improve the education of disadvantaged pupils. With these examples, he demonstrates how aspirations for change in the direction of adapting management methods common in the corporate sector have arisen, to give birth to serious debates and to operational solutions that are better adapted to specifics in the field of education.

KEYWORDS: JOB SECURITY OF TEACHERS, MANAGERIALISM IN EDUCATION, TEACHER HIRING, TEACHER EVALUATION

EDDIGI SZÁMAINK

1992/1 | Iskola és egyház
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

1992/2 | Pénz – piac – iskola
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

1993/1 | Munkanélküliség és oktatás
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1993/2 | Kisebbségek
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

1993/3 | Felsőoktatás
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS

1993/4 | Pedagógusok
SZERKESZTŐ: SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

1994/1 | Mérleg, 1990–1994
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

1994/2 | Vezetők
SZERKESZTŐ: DRAHOS PÉTER & GÁL FERENC

1994/3 | Tanterv
SZERKESZTŐ: SZEKENYI PÉTER

1994/4 | Tankönyv
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

1995/1 | Önkormányzatok
SZERKESZTŐ: HALÁSZ GÁBOR & NAGY MÁRIA

1995/2 | Ifjúság
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN

1995/3 | Vizsgák
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

1995/4 | Elit
SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY

1996/1 | Szakképzés
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1996/2 | Iskolaszervezet
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

1996/3 | Nők
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

1996/4 | Európa
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & SZIGETI MIKLÓS GÁBOR

1997/1 | Hátrányos helyzet
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1997/2 | Iskolán kívüli képzés
SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA

1997/3 | Régiók
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA

1997/4 | Internet
SZERKESZTŐ: CZEIZER ZOLTÁN

1998/1 | Mérlegen
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

1998/2 | Mentálhigiéne
SZERKESZTŐ: PAKSI BORBÁLA

1998/3 | Pályaválasztás
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1998/4 | Nat
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS

1999/1 | Felnőttoktatás
SZERKESZTŐ: HINZEN, HERIBERT

1999/2 | Cigányok
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

1999/3 | Minőség
SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSUZSANNA

1999/4 | Agresszió
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN & LISKÓ ILONA

2000/1 | Felsőoktatás, tömegoktatás
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ & POLÓNYI ISTVÁN

2000/2 | Kisebbségek Közép-Európában
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & RADÁCSI IMRE

2000/3 | Tankönyv
SZERKESZTŐ: GÁL FERENC

2000/4 | Nyelvtudás, nyelvoztatás
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA

2001/1 | Oktatás – politika – kutatás
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

2001/2 | Fogyatékos fiatalok
SZERKESZTŐ: ILLYÉS SÁNDOR

2001/3 | Értékek
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

2001/4 | Ezredforduló
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

2002/1 | Mérlegen, 1990–2002
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

2002/2 | Diplomások
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

2002/3 | Család
SZERKESZTŐ: SOMLAI PÉTER

2002/4 | Taneszközpolitika
SZERKESZTŐ: GÁL FERENC

2003/1 | Felsőoktatási reformok
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ & POLÓNYI ISTVÁN

2003/2 | Felvételi
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

2003/3 | e-Learning
SZERKESZTŐ: TÖRÖK BALÁZS

2003/4 | Európai Unió
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN

2004/1 | Alternatív oktatás
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA & TOMASZ GÁBOR

2004/2 | Műveltség
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA

2004/3 Pedagógusképzés SZERKESZTŐ: NAGY MÁRIA	2009/4 Rendszerváltás és oktatáspolitikai, 1989–2009 SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
2004/4 Politikai szocializáció SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY	2010/1 Mérleg, 2006–2010 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
2005/1 Budapest SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR	2010/2 Fiafialok SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ & SZEMERSZKI MARIANNA
2005/2 Hallgatói mobilitás SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ	2010/3 Felsőoktatás és foglalkoztathatóság SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
2005/3 Egyházak és oktatás SZERKESZTŐ: PUSZTAI GABRIELLA & RÉBAY MAGDOLNA	2010/4 Oktatás és politika SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
2005/4 Óvodák SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN & TÖRÖK BALÁZS	2011/1 Ideológiák SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
2006/1 Mérleg, 2002–2006 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & LISKÓ ILONA	2011/2 Külföldiek SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2006/2 Képzés és munkaerőpiac SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN & GYÖRGYI ZOLTÁN	2011/3 Átalakuló szakmák SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ
2006/3 Ötvenhar SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR & SÁSKA GÉZA	2011/4 Menedzserizmus SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & VEROSZTA ZSUSZANNA
2006/4 Változó egyetem SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ	2012/1 Magyar kisebbségek az oktatásban SZERKESZTŐ: PAPP Z. ATTILA
2007/1 Előítéletek SZERKESZTŐ: ERŐS FERENC	2012/2 Látszat és való SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
2007/2 Ekvivalenciától a kompetenciáig SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN	2012/3 Értékelés és politika SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSUZSA & FEHÉRVÁRI ANIKÓ
2007/3 Felsőoktatók SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR	2012/4 Tantárgyak és társadalom SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
2007/4 Társadalmi nemek SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN & KÉRI KATALIN	2013/1 Centralizáció, decentralizáció, demokrácia SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
2008/1 Minőségügy a felsőoktatásban SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN	2013/2 Egészség és oktatás SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2008/2 Informális tanulás SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA	2013/3 Tudáelosztás, tudásmonopóliumok SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
2008/3 Veszélyes iskola SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA	2013/4 Iskolázottság SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
2008/4 Támogató programok SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN	2014/1 Mérleg, 2010–2014 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
2009/1 Felsőoktatás és tudománypolitika SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR & POLÓNYI ISTVÁN	2014/2 Felsőoktatási expanzió SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2009/2 Tehetség SZERKESZTŐ: BALOGH LÁSZLÓ	2014/3 Vidékfejlesztés és oktatás SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
2009/3 A „bolognai tanárképzés” SZERKESZTŐ: PUKÁNSZKY BÉLA	2014/4 Versenyképesség és felsőoktatás SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ & TELCS ANDRÁS