

PEDAGÓGUS– PÁLYA–MOTIVÁCIÓ

I.



SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és
a lelki egészség vizsgálata alapján

Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea –
Magi Anna – Vörös András – Felvinczi Katalin

PEDAGÓGUS – PÁLYA – MOTIVÁCIÓ

Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és
a lelki egészség vizsgálata alapján

A pedagógusok pályamotivációit és lelki egészségét feltáró kutatás eredményeinek
összefoglalása

I. kötet

Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea –
Magi Anna – Vörös András – Felvinczi Katalin

PEDAGÓGUS – PÁLYA – MOTIVÁCIÓ

Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján

A pedagógusok pályamotivációit és lelki egészségét feltáró
kutatás eredményeinek összefoglalása

I. kötet

A tanulmány a TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001-„Pedagógusképzés támogatása” c. kiemelt uniós projekt keretében készült.

„A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben” c. kutatás-fejlesztési szolgáltatást az Oktatási Hivatal Projektigazgatóságának megbízásából az Eruditio Oktatási Szolgáltató Zrt. kutatócsoportja végezte el 2013 októbere és 2015 márciusa között.

Szakmai vezető:

Tóth Mária

A kutatási problémák konkretizálását, a kutatás megtervezését, a pályázat kiírását és megvalósulását támogatták: Kerekes Balázs projektigazgató, Tóth Mária szakmai vezető, Szabó Vilmos László, Kopp Gyöngyvér és Szőke-Milinte Enikő szakértők, Laki Szilárd Csaba projektkoordinátor.

Szakmai lektor:

Prof. Dr. Kozma Tamás

Nyelvi lektor:

Kis Kós Antal

Tördelő:

Farkas Zsolt

© Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea,
Magi Anna, Vörös András, Felvinczi Katalin

© Oktatási Hivatal, 2015

ISBN 978-615-80365-9-7

Kiadó: Oktatási Hivatal

Felelős kiadó: Dr. Maruzsa Zoltán elnök

Nyomda: Pátria Nyomda Zrt.

Tartalomjegyzék

1. Előszó	11
2. Bevezető	13
2.1. Célkitűzések és tematikus preferenciák	13
2.2. Újszerűség	14
2.3. A kiadvány jelentősége és felépítése	15
2.3.1. Hogyan olvassuk ezt a kiadványt?	15
2.3.2. A fejezetek és a főbb eredmények	16
2.4. A kutatási projekt jelentősége	21
3. Kutatási design	23
3.1. A kutatás felépítése	23
3.2. Az egyes részkutatások módszertani háttere	25
3.2.1. A pályaválasztás előtt állók pályamotivációinak és a pedagóguspályával kapcsolatos megítélésének vizsgálat	25
3.2.1.1. <i>A végzős középiskolások körében végzett adatfelvétel módszere</i>	25
a) <i>A végzős középiskolások körében készült adatfelvétel mintája</i>	25
b) <i>A végzős középiskolások körében készült kutatás eszköze és módja</i>	28
3.2.1.2. <i>A felsőoktatási hallgatók körében végzett adatfelvétel módszere</i>	30
a) <i>A felsőoktatási hallgatók körében végzett adatfelvétel mintája</i>	30
b) <i>A felsőoktatási hallgatók körében végzett adatfelvétel eszköze és módja</i>	35
3.2.2. A gyakorló pedagógusok körében készített kutatások módszere	36
3.2.2.1. <i>A gyakorló pedagógusok körében készített kvalitatív részkutatás módszere</i>	36
a) <i>A gyakorló pedagógusok körében készült kvalitatív kutatás mintája</i>	37
b) <i>A kvalitatív vizsgálat adatfelvételi módja és eszköze</i>	38
3.2.2.2. <i>A gyakorló pedagógusok körében készített kvantitatív kutatás módszere</i>	39
a) <i>A gyakorló pedagógusok körében készült kvantitatív kutatás mintája</i>	39
b) <i>A gyakorló pedagógusok körében készült kvantitatív adatfelvétel módja és eszköze</i>	45

3.2.2.3.	<i>A központi adatbázisok célzott másodelemzésének módszertani háttere</i>	48
a)	<i>Az Országos kompetenciamérésből (OKM) felhasznált adatok bemutatása</i>	48
b)	<i>A Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) és az abból felhasznált adatok bemutatása</i>	51
3.2.3.	<i>A pályaelhagyó pedagógusok körében végzett kutatás módszere</i>	52
a)	<i>A pályaelhagyó pedagógusok körében készített kutatás mintája</i>	52
b)	<i>A pályaelhagyó pedagógusok körében készített adatfelvétel eszköze és módja</i>	55
3.2.4.	<i>A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló kutatás módszere</i>	58
a)	<i>A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló kutatás mintája</i>	58
b)	<i>A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló adatfelvétel eszköze és módja</i>	60
3.3.	<i>A szakirodalmi háttér áttekintésének módszere</i>	63
3.3.1.	<i>A nemzetközi szakirodalom áttekintésének módszere</i>	63
3.3.2.	<i>A hazai szakirodalom áttekintésének módszere</i>	64
3.3.3.	<i>Az irodalom minőségi szelekciójának módszere</i>	66
4.	A pedagóguspálya percepciója	69
4.1.	<i>Szakirodalmi előzmények</i>	70
4.1.1.	<i>A pálya percepciójának mérése</i>	71
4.1.2.	<i>A pályapercepciót alakító tényezők</i>	72
4.2.	<i>A különböző pedagógusfoglalkozások presztízse a kutatás eredményei alapján</i>	75
4.2.1.	<i>Különböző pedagógusfoglalkozások presztízssértékelése más diplomás foglalkozások kontextusában</i>	76
4.2.2.	<i>Különböző diplomás foglalkozások presztízstérképe</i>	79
4.3.	<i>A pedagóguspálya értékelése</i>	82
4.3.1.	<i>A pálya előnyei és nehézségei</i>	82
4.3.2.	<i>A pedagóguspálya más diplomás pályákhoz viszonyított értékelése</i>	84
4.4.	<i>A pályapercepciót alakító tényezők a vizsgálat tükrében</i>	86
4.4.1.	<i>A középiskolások pályapercepciójának háttértényezői</i>	86
4.4.2.	<i>A pedagógushallgatók pályapercepciójának háttértényezői</i>	93
4.4.3.	<i>A gyakorló pedagógusok pályapercepciójának háttértényezői</i>	99
4.5.	<i>A pályapercepcióval kapcsolatos eredmények összegzése</i>	106

5. A belépési szelekció vizsgálata és a pályaalakultassági vizsgára vonatkozó eredmények	109
5.1. Szakirodalmi előzmények	111
5.1.1. A szociodemográfiai háttér hatása	111
5.1.2. A teljesítmény hatása	113
5.1.3. Intézményi szelekció	114
5.2. A szelekcióval kapcsolatos eredmények	114
5.2.1. Belépési szelekció	114
5.2.1.1. <i>Az intézményi háttér</i>	115
5.2.1.2. <i>A teljesítmény</i>	118
5.2.1.3. <i>A szociodemográfiai háttér</i>	121
5.2.1.4. <i>Szelekció a pályaválasztásban</i>	124
5.2.2. Szelekció a szakválasztásban	128
5.2.2.1. <i>Szociodemográfiai háttér</i>	129
5.2.2.2. <i>Tanulmányi teljesítmény</i>	131
5.2.2.3. <i>Egyéb tanulmányi háttérjellemzők</i>	133
5.2.2.4. <i>Szakmai attitűd</i>	134
5.2.2.5. <i>A szakválasztás háttértényezői</i>	136
5.2.3. Rendszerszintű szelekció	140
5.3. A belépési szelekcióval kapcsolatos eredmények összegzése	147
6. A pályaválasztással és a pályán maradással kapcsolatos motivációk	149
6.1. Szakirodalmi háttér	152
6.1.1. A pedagógusvizsgálatokban megjelenő motivációs elemek	152
6.1.1.1. <i>Az intrinzik és az extrinzik motivációk</i>	152
a) <i>Individuális intrinzik motivációk</i>	153
b) <i>Munkához köthető intrinzik motivációk</i>	154
c) <i>Individuális extrinzik motivációk</i>	154
d) <i>Munkához köthető extrinzik motivációk</i>	156
6.1.1.2. <i>A motivációk egyéb kategorizációi</i>	157
6.1.2. A motivációs elemek néhány kiemelt szempont szerinti mintázódása	158
6.1.2.1. <i>Nemi mintázódások</i>	158
6.1.2.2. <i>A motivációk kapcsolata a tanulói teljesítménnyel</i>	159
6.1.2.3. <i>Az osztatlan és bolognai képzési rendszerben résztvevő hallgatók közötti különbségek</i>	159
6.2. A pályaválasztási és pályán maradási motivációkkal kapcsolatos eredmények	161
6.2.1. A kutatás során a motivációk mérésére alkalmazott diagnosztikus eszköz	161
6.2.2. A pályaválasztás előtt állók pályamotivációi	165
6.2.2.1. <i>A diplomaszerezéshez fűződő várankozások a pályaválasztás előtt állók körében</i>	165

6.2.2.2.	<i>A pedagóguspálya választásának motivációi a pályaválasztás előtt állók körében</i>	170
6.2.3.	A gyakorló pedagógusok pályamotivációi	175
6.2.4.	A pályaelhagyó pedagógusok pályamotivációi	180
6.2.5.	A vizsgált csoportok pályamotivációs struktúrája nemzetközi kontextusban	181
6.3.	A motivációval kapcsolatos kutatási eredmények összefoglalása	183
7.	A pedagógusok lelki egészsége és a személyiségdimenziók szerepe a pályán maradásban	187
7.1.	A pedagógusok lelki egészségének szerepe a pályán maradásban	189
7.1.1.	A pedagógusok lelki egészségével és annak a pályaelhagyásban betöltött szerepével kapcsolatos szakirodalmi háttér	189
7.1.1.1.	<i>Kiegészítés</i>	189
a)	<i>Egyéni, individuális mintázódások</i>	190
b)	<i>A munkával, munkahellyel kapcsolatos mintázódások</i>	192
7.1.1.2.	<i>Érzelmi intelligencia</i>	194
7.1.2.	A pedagógusok lelki egészségével és annak a pályaelhagyásban betöltött szerepével kapcsolatos eredmények	195
7.1.2.1.	<i>A gyakorló pedagógusok kiégettségével kapcsolatos eredmények</i>	196
a)	<i>A kiegészítés mérésére alkalmazott diagnosztikus eszköz</i>	196
b)	<i>A Kiegészítés Skálán kapott eredmények leíró statisztikai adatai</i>	196
c)	<i>A kiegészítés kapcsolata a pedagógusok pályán maradása szempontjából releváns individuális jellemzőkkel</i>	198
7.1.2.2.	<i>A gyakorló pedagógusok érzelmi intelligenciájával kapcsolatos eredmények</i>	204
a)	<i>Az érzelmi intelligencia mérésére alkalmazott diagnosztikus eszköz</i>	204
b)	<i>Az Érzelmi Intelligencia Skála leíró statisztikai adatai</i>	205
c)	<i>Az Érzelmi Intelligencia Skála kapcsolata a pedagógusok pályán maradása szempontjából releváns individuális jellemzőkkel</i>	206
7.1.3.	A pedagógusok lelki egészségével kapcsolatos kutatási eredmények összefoglalása	214
7.2.	A pedagógusok személyiségének szerepe a pályán maradásban	216
7.2.1.	A pedagógusok pályán maradását segítő személyiségdimenziókkal és azok mérésével kapcsolatos szakirodalmi háttér	217
7.2.1.1.	<i>A pedagógusok pályán maradását segítő személyiségdimenziók</i>	217
7.2.1.2.	<i>A személyiség vizsgálatának lehetséges mérőeszközei</i>	221
7.2.2.	A pedagógusok személyiségével kapcsolatos eredmények	223

7.2.2.1.	<i>A gyakorló pedagógusok személyisége</i>	223
a)	<i>A személyiségdimenziók mintázódása a pedagógusok egyéni jellemzői mentén</i>	226
7.2.2.2.	<i>Pályaelhagyó pedagógusok személyisége</i>	233
a)	<i>A mérőeszköz leíró statisztikai jellemzői</i>	233
b)	<i>A NEO-Five Factor Inventory Skála egyes alskáláinak mintázódása a pályaelhagyás szempontjából releváns tanári jellemzők mentén</i>	235
c)	<i>A NEO-Five Factor Inventory Skála egyes alskáláinak mintázódása a pedagóguspályától különböző távolságra került alcsoportok mentén</i>	240
7.2.3.	<i>A pedagógusok személyiségével kapcsolatos kutatási eredmények összefoglalása</i>	244

1. Előszó

A mindenkori oktatáspolitikai minőségi jellemzője, hogy sikerül-e a szakpolitikai döntéseket kutatási eredményekre alapozni. Szélesebb társadalmi elfogadottságra számíthatnak azok a döntések, amelyek aktuális, a tudományosság kritériumainak megfelelő, kutatói háttérrel bíró empirikus vizsgálódásokra épülnek.

2012-ben – a pedagógus-előmeneteli rendszer tartalmi elemeinek kidolgozása kapcsán – fogalmazódott meg az oktatáspolitikai részéről az az igény, hogy készüljön egy olyan átfogó, országosan reprezentatív kutatás, mely a pedagógusképzést, a pedagóguspályát és a pedagógusszerepet vizsgálja. A kutatást a TÁMOP 3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú kiemelt projekt keretében „A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben” című kutatás-fejlesztési programban, az Oktatási Hivatal megbízásából az Eruditio Oktatási Szolgáltató Zrt. kutatócsoportja végezte el 2013 októbertől és 2015 márciusa között.

Az Oktatási Hivatal mint megbízó célja az volt, hogy a kutatás által olyan, a pedagógusképzés és a pedagógusszakma gyakorlásával kapcsolatos, valós információkhoz jusson, amelyek megerősíthetik, hitelesíthetik a már meghozott szakpolitikai döntéseket, illetve orientálhatják azok korrekcióját, változtatását annak érdekében, hogy a szakterület kiszámíthatóvá, tervezhetővé váljon, és a pedagógus-előmeneteli rendszer elemeivel – szaktanácsadás, pedagógiai szakmai ellenőrzés, minősítés – összhangban további fejlesztések valósuljanak meg.

Az Oktatási Hivatal a pedagógusok pályamotivációjának pszichés feltételeit (lelki egészség, kiégés) feltáró, valamint a külső körülményekben rejlő, segítő és gátló tényezőket kiszűrő, komplex kutatás elvégzését tartotta szükségesnek. Ez lehetővé teszi, hogy megbízható adatokkal tudjuk alátámasztani a vizsgált jelenséget – a pedagógusok pályamotivációja és lelki egészsége – a pedagógus-életpályára, a köznevelési és a pedagógusképzési rendszer elemeire gyakorolt hatásait. Ennek megfelelően a Hivatal fő kutatási problémaként a pedagógusjelöltek pályaválasztási motivációi és a választott szakma közötti összefüggések feltárását, a pedagógusok pályamotivációja és lelki egészsége kapcsolatának vizsgálatát, valamint a pályaelhagyás okainak feltérképezését határozta meg.

A kutatás fő célja ily módon a pedagógusjelöltek pályaválasztási motivációinak azonosítása, a gyakorló pedagógusok pályamotivációinak feltárása, valamint a pályaelhagyás okainak meghatározása. További elvárás volt a kutatással szemben, hogy az eredmények alapján a pályaválasztási tényezők és a pályamotivá-

ció mérése érdekében javaslatok szülessenek olyan diagnosztikus eszközrendszerekre, amelyek a pedagógusképzésben, valamint a pedagógus-életpálya egyes szakaszaiban alkalmazhatók.

A kutatás jelentőségét a kutatómódszertan összetett és professzionális jellege biztosítja: kvalitatív vizsgálatok és országosan reprezentatív kvantitatív méréseken alapuló eredmények garantálják a kutatás érvényességét. Eredményei és ajánlásai alapján megismerkedhetünk a pedagógusok és a pedagógusjelöltek pályaválasztásának és pályamotivációjának diagnosztizálási lehetőségeivel, a pályán maradásuk és a lelki egészségük megőrzésének feltételeivel. A vizsgálat során olyan javaslatok születtek, amelyek felhasználhatók a pedagógusjelöltek pályára vonzásának stratégiai kidolgozásánál, a gyakorló pedagógusok munkavégzésének támogatásánál és a pályaelhagyás megelőzésénél.

Az elemzések hozzájárulnak a vizsgált témakörök – a pedagógusjelöltek pályaválasztási motivációi, a pedagógusok pályamotivációja és lelki egészségük kapcsolata, valamint a pályaelhagyás okai – alapos és átfogó megismeréséhez, ugyanakkor további kutatási kérdéseket és irányokat is kijelölnek. Ebből adódóan a jelen kutatásra leginkább úgy kell tekinteni, mint egy kutatássorozat első állomására, és a felmerült részproblémák további, alaposabb vizsgálata szükséges. A kutatásban megfogalmazott állítások, következtetések és javaslatok a kutatók álláspontját tükrözik, az Oktatási Hivatal úgy tekint ezekre, mint kutatási eredményekre.

A kutatási problémák konkretizálását, a kutatás megtervezését, a pályázat kiírását és megvalósulását támogatták: Kerekes Balázs projektigazgató, Tóth Mária szakmai vezető, Szabó Vilmos László, Kopp Gyöngyvér és Szőke-Milinte Enikő szakértők, Laki Szilárd Csaba projektkoordinátor.

Szőke-Milinte Enikő

2. Bevezető

2.1. Célkitűzések és tematikus preferenciák

Jelen tanulmánykötet, amely két részből áll a *Pedagógusképzés támogatása* című (TÁMOP-3.1.5/12) projekt keretében megvalósított „A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben” című kutatást, annak főbb eredményeit, valamint a kutatási tevékenység megalapozását és az eredmények utólagos értelmezését szolgáló szisztematikus irodalmi áttekintés tapasztalatait tekinti át, foglalja össze.

A kutatási tevékenység szükségességét a projektgazda Oktatási Hivatal az alábbiak szerint indokolta:

„A *Pedagógusképzés támogatása* projekt a pedagógusok pályamotivációinak vizsgálatát céljával kitűző kutatás elvégzésével a pedagógusok pályamotivációjának belső, pszichés feltételeit (lelki egészség, kiegész) feltáró, valamint a külső körülményekben rejlő segítő és gátló tényezőket kiszűrő komplex vizsgálat elvégzését tartja szükségesnek a pedagógus-életpályamodellre, és a köznevelési és felsőoktatási rendszer egyéb elemeire gyakorolt hatások pontos és szakszerű feltárása, illetve rendszerbe foglalása érdekében.”

Ezen célkitűzésnek megfelelően a kutatási tevékenység négy, tematikusan elkülöníthető, ugyanakkor egymásra reflektáló részkutatásból épült fel.

1. A kutatások egyfelől azokkal az érettségi előtt álló fiatalokkal foglalkoznak, akik valamilyen felsőoktatási intézményben kívánták folytatni tanulmányaikat, másfelől a felsőoktatási képzésben részt vevőkkel, különös tekintettel azokra, akik a pedagóguspálya valamelyik szakterületén tanulnak. E fiatal populációk esetében elsősorban az alábbi kérdésekre fókuszáltunk:
 - a pályaválasztás előtt állók pályamotivációinak és a pedagóguspályával kapcsolatos megítélésüknek a feltárására,
 - a pedagóguspályára készülők pályaválasztásában szerepet játszó külső és belső tényezők feltérképezésére.
2. A gyakorló pedagógusok körében végzett kutatási tevékenység főként az alábbi témakörökre koncentrált:
 - a gyakorló pedagógusok pályamotivációinak és lelki egészségének felmérésére,
 - a pedagógusokat pályán tartó tényezők vizsgálatára,
 - a pedagógusok pályán maradását és a pályamotivációt meghatározó külső (iskolai környezet, felszereltség, szakmai és emberi kapcsolatok, a

- a pedagógusok lelki egészségének megőrzését és a kiégés megelőzését segítő tényezők feltárására.
3. A pályaelhagyó pedagógusokra irányuló (kvalitatív) kutatási elem elsősorban azzal a kérdéskörrel foglalkozott, hogy milyen okok vezetnek a pályaelhagyásról hozott döntéshez. Annak ellenére is fontosnak ítéltük ezt a kérdést, hogy hazánkban nincs jelentős mértékű pedagógushiány (kevés a betöltetlen pedagógus-álláshely, kevés olyan köznevelési intézmény van, amelyik hosszabb időn keresztül nem tudja betölteni a megüresedett álláshelyeket).
 4. Végezetül, a negyedik részkutatás érdeklődésének homlokterében a pedagógushálózatok kutatása állt, elsősorban annak megismerése érdekében, hogy miként szerveződnek ezek a különböző köznevelési intézményekben, illetve milyen erőforrásokat hordoznak, melyek egyfelől a pedagógusok közérzetét befolyásolhatják, másfelől pedig szerepet játszhatnak a pályán maradáshoz vagy éppen a pályaelhagyást érintő döntéseik megfogalmazásában.

2.2. Újszerűség

A négy részkutatás kvantitatív és kvalitatív technikákat egyaránt alkalmazott. Az előbbi esetben a kérdőíves vizsgálat minden alkalommal a megcélzott populáció körében reprezentatív mintán zajlott. A kérdőíves és interjú kutatási elemek számos kérdésblokk segítségével vizsgálták a pedagóguspályára törekvők, a gyakorló pedagógusok és a pályaelhagyók motivációit, a pálya percepcióját, a szervezeti viszonyokat (szervezeti klíma, az informális hálózatok mintázódása, a formális szervezeti jellemzők sajátosságai stb.), a megkérdezettek személyiségjellemzőit, illetve lelki egészségét (érzelmi intelligencia, kiégettség). A fentiekben – a teljesség igénye nélkül – felsorolt kérdéskörök módszeres vizsgálata révén nyert információk feldolgozása során magyarázó modellek építésére törekedtünk annak érdekében, hogy az egyes tényezők jelentőségét, szerepét meghatározhassuk a pályamotiváció, a pályán maradás, illetve a pályaelhagyás, továbbá a lelki egészség szempontjából. A pályamotiváció összetevőinek elemzéséhez egy, a nemzetközi gyakorlatban már több kutatásnál is használt kérdőívet alkalmaztunk (FIT-Choice-skála, Watt – Richardson, 2007), Magyarországon első alkalommal. Ez lehetővé tette, hogy a hazai mintán regisztrált adatokat nemzetközi kontextusban tudjuk értelmezni.

Az egyes kutatási elemek minden esetben – amikor értelmezhető és releváns volt – kiegészültek egyéb, reguláris adatgyűjtések eredményeképpen kimunkált és folyamatosan karbantartott adatbázisok célzott elemzésével, illetve azok információtartalmának háttérváltozóként, kontextusinformációként történő használatával. Így például az Országos Kompetenciamérés (OKM) és a Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) eredményei is érdemben hasznosultak a kutatási tevékenység során. A fentiekben felsorolt tényezők újszerűvé és különösen értékké teszik a jelen kutatást, minthogy ilyen átfogó jellegű, ennyi kérdéskörre kiterjedő adatfelvétel nem történt hazánkban az elmúlt húsz évben.

Szintén a kutatás újszerűsége, hogy megalapozása érdekében megtörtént a kérdésfeltevések szempontjából releváns nemzetközi és hazai szakirodalom módszeres áttekintése (systematic review). Magyarországon a neveléstudományi-pedagógiai kutatásokkal kapcsolatban ilyenre korábban nem volt példa. Bizonyos tematikák szempontjából természetesen a hazai szerzők is rendre elvégezték a szakirodalmi előzmények feldolgozását (például a kiégéssel kapcsolatban: Bordás, 2010), a szisztematikus áttekintés módszerével azonban korábban ilyen átfogó jelleggel még nem éltek a kutatók ezen a területen.

A jelen kutatás keretében elvégzett szakirodalmi áttekintés módszertani leírását a 3. fejezet (Kutatási design) tartalmazza.

2.3. A kiadvány jelentősége és felépítése

A kiadványban bemutatott tanulmányok összegző jellegűek, a kutatási projekt során vizsgált fő témaköröket ismertetik oly módon, hogy rálátással bírjunk egyfelől azok kontextusára, másfelől a vonatkozó kutatási tevékenység főbb eredményeire. Az alkalmazott módszertanok (nagy mintás kvantitatív vizsgálat, szisztematikus szakirodalmi áttekintés, magyarázó modellek építése stb.) részletes bemutatásának célja, hogy elősegítse a szakterület fejlődését, egyfajta alapot teremtvén a későbbi kutatási tevékenységeknek.

2.3.1. Hogyan olvassuk ezt a kiadványt?

Valamennyi, a kutatási tapasztalatok közvetlen bemutatását célzó fejezet azonos elv alapján épül fel: először a témakör szempontjából releváns irodalmat ismertetjük a szisztematikus szakirodalmi áttekintésre támaszkodva, majd a leíró eredmények, utána pedig a komplex, az értelmezést is lehetővé tévő modellek bemutatása történik. Végezetül az egyes fejezetek összegző megállapításokkal

zárulnak. A kiadvány fejezetei a kutatási projekt keretében korábban elkészített kutatási zárójelentések logikájához képest egy új metszetben világítják meg a tapasztalatokat. Míg az egyes részkutatókat lezáró tanulmányok elsősorban a vizsgált populációk vonatkozásában tekintik át az eredményeket, addig jelen kiadvány a jelenségeket helyezi az érdeklődés középpontjába, és az adott jelenség mintázódását mutatja be az egyes vizsgált populációk vonatkozásában.

A kutatási projekt elsősorban azt a kérdéskört vizsgálta, hogy milyen okai, befolyásoló tényezői lehetnek a pályaelhagyásnak, illetve a pályán maradásnak; milyen meghatározói vannak a pedagógus pályaválasztásának; miként alakulnak a személyiség, illetve a lelki egészség különböző tényezői eltérő körülmények között. Minthogy a pályaelhagyás vagy a pályán maradás okát meghatározó tényezők kimutatására egy keresztmetszeti vizsgálat során nincs lehetőség, valamint a gyakorló pedagógusok és a pályaelhagyók körében tapasztaltak érdemi és érvényes összehasonlítását sem tette lehetővé a minta sajátossága és a vizsgálati elrendezés (a pályaelhagyók körében kvalitatív kutatás történt egy negyvenfős mintán), így a központi probléma vizsgálata a szakirodalmi áttekintés és a korábbi kutatási tapasztalatok számbavétele alapján azonosított változók mentén történt. A jelenségekre koncentráló tárgyalás során (jelen kiadvány esetében az érdeklődés elsősorban erre irányul) a problémák tényleges komplexitását eltérő mértékben tudjuk megjeleníteni. Komplex magyarázó modellek bemutatására a legteljesebb mértékben a 8. fejezetben (második kötet) nyílik lehetőség, amikor a pályán maradás kontextusának jellemzése kapcsán strukturált formában rávilágítunk az intézményi környezet különböző elemeire.

2.3.2. A fejezetek és a főbb eredmények

A kiadvány következő fejezete – az első tartalmi fejezetet jelentő „Kutatási design” – az egyes részkutatók során alkalmazott kutatási elrendezéseket mutatja be. Ebben a fejezetben a minta sajátosságairól (elemszám, területi eloszlás, intézmények típusa, feladatellátási hely szerinti besorolás stb.) tájékozódhat az olvasó. Szintén ez a fejezet ismerteti az alkalmazott adatfelvételi technikákat, továbbá kitér arra is, hogy milyen vizsgálati eszközöket dolgoztunk ki és/vagy választottunk ki, melyeket az egyes részkutatók során felhasználtunk. Ez a fejezet különösen fontos olvasmány a tekintetben, hogy ez biztosítja a későbbi részekben bemutatott kutatási tapasztalatok helyes értelmezését.

A negyedik fejezet, „A pedagóguspálya percepciója” a pedagóguspályával kapcsolatos vélekedések vizsgálatára koncentrál. A három kérdéskör, melynek mentén e problémát vizsgálja: a foglalkozási presztízs, a pálya előnyei és hát-

rányai, valamint a szakma megítélése. Az információk forrását a korábbiakban röviden már bemutatott részkutatások populációja jelentette, vagyis a középiskolások, a felsőoktatási intézmények hallgatói, a gyakorló pedagógusok és a pályát elhagyók. Az elemzés elsőként a különböző pedagógus- és más nagy létszámú foglalkozások társadalmi és anyagi presztízsének viszonyrendszerét vizsgálja az említett négy alcsoportban. Ezt követően – szintén leíró jelleggel – bemutatja a pályapercepció mintázódását, majd magyarázó modellek segítségével az ezt meghatározó tényezők azonosítására törekszik. A fejezet összegző jelleggel megállapítja, hogy a különböző vizsgált alcsoportokban a pedagógusfoglalkozások alacsony presztízse mutatható ki mind a társadalmi, mind az anyagi megbecsültség tekintetében. A legmagasabb presztízsságokat a jogi és mérnöki foglalkozásokhoz társították a válaszadók. A középiskolások és a hallgatók esetében a pedagóguspályát választók kedvezőbben ítélik meg a pedagóguspályát, mint a más szakmák felé orientálódók. A pályaválasztási döntés tehát ez esetben javítja a pálya megítélését. A FIT-Choice-skála vonatkozó eredményei alapján azt mondhatjuk, hogy a megkérdezettek a pályát nagy intenzitással végezhető szakmai munkának látják, amelynek társadalmi és anyagi elismertsége alacsonynak tekinthető. Az is kiderül továbbá, hogy a pedagóguspálya más diplomás pályákhoz viszonyított előnyeit és hátrányait szintén hasonlóan érzékelik az egyes vizsgálati csoportok. A jövedelem, a karrier és a társadalmi presztízsz azok a tényezők, amelyek kapcsán a pedagógusfoglalkozások helyzete a többi diplomás szakmánál kedvezőtlenebbnek mutatkozik. A pedagóguspálya pozitívumait a megkérdezettek leginkább a családdal való összeegyeztethetőségben, a szakmához kapcsolódó örömforrásban és az állásbiztonságban látják. A magyarázó modellek segítségével az is kijelenthető, hogy a pálya iránt elkötelezettséget érző (pályán maradást tervező, választásukkal elégedett) pedagógushallgatók nagyobb arányban tekinthetők pozitív pályaképpel rendelkezőknek.

„A belépési szelekció vizsgálata és a pályaalkalmassági vizsgára vonatkozó eredmények” című 5. fejezet a szelekció egyes szintjeihez és formáihoz igazodva, leíró jelleggel mutatja be a pályát választók és a felsőoktatási képzést már megkezdők főbb jellemzőit, háttérváltozók szerinti megoszlásait. E kérdés vizsgálata során különösen nagy jelentőségre tesznek szert az Országos kompetenciamérésből (OKM) származó információk célzott elemzései. A belépési és szakválasztási aspirációk részletesebb vizsgálatához magyarázó modelleket alakítottunk ki. Ezek alapján érzékeltetni tudjuk az elemzésbe bevont, a pálya- és szakválasztással összefüggésbe hozható különböző háttértényezők önálló hatását. E tematikus blokkban a fő kérdés az volt, hogy a képzés indulásakor, a szakmai életpálya korai szakaszában milyen külső erők és meghatározottságok alakítják a belépés jellemzőit, s ezek rendszerszinten mely pontokon befolyásolhatók. A témakör-

rel kapcsolatban az alábbi összegző megállapításokat tehetjük: a középiskolások körében végzett vizsgálat eredményei szerint a legkedvezőbb teljesítményű tanulók kisebb arányban fordulnak a pedagóguspályák felé. A szociodemográfiai tényezők közül a legerősebb szelekciós hatás a nemek közötti különbségekben érvényesül, hiszen a női jelentkezők háromszor nagyobb eséllyel választanak pedagógusszakot, mint a férfiak. Az apa magasabb szintű végzettsége az óvodapedagógusokhoz képest minden más szak választására pozitívan hat.

„A pályaválasztással és pályán maradással kapcsolatos motivációk” című 6. fejezet a kutatási projekt során megcélzott egyes csoportok (középiskolások, pedagógusképzésben részt vevő felsőoktatási intézmények hallgatói, gyakorló pedagógusok, pályát elhagyók) körében tapasztalt motivációs mintázatokat mutatja be. A motivációs sajátosságok leíró jellemzését követően komplex modellek segítségével magyarázzuk e mintázódások jellegzetességeit. Minthogy a motivációs sajátosságok vizsgálata olyan mérőeszközzel történt,¹ amelyet több nemzetközi összehasonlító vizsgálatban is használtak már, jelen kutatás során lehetőség nyílt a magyar mintán tapasztaltak nemzetközi kontextusba helyezésére. Az eredményekkel kapcsolatban elmondható, hogy az egyén pályaválasztásában általános fontossággal bír az az élmény, hogy az illető képes eleget tenni a pálya elvárásainak, valamint őszinte érdeklődést tanúsít a szakma hivatásjellege – a gyermekekkel, fiatalokkal végzett munka, jövőjük alakítása – iránt. A gyakorló pedagógusok egyértelműen magasabbra értékelik ezt a szempontot, mint a többi vizsgált csoport. Ezeket a tényezőket tekinthetjük a pedagóguspálya legfőbb motivációs bázisának. Fontos tapasztalat, hogy bizonyos, a személyes hasznossághoz kapcsolódó várakozások – családdal töltött idő, állásbiztonság – a gyakorló pedagógusok és különösen a pályaelhagyók körében alacsonyabb szintű. A gyakorló pedagógusok pályaképét a szakmaiság és a karrierszemponútú motivációk erős jelenléte határozza meg.

„A pedagógusok lelki egészsége, a személyiségjellemzők szerepe a pályán maradásban” című 7. fejezet az első kötet egyik legrobosztusabb része. Ebben a vizsgált pedagóguspopulációk személyiségjellemzőinek leírásával, valamint a lelki egészség két meghatározóan fontos tényezőjével (érzelmi intelligencia és kiégés) kapcsolatos eredményekkel ismerkedhetünk meg. A rendelkezésre álló adatok alapján csak óvatos következtetések megfogalmazására nyílik lehetőség: az elemzések szerint feltételezhető, hogy a vizsgált személyiségdimenziók nem mutatnak markáns összefüggést a pedagógusok pályán maradásával. A lelki egészség fentebb említett tényezői tekintetében a kutatás megállapítja, hogy a társas felelősségtudat, az empátia és a társas kapcsolatok szubjektív mértékének

1 A Fit-Choice skála részletes ismertetését a 6. fejezet tartalmazza.

és minőségének magas, illetve a pozitív hatások észlelésének alacsony értéke jellemzi a gyakorló pedagógusokat. Emellett az is látható, hogy a kiégés előfordulási gyakorisága – két erre vonatkozó, eltérő számítási ajánlás szem előtt tartása mellett – 5,4 és 8,1 százalék közé tehető. Általában a lelki egészség és az intézményi támogatórendszer kapcsolatát vizsgálva három dimenzió mutatkozott releváns tényezőnek: a család és a munkahely közötti egyensúly intézményi támogatottsága, a kollegiális támogatás, valamint a pedagógus-továbbképzési lehetőségek biztosítása. A szervezeti jellemzők és a lelki egészség összefüggéseinek elemzése megerősíti azt a korábbi kutatások által már jelzett összefüggést, hogy a szervezeti bizalom különböző dimenzióinak kedvező alakulása a dolgozók lelki egészsége szempontjából is pozitív hatású.

„A pályán maradás kontextusa” című 8. fejezetben (II. kötet első fejezete) az intézményi támogatórendszer különböző dimenzióival összefüggő percepciókat, valamint a KIR-statisztikából kinyerhető, az intézmény méretére (telephelyen tanulók száma, foglalkoztatottak száma) és felszereltségére vonatkozó adatokat (épület állapota, speciális tantermek száma) ismertetjük. A tanulói összetétel elemzése az Országos kompetenciamérés feladatellátási helyre összesített adatai alapján számított szociálishelyzet-index, családháttér-index, tanulói motivációs index és fegyelmi index mentén történt. Fontos kontextuális tényezőként mutatjuk be az informális szervezeti jellemzők mentén elvégzett elemzést, melyhez az információkat a Szervezeti Bizalom Skála (Sass, 2005) révén nyert adatok biztosítják. Az intézményi támogatórendszert és a pályán maradás kontextusát elsősorban a lelki egészség mutatóin (az érzelmi intelligencia és a kiégettség mértéke) keresztül elemezzük. Ennek alapján megállapítható, hogy az érzelmi intelligencia szempontjából az intézményi támogatottság két vizsgált dimenziója mutatkozik releváns tényezőnek: az, hogy az intézmény milyen mértékben támogatja a pedagógus-továbbképzési lehetőségeket, illetve a család és a munkahely közötti egyensúly fenntartását. Ez utóbbi, valamint a nagyobb kollegiális támogatás a kiégettséggel szemben is védelmet jelent. A komplex modellek alapján megállapítható, hogy a pedagógusok érzelmi intelligenciájának magyarázatában a legerősebb szerepet a munkatársi morál kétségbe vonása kapja: azokban az intézményekben, ahol kétségek merülnek fel a munkatársak munkavégzéssel kapcsolatos megbízhatósága tekintetében, ahol a dolgozók úgy érzik, hogy figyelniük kell a másik munkavégzését, ahol hiányzik a „szavahihetőség”, s ezáltal nehezebb a kooperáció a munkában, ott a pedagógusok érzelmi intelligenciája alacsonyabb. Az adatok arra is rámutatnak, hogy azokban a szervezetekben, ahol a szülőkkel való kapcsolattartás kedvezőbben alakul, magasabb a pedagógusok érzelmi intelligenciája. Ugyanezen tényezők jelentőségére világít rá a kiégettség magyarázatára létrehozott komplex modell is: fokozottabb a kiégés kockázata abban az esetben, ha a pedagógusok

az önfeltárás akadályozottságát vagy a munkatársi morál kétségességét tapasztalták meg. A lelki egészség szempontjából bizonyos formális intézményi jellemzők meghatározó szerepére is fény derül, például az intézmény kedvezőbb infrastrukturális állapota protektív tényezőnek tekinthető. A fejezetben az intézményi társas hálózatok jelentőségének bemutatására is nagy hangsúlyt fektetünk. A pályán maradás kontextusa szempontjából továbbá fontosnak tekinthetjük az aktuális szakmapolitikai intézkedések rendszerét is, amit leginkább a pedagógus-előmeneteli rendszerrel kapcsolatos vélekedések mutatnak.

„A pályaelhagyás okai” című 9. fejezet elsősorban egy, a pályaelhagyók körében végzett kvalitatív vizsgálat tapasztalataira támaszkodva mutatja be a jelenség feltételezhető okait. Nem korlátozódik azonban pusztán e kvalitatív kutatás eredményeinek összegzésére, hanem kitér a gyakorló pedagógusok körében végzett kvantitatív vizsgálat azon elemeire is, amelyek a megkérdezettek várakozásait írják le pályaelhagyással, illetve a pályán maradással kapcsolatban. A fejezet elsősorban az interjúk alapján mutatja be a pályaelhagyó pedagógusok által okként azonosított tényezőket. A személyes okok mellett elemezzük az utolsó (pedagógusi) munkahelyen tapasztalt szervezeti háttérrel kapcsolatos elemeket, így a tanulói összetétel jellemzőit, a szervezeti bizalom sajátosságait, végezetül pedig a pályára való visszatérést akadályozó tényezőket. A kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy a pálya elhagyásának okai között a legelső helyen az anyagi megbecsültség hiánya áll: ez a legtöbb kérdezett által választott, illetve spontán említett elem. Ugyanakkor a megkérdezettek pályaelhagyásról hozott döntésében gyakran megjelennek olyan intézményi szintű tényezők is, mint a korlátozott előrejutási lehetőségek, a kedvezőtlen intézményi légkör, illetve a szervezet nevelési ethosza, gyermekközpontúságának hiánya.

A kutatási tapasztalatokat összefoglaló fejezeteket követően „A kutatás korlátai” című 10. fejezet a vizsgálat korlátait és a téma további kutatási lehetőségeit határozza meg.

A második kötet további fejezetei (Fogalomtár, Irodalomjegyzék, Mellékletek) főként más, hasonló ambíciókat megfogalmazó kutatások megtervezésében, a rendelkezésre álló adatok további elemzésében tudnak jó szolgálatot tenni. A „Fogalomtár” tartalmazza a kiadványban előforduló valamennyi fontosabb szakkifejezést, azok magyarázatát, valamint a hozzájuk kapcsolódó legrelevánsabb irodalmi hivatkozásokat. Az „Irodalomjegyzék” felsorolja mindazokat a szakirodalmi tételeket, amelyeket a szisztematikus irodalmi áttekintés során szemléztünk, valamint néhány további hivatkozott irodalmat is. A „Mellékletek” című fejezet alfejezetekre bontva tartalmazza a szakirodalmi áttekintés során szemlézett, oktatással, oktatáskutatással és oktatáspolitikával foglalkozó nemzetközi és európai szervezeteket, valamint a kutatási tevékenység során alkalmazott

standard mérőeszközöket és pszichometriai jellemzőiket. Ez utóbbiakat elsősorban azért tüntettük fel, hogy elősegítsük a hasonló ambíciókat megfogalmazó komplex kutatásokat. Szintén a „Mellékletek”-ben található az elemzésekhez felhasznált, de a főszövegben nem szereplő ábrák (táblázatok, grafikonok), melyek ugyanakkor lehetővé teszik a kutatási eredmények mélyebb megértését, valamint a további kérdésfeltevések megfogalmazását is.

2.4. A kutatási projekt jelentősége

A kutatási projekt – ahogy ezt már a „Bevezető” elején jeleztük – egyedinek tekinthető mind a kérdésfeltevést, mind pedig a módszertan komplexitását, ambíciózusságát illetően. A vizsgálat során nyert adatok – a gondos és több lépésben lebonyolított elemzések után – még számos további vizsgálódási lehetőséget rejtenek magukban. Jelen összegző kiadványunk áttekinti a legfontosabb kutatási tapasztalatokat, s mint minden kutatás, további kérdéseket generál. A kiadványt – reményeink szerint – mind a neveléstudomány és általában az oktatásügy iránt érdeklődő kutatók, mind a döntéshozók haszonnal forgathatják. De minden bizonnyal sok hasznát veszik a pedagógusképzésben és a nevelés- és oktatáskutatásokban érintettek is. Számos további, hasonló ambíciójú kutatásra lenne szükség annak érdekében, hogy a vonatkozó szakpolitikai döntések megalapozottsága és társadalmi elfogadottsága fokozódjon. A pedagóguspályára készülő és a gyakorló pedagógusok különböző szegmenseiben készülő rendszeres kutatások, kiváltképpen amennyiben azok tapasztalatai utóbb beépülnek a különböző intézkedésekbe, nagymértékben javíthatnak a pedagógusok közérzetén és tevékenységük eredményességén.

Az országos hatáskörben elindított vizsgálatok fontosságának elismerése mellett nem feledkezhetünk meg a nemzetközi vagy európai intézmények által kezdeményezett kutatásokról sem, melyekben való részvételünk a magyar helyzet kontextuálását, a hazai és a nemzetközi folyamatok jobb megértését teszik lehetővé.

3. Kutatási design

3.1. A kutatás felépítése

A TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 *Pedagógusképzés támogatása* című kiemelt projekt keretében megvalósított, „A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben” című kutatás négy részkutatáson keresztül komplex módon vizsgálja, illetve rendszerbe foglalja a pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációjának belső, pszichés feltételeit (lelki egészség, kiégés), valamint a külső körülményekben (intézményi és társadalmi környezet) rejlő segítő és gátló tényezőket. A részkutatások tematikájukban és módszertanukat tekintve is szervesen kapcsolódnak egymáshoz.

1. részkutatás: A pályaválasztás előtt állók pályamotivációinak és a pedagóguspályával kapcsolatos megítélésének vizsgálata, valamint a pedagóguspályára készülő pályaválasztásában szerepet játszó külső és belső tényezők feltárása.

A részkutatás arra fókuszál, hogyan írhatók le, illetve milyen külső és belső okokkal magyarázhatók a pedagóguspályát és a más foglalkozásokat, valamint a pedagógusszakma különböző szakterületeit választók pályaválasztási szempontjai, motivációi, a pedagóguspályára vonatkozó percepciói, továbbá a különböző személyes jellemzőik, képességeik területén mutatkozó különbségek. A részkutatás két alkatásból tevődik össze:

- a) Kvantitatív vizsgálat a felsőfokú végzettség megszerzését tervező középiskolás tanulók körében, melynek során az elemzésbe bevont magyarázó változók tartománya az Országos Kompetenciamérés (OKM) adataival való összefűzés révén kiegészül a tanulók intézményi-képzési körülményeire vonatkozó háttér adatokkal is.
- b) Kvantitatív vizsgálat a felsőoktatási tanulmányaikat már megkezdett hallgatók körében.

2. részkutatás: A gyakorló pedagógusok pályamotivációinak és lelki egészségének felmérése, a pedagógusokat pályán tartó tényezők vizsgálata.

A részkutatás középpontjában a pedagógusok pályamotivációinak, lelki egészségének és az ezeket meghatározó, a pályán maradást segítő külső és belső tényezőknek (mentális egészség, szakmai tapasztalatok, a pedagógusszereppel kapcsolatos vélekedések és gyakorlatok stb.) a feltárása áll.

A részkutatás három alkatásból épül fel:

- a) A gyakorló pedagógusok körében végzett kvalitatív kutatás – a kvantitatív kutatás(ok) előkészítéseként – a pedagógusok pályamotivációjára, pályaszocializációjára és személyiségére vonatkozó problématerkép kialakítása céljából.
- b) A gyakorló pedagógusok pályamotivációjának és lelki egészségének vizsgálatára irányuló, országos reprezentatív mintán készült kvantitatív kutatás, amely – értelmezésünkben – a részkutatás meghatározó elemét jelenti. Ez az elemzés megjeleníti a részkutatás egészének fókuszában álló célokat, azaz a pedagógusok pályamotivációinak, lelki egészségének és az ezeket meghatározó – elsősorban a belső, illetve a percipiált külső – tényezőknek a feltárására irányul.
- c) Központi adatbázisok célzott másodelemzése, amely további két alegységre bontható:
 - Az Országos kompetenciamérés (OKM) 2013 adatainak elemzése, amely a 2.b) részkutatás adatbázisának kiegészítését jelenti az OKM-adatbázisban rendelkezésre álló, a formális intézményi jellemzőkre, illetve a tanulói összetételre vonatkozó adatokkal.
 - A Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) adatainak másodelemzése annak vizsgálatára irányult, hogy milyen különbségek vannak a pedagógusként és a nem pedagógus-munkakörben dolgozók között, illetve azok között, akik pedagógusszakon végeztek, de nem a pedagóguspályán helyezkedtek el.

3. részkutatás: A pedagóguspályát elhagyók pályamotivációinak és lelki egészségének, illetve a pályaelhagyás okainak kvalitatív vizsgálata.

A részkutatás célja a pedagógusok pályaelhagyását meghatározó motivációs háttér részletes feltárása. A kutatás a pályaelhagyás okai mellett a pályát elhagyók személyiségprofiljának felvázolására is kiterjed. Mindezek alapján egy olyan motivációs, jutalmazási rendszer megalapozása a cél, amely elősegíti a pedagógusok pályán tartását.

4. részkutatás: A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárása.

A részkutatás fókuszában az oktatási intézmények társas hálójá és a pedagóguspálya elhagyása közötti összefüggések felmérése, valamint a pályán maradás, illetve a pályaelhagyás szempontjából az iskolai társas hálókból és szervezeti viszonyokban rejlő, releváns tényezők azonosítása áll.

3.2. Az egyes részkutatások módszertani háttere

Az adatok megfelelő értelmezéséhez elengedhetetlen az egyes részkutatások módszertani hátterének ismerete. E tekintetben a tudományterület módszertanában eltérő jártassággal rendelkező olvasók más-más elvárásokat fogalmaznak meg. Az alábbiakban igyekszünk eleget tenni az eltérő igényeknek azáltal, hogy egyrészt részletesen bemutatjuk minden részkutatás mintáját, továbbá az adatfelvétel eszközét és módját, majd közreadjuk az egyes részkutatások főbb módszertani jellemzőinek rövid táblázatos összefoglalását is. Bízunk abban, hogy ez a felépítés, valamint az egyes alfejezetek kötött struktúrája megkönnyíti az olvasó számára a fejezetben való egyértelmű tájékozódást. Meggyőződésünk, hogy minden adat értéke és felhasználási lehetőségei csak az adat keletkezési körülményeinek pontos ismerete alapján ítéltethető meg.

3.2.1. A pályaválasztás előtt állók pályamotivációinak és a pedagóguspályával kapcsolatos megítélésének vizsgálata

3.2.1.1. A végzős középiskolások körében végzett adatfelvétel módszere

a) A végzős középiskolások körében készült adatfelvétel mintája

A végzős középiskolások körében zajlott vizsgálat célpopulációját a pályaválasztás előtt álló, felsőoktatásba jelentkező középiskolások alkották. A kutatás alapsokasága a 2014-ben felsőoktatásba jelentkezett középiskolások köre. A tervezett esetszám 3000 fő. A kutatás megvalósult esetszáma 3485 fő, a mintába került középiskolák száma 64.

A minta kialakítása intézménytípus, területi elhelyezkedés és intézményméret szerint rétegzett; egylépcsős, csoportos, véletlen mintavétellel történt. A rétegző változókat a Köznevelési Információs Rendszer (KIR) intézménytípusra (gimnázium vagy szakközépiskola²), a feladatellátási hely régiójára és az intézmény méretére vonatkozó adatai jelentették. Az intézményméret meghatározása az adatfelvétel időpontjában rendelkezésre álló legfrissebb, már hitelesített KIR-statisztikai adatok, a 2012-ben érettségi bizonyítványt szerettek létszáma alapján történt.³ (A tervezett elemszám biztosítása érdekében az intézményenként

² Ide értve a vegyes típusú iskolákat is.

³ Az intézmény mérete alapján három kategóriát alakítottunk ki: nagy létszámú = legalább 100 fős érettségizői létszám; közepes létszámú = 50–99 fő közötti érettségizői létszám; kis létszámú = legfeljebb 49 fős érettségizői létszám.

várt elméleti elemszámokat az adott rétegre vonatkozó továbbtanulási arányokkal korrigáltuk.) A régió, az intézménytípus és az érettségizők létszáma alapján képzett rétegekből a populációs arányuknak megfelelő elemszámú intézményi minta kialakítása rétegenként véletlen kezdőpontú szisztematikus mintavétellel történt. A lépésköz megválasztása során figyeltünk arra, hogy az intézmények bekerülési valószínűsége rétegenként azonos legyen. Az adatfelvétel során a rétegenként megadott pótminta biztosította, hogy a kieső intézmények helyére hasonló adottságokkal rendelkező másik intézmény kerüljön. A póttintézményeket a pótmintából véletlenszerűen választottuk ki. A lekérdezés a mintába került intézmények minden, érettségi előtt álló, felvételi jelentkezést beadó diákját lefedte.

Tekintettel arra, hogy az adatfelvétel során az előre nem rögzített elemszám miatt a minta nem önsúlyozó, utólagos súlyozási eljárás alkalmazása vált szükségessé. A lekérdezett minta súlyozása a mintaválasztás során alkalmazott rétegzési szempontok – a középiskola régiója, típusa és mérete – mentén, az alapsokaságra vonatkozó KIR-adatok alapján történt. Az alapsokaság és a lekérdezett minta rétegzési szempontok mentén való eloszlását, illetve a kapcsolódó súlyokat az 1. táblázat mutatja be. A nagyobb mértékű torzítás elkerülése érdekében a 0,3-nál kisebb és a 3-nál nagyobb, szélsőséges súlyokat eggyel helyettesítettük, majd elemszámtartó korrekciót végeztünk.

**1. táblázat. A végzős középiskolások körében készült kutatás eloszlási adatai:
az alapsokaság, illetve a megvalósult minta létszáma és eloszlása, valamint
az alkalmazott súlyok**

Súlyképző változók			Populációs létszám (érettségizők 2012)	Mintabeli létszám (fő)	Populációs arány (%)	Mintabeli arány (%)	Súly
régió	iskola- típus	méret					
Dél-Alföld	gimnázium	nagy	1591	102	3,99	2,93	1,376059
		közepes	692	129	1,74	3,70	0,473242
		kicsi	273	48	0,69	1,38	0,501751
	szakközép- iskola	nagy	2130	214	5,35	6,14	0,878077
		közepes	703	49	1,76	1,41	1,265687
		kicsi	203	80	0,51	2,30	1,008391*
Dél-Dunántúl	gimnázium	nagy	1460	88	3,67	2,53	1,463650
		közepes	406	70	1,02	2,01	0,511676
		kicsi	402	29	1,01	0,83	1,222912
	szakközép- iskola	nagy	846	0	2,12	0,00	–
		közepes	389	40	0,98	1,15	0,857939
		kicsi	88	26	0,22	0,75	1,008391*
Észak-Alföld	gimnázium	nagy	2439	284	6,12	8,15	0,757636
		közepes	638	63	1,60	1,81	0,893402
		kicsi	88	17	0,22	0,49	0,456668
	szakközép- iskola	nagy	1894	22	4,75	0,63	1,008391*
		közepes	821	90	2,06	2,58	0,804762
		kicsi	167	17	0,42	0,49	0,866632
Észak-Magyarország	gimnázium	nagy	1416	81	3,55	2,32	1,542216
		közepes	346	48	0,87	1,38	0,635919
		kicsi	108	29	0,27	0,83	1,008391*
	szakközép- iskola	nagy	1743	265	4,38	7,60	0,580255
		közepes	471	44	1,18	1,26	0,944355
		kicsi	126	14	0,32	0,40	0,793980
Közép-Dunántúl	gimnázium	nagy	1191	98	2,99	2,81	1,072143
		közepes	814	60	2,04	1,72	1,196851
		kicsi	113	6	0,28	0,17	1,661476
	szakközép- iskola	nagy	1233	85	3,10	2,44	1,279709
		közepes	563	76	1,41	2,18	0,653524
		kicsi	228	20	0,57	0,57	1,005708

Súlyképző változók			Populációs létszám (<i>érettségizők 2012</i>)	Mintabeli létszám (<i>fő</i>)	Populációs arány (%)	Mintabeli arány (%)	<i>Súly</i>
régió	iskola- típus	méret					
Közép-Magyarország	gimnázium	nagy	4512	247	11,33	7,09	1,611533
		közepes	2805	209	7,04	6,00	1,184005
		kicsi	835	19	2,10	0,55	1,008391*
	szakközép-iskola	nagy	1957	209	4,91	6,00	0,82606
		közepes	1809	112	4,54	3,21	1,424910
		kicsi	376	30	0,94	0,86	1,105691
Nyugat-Dunántúl	gimnázium	nagy	1590	195	3,99	5,60	0,719332
		közepes	484	80	1,22	2,30	0,533731
		kicsi	224	29	0,56	0,83	0,681423
	szakközép-iskola	nagy	945	101	2,37	2,90	0,825425
		közepes	533	40	1,34	1,15	1,175531
		kicsi	183	20	0,46	0,57	0,807213
Összesen			39 835	3485	100,00	100,00	1**

* korrigált szélsőséges súlyok
 ** az alkalmazott súlyok átlaga

b) A végzős középiskolások körében készült kutatás eszköze és módja

A középiskolások körében végzett kutatás adatfelvételi eszköze papíralapú ön-kitöltős kérdőív volt. A mintegy ötven kérdés az alábbi témakörökre terjedt ki:

- I. az intézményi azonosításra vonatkozó adatok,
- II. a középfokú tanulmányokkal kapcsolatos kérdések,
- III. a felsőfokú továbbtanulással kapcsolatos tervek,
- IV. pályaválasztási motivációk,
- V. a pedagóguspálya percepciója,
- VI. a pedagógus-pályaválasztással kapcsolatos körülmények értékelése (például pályaalakmassági vizsga vagy a pedagógus-előmeneteli rendszer),
- VII. szociodemográfiai kérdések (nem, családi háttér, regionális jellemzők).

A továbbtanulási tervek esetében a kérdőív külön rögzítette a pedagógusképzésbe irányuló felsőoktatási jelentkezés tényét annak érdekében, hogy azt szűrőváltozóként alkalmazva pontosan azonosítani tudjuk a pedagógusképzést (is) választó tanulók körét. Ezen elkülönítés egyfelől a későbbi elemzés alapját képezi, másfelől a kérdőívben különböző tematikájú kérdésblokkok kapcsolódtak hozzá: pél-

dául a pedagóguspálya választását érintő motivációk feltérképezésére irányuló kérdések.

A pályamotiváció mérésére – a többi részkutatással összhangban – a FIT-Choice-skálát (Watt – Richardson, 2007) használtuk. A pályapercepció mérésére alkalmazott kérdésblokkot a teljes mintán rögzítettük. A motivációkkal kapcsolatos kérdéssort kizárólag a felsőoktatási jelentkezéskor pedagógusszakot (is) választók körében vettük fel.

A középiskolások körében folytatott kutatás során nyert adatokat kiegészítettük az Országos kompetenciamérés (OKM) intézményi eredményeivel. A két adatbázis összekapcsolására az OKM feladatellátásihely-szintű adatbázisából készített intézményi makrováltozók létrehozásával került sor, melyeket az OM-azonosító segítségével rendeltünk hozzá a középiskolai kutatás egyénsoros adatbázisához. A makrováltozókat az OKM intézményi telephely-szintű adatbázisának felhasználásával készítettük el. A kategorizáció alapja a tizedik évfolyamokon 2013-ban mért matematikai és szövegértési kompetenciamérés feladatellátási helyre vonatkoztatott eredménye volt. A telephelyeket az OKM matematika-, illetve szövegértési adatai alapján rangsoroltuk, majd a felső, a középső és az alsó egyharmadba tartozó teljesítményű telephelyeket megkülönböztető három-három klaszterbe soroltuk. Ezeket az intézményi klasztereket az elemzés során elkülönítve használjuk.⁴

4 A pontosabb kategorizálás végett a kompetenciamérési adatbázisból kihagytuk az érettségit nem adó szakiskolai telephelyek adatait. A klaszterek szerinti csoportosítás alapján érzékelhető, hogy a középiskolai adatfelvétel mintájában a felső kategóriák némiképp felülreprezentáltak: a telephelyek több mint 60 százaléka a legjobban teljesítő telephelyek közül kerül ki, míg a legrosszabbul teljesítő telephelyek mindössze 6 százalékos arányban képviseltetik magukat. Az egyesített minta ezen sajátosságát az elemzés és az adatok értelmezése során tekintetbe kell vennünk.

2. táblázat. A végzős középiskolások körében készült kvantitatív vizsgálat főbb módszertani jellemzőinek összefoglalása

Az adatfelvétel ideje	2014. május
Területi lefedettség	Országos
Célpopuláció	A pályaválasztás előtt álló, felsőoktatásba jelentkező középiskolások
Mintakeret	A Köznevelési Információs Rendszer (KIR) 2013-as adatai
Mintaválasztás módja	Intézménytípus, területi elhelyezkedés és intézmény-méret szerint rétegzett, egylépcsős, csoportos, véletlen mintavétel
Mintavételi egység	Intézmény
Mintanagyság	Tervezett mintanagyság: 3000 fő, megvalósult mintanagyság: 3485 fő
Elméleti hibahatár	95%-os megbízhatósági szinten $\pm 1,7\%$
Adatgyűjtési eljárás	Papíralapú önkitöltős kérdőívvel végzett csoportos adatfelvétel
Súlyozás	Rétegek kategóriák szerinti mátrixsúlyozás

3.2.1.2. A felsőoktatási hallgatók körében végzett adatfelvétel módszere

a) A felsőoktatási hallgatók körében végzett adatfelvétel mintája

A felsőoktatási hallgatók körében végzett kutatás célpopulációját az állami felsőoktatási intézmények aktív jogviszonnyal rendelkező, alap- és mesterképzésben, valamint osztatlan képzésben, bármilyen munkarendben és finanszírozási formában tanuló hallgatóinak teljes köre alkotta. A minta kialakítása a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) hallgatói alapsokaságra vonatkozó adatain alapult.

A mintavétel kétlépcsős rétegzett mintavétellel történt. Az első lépcső mintavételi egységét a felsőoktatási intézmények karai képezték: ezeket a telephely régiója, az intézmény mérete és típusa alapján rétegeztük. Az intézmény-méret kategória kialakítása az alap- és mesterképzésre, valamint az osztatlan képzésre járó hallgatók összlétszáma (2013/2014-es tanév, első félév) alapján történt, e szerint a karokat három kategóriába soroltuk. Az intézmény típusát illetően szintén három kategóriával dolgoztunk: a főiskolai, egyetemi megkülönböztetés mellett elkülönítettük még a pedagógusképzési profilt (tekintettel a pedagógushallgatók célzott felülreprezentálására). A karok kiválasztása egy-egy rétegen belül elemszámarányosan (PPS), rögzített számú kar mintába ke-

rülésének biztosításával történt. A második lépcsőben a kiválasztott karokon belül a 2013/2014-es tanév második félévében aktív jogviszonnyal rendelkező hallgatók közül vettünk előre meghatározott létszámú kvótás mintát, amely képviseli a nemek és a képzési szintek kari megoszlását. A tervezett mintanagyságot 1200 főben határoztuk meg (800 fő a pedagógusképzési területről + 400 fő az egyéb képzési területekről), aminek eloszlása intézménytípus, régió, intézményméret, valamint nemek és képzési szintek szerint leképezi az alapsokaság eloszlását.

A megvalósult minta esetszáma 1220 fő, ebből 808 fő a pedagógusképzési területről, 412 fő az egyéb képzési területekről (például műszaki, jogi, gazdaság- és bölcsészettudományi) került a mintába.

A megvalósult mintát utólagos súlyozással arányosítottuk. A súlyok meghatározása a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) hallgatókra vonatkozó 2013/2014. félévi adatai alapján történt. Súlyváltozóként a karok telephelyének régiója (Nyugat-Magyarország, Közép-Magyarország, Kelet-Magyarország), a képzési szint (alapképzés, mesterképzés, osztatlan képzés), a munkarend (nappali, nem nappali) és a nemek szerepeltek. A mintavételi eljárás során kialakított alminták (a pedagógusképzésben részt vevők erős felülreprezentálása miatt) külön súlyozási eljárást indokoltak. A kutatási adatbázis külön a pedagógusképzési és külön az egyéb képzési területen tanuló hallgatók körére reprezentatív, de a teljes minta nem reprezentálja a hallgatók alapsokaságát. A döntés adatkezelési következményeként alapvetően a két almintán belül folytathatók elemzések, az együttes vizsgálat lehetősége korlátozott.

3. táblázat. A felsőoktatási hallgatók körében készült kutatás pedagógusképzésben részt vevőkre vonatkozó almintájának eloszlási adatai: az alapsokaság, illetve a megvalósult minta létszáma és eloszlása, valamint az alkalmazott súlyok

Súlyképző változók által kijelölt csoportok				Populációs létszám (fő)	Mintabeli létszám (fő)	Populációs arány (%)	Mintabeli arány (%)	Súly
régió	képzéstípus	munkarend	nem					
Nyugat-Magyarország	alapképzés	nappali	férfi	127	6	0,5	0,8	0,640404
			nő	1739	70	6,7	8,9	0,751628
		nem nappali	férfi	161	3	0,6	0,4	1,623702
			nő	1634	36	6,3	4,6	1,373255
	mesterképzés	nappali	férfi	154	4	0,6	0,5	1,164830
			nő	313	10	1,2	1,3	0,946991
		nem nappali	férfi	243	5	0,9	0,6	1,470408
			nő	590	11	2,3	1,4	1,622785
	osztatlan	nappali	férfi	84	4	0,3	0,5	0,635362
			nő	109	8	0,4	1,0	0,412229
		nem nappali	nő	0	2	0,0	0,3	0,994586
Közép-Magyarország	alapképzés	nappali	férfi	147	8	0,6	1,0	0,555941
			nő	2819	91	10,9	11,5	0,937250
		nem nappali	férfi	777	21	3,0	2,7	1,119447
			nő	5251	93	20,3	11,8	1,708287
	mesterképzés	nappali	férfi	362	12	1,4	1,5	0,912702
			nő	767	17	3,0	2,2	1,365049
		nem nappali	férfi	355	33	1,4	4,2	0,325474
			nő	680	47	2,6	6,0	0,437736
	osztatlan	nappali	férfi	194	13	0,7	1,6	0,451502
			nő	397	18	1,5	2,3	0,667298
		nem nappali	nő	0	2	0,0	0,3	0,994586

Súlyképző változók által kijelölt csoportok				Populációs létszám (fő)	Mintabeli létszám (fő)	Populációs arány (%)	Mintabeli arány (%)	Súly
régió	képzéstípus	munkarend	nem					
Kelet-Magyarország	alapképzés	nappali	férfi	188	10	0,7	1,3	0,568800
			nő	2381	71	9,2	9,0	1,014618
		nem nappali	férfi	277	5	1,1	0,6	1,676144
			nő	3062	82	11,8	10,4	1,129778
	mesterképzés	nappali	férfi	273	15	1,1	1,9	0,550647
			nő	553	35	2,1	4,4	0,478034
		nem nappali	férfi	487	9	1,9	1,1	1,637149
			nő	1313	14	5,1	1,8	2,837516
	osztatlan	nappali	férfi	158	6	0,6	0,8	0,796723
			nő	279	23	1,1	2,9	0,367010
		nem nappali	férfi	16	1	0,1	0,1	0,484085
			nő	14	3	0,1	0,4	0,141191
Összesen				25904	788	100,0	100,0	1*

* az alkalmazott súlyok átlaga

4. táblázat. A felsőoktatási hallgatók körében készült kutatás az egyéb, nem pedagógusképzési területen tanuló résztvevőkre vonatkozó almintájának eloszlási adatai: az alapsokaság, illetve a megvalósult minta létszáma és eloszlása, valamint az alkalmazott súlyok

Súlyképző változók által kijelölt csoportok				Populációs létszám (fő)	Mintabeli létszám (fő)	Populációs arány (%)	Mintabeli arány (%)	Súly
régió	képzéstípus	munkarend	nem					
Nyugat-Magyarország	alapképzés	nappali	férfi	15774	29	5,9	7,2	0,861360
			nő	14393	25	5,4	6,2	0,911700
		nem nappali	férfi	5475	5	2,0	1,2	1,734023
			nő	5238	4	2,0	1,0	2,073702
	mesterképzés	nappali	férfi	1166	2	0,4	0,5	0,923229
			nő	1588	4	0,6	1,0	0,628682
		nem nappali	férfi	1650	2	0,6	0,5	1,306456
			nő	2140	1	0,8	0,2	3,388867
	osztatlan	nappali	férfi	2436	0	0,9	0,0	-
			nő	2907	1	1,1	0,2	4,603475
		nem nappali	férfi	396	0	0,1	0,0	-
			nő	609	0	0,2	0,0	-

Súlyképző változók által kijelölt csoportok				Populációs létszám (fő)	Mintabeli létszám (fő)	Populációs arány (%)	Mintabeli arány (%)	Súly
régió	képzéstípus	munkarend	nem					
Közép-Magyarország	alapképzés	nappali	férfi	40137	86	15,0	21,3	0,739073
			nő	38230	60	14,3	14,9	1,009006
		nem nappali	férfi	9140	13	3,4	3,2	1,113380
			nő	11455	6	4,3	1,5	3,023323
	mesterképzés	nappali	férfi	7125	13	2,7	3,2	0,867925
			nő	8235	9	3,1	2,2	1,448978
		nem nappali	férfi	2203	4	0,8	1,0	0,872158
			nő	2950	2	1,1	0,5	2,335785
	osztatlan	nappali	férfi	5710	5	2,1	1,2	1,808451
			nő	8485	12	3,2	3,0	1,119725
		nem nappali	férfi	1113	0	0,4	0,0	-
			nő	1698	0	0,6	0,0	-
Kelet-Magyarország	alapképzés	nappali	férfi	20322	22	7,6	5,5	1,462799
			nő	21235	52	8,0	12,9	0,646680
		nem nappali	férfi	6487	5	2,4	1,2	2,054540
			nő	8098	10	3,0	2,5	1,282385
	mesterképzés	nappali	férfi	2137	7	0,8	1,7	0,483445
			nő	2815	11	1,1	2,7	0,405253
		nem nappali	férfi	1295	3	0,5	0,7	0,683580
			nő	2689	8	1,0	2,0	0,532282
	osztatlan	nappali	férfi	4245	0	1,6	0,0	-
			nő	5716	2	2,1	0,5	4,525879
		nem nappali	férfi	583	0	0,2	0,0	-
			nő	1203	0	0,5	0,0	-
Összesen				267078	403	100,0	100,0	1*
Válaszhiány				-	29	-	-	

* az alkalmazott súlyok átlaga

b) A felsőoktatási hallgatók körében végzett adatfelvétel eszköze és módja

A felsőoktatási hallgatók körében végzett vizsgálat adatfelvételi eszközeként papíralapú, kérdezőbiztossal támogatott személyes lekérdezéssel felvett kérdőívet alkalmaztunk. A kérdőív kérdései az alábbi főbb témakörökre terjedtek ki:

- I. képzési jellemzők,
- II. hallgatói státus,
- III. felsőoktatási jelentkezés és a belépés körülményei,
- IV. pályaválasztási motivációk,
- V. pedagóguspálya percepciója,
- VI. a pedagógus-pályaválasztással kapcsolatos körülmények értékelése (például pályaalakmassági vizsga vagy a pedagógus-előmeneteli rendszer),
- VII. szociodemográfiai kérdések (nem, családi háttér, regionális jellemzők).

A lekérdezés során a képzési jellemzők közül a pedagógusképzési szakok hallgatóinak státusát elkülönítetten rögzítettük és kezeltük annak érdekében, hogy az adatkezelés és a későbbi elemzés számára megfelelő szűrőváltozóhoz jussunk. A pedagógushallgatók elkülönítése egyfelől a majdani összevetés alapját képezi, másfelől a kérdőívben különböző tematikájú, célcsoportra szabott kérdésblokkok is kapcsolódtak hozzá.

A pályamotiváció mérésére – a többi részkutatással összhangban – a FIT-Choice-skálát használtuk. A pályapercepció mérésére alkalmazott kérdésblokkot a teljes mintán rögzítettük. A motivációkkal kapcsolatos kérdéssort pedig csak a pedagógusképzésben (is) részt vevő hallgatók körében vettük fel.

5. táblázat. A felsőoktatási hallgatók körében készült kvantitatív vizsgálat főbb módszertani jellemzőinek összefoglalása

Az adatfelvétel ideje	2014. május–június
Területi lefedettség	Országos
Célpopuláció	Az állami felsőoktatási intézmények aktív jogviszonnyal rendelkező, alap- és mesterképzésben, valamint osztatlan képzésben, bármilyen munkarendben és finan. sz.írozási formában tanuló hallgatóinak teljes köre
Mintakeret	A Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) hallgatói adatain alapult
Mintaválasztás módja	Kétlépcsős rétegzett mintavétel: az első lépcsőben régió, intézményméret és intézménytípus szerint rétegzett véletlen mintavétel, a második lépcsőben nem és képzési szint szerint rétegzett kvótás mintavétel
Mintavételi egység	Első lépcsőben: kar; második lépcsőben: egyén
Mintanagyság	Tervezett mintanagyság: 1200 fő, megvalósult mintanagyság: 1220 fő
Elméleti hibahatár	95%-os megbízhatósági szinten $\pm 2,86\%$
Adatgyűjtési eljárás	Papíralapú, kérdezőbiztossal támogatott személyes lekérdezés
Súlyozás	A karok telephelyének régiója (Nyugat-Magyarország, Közép-Magyarország, Kelet-Magyarország), a képzési szint (alapképzés, mesterképzés, osztatlan képzés), a munkarend (nappali, nem nappali) és a nemek szerinti mátrixsúlyozás. A pedagógusképzésben (is) részt vevők, valamint a nem pedagógusképzésben tanulók mintáját külön súlyoztuk.

3.2.2. A gyakorló pedagógusok körében készített kutatások módszere

3.2.2.1. A gyakorló pedagógusok körében készített kvalitatív részkutatás módszere

A gyakorló pedagógusok körében készített kvalitatív kutatás a kvantitatív kutatás megalapozásaként, a pedagógusok pályamotivációjára, pályaszocializációjára és személyiségére vonatkozó problématerkép kialakítása, illetve az alkalmazni tervezett mérőeszközök előzetes tesztelése, véleményeztetése céljából zajlott. Ebből

adódóan ehhez a részkutatáshoz nem rendeltünk önálló kutatási kérdéseket, hipotéziseket, így a kvalitatív részkutatás eredményei nem önmagukban, hanem más részkutatásokba integrálva, illetve esetenként azok eredményeinek árnyalásaként jelennek meg.

a) A gyakorló pedagógusok körében készült kvalitatív kutatás mintája

A gyakorló pedagógusok körében készített kvalitatív kutatás alapsokaságát a közoktatásban különböző szakmaterületeken dolgozó pedagógusok sokasága képezte: óvodapedagógus (1), tanító (2), általános iskolai tanár (3), középiskolai tanár (4), szakoktató (5), művész tanár (6), kollégiumi nevelőtanár (7), napközis tanár (8), fejlesztőpedagógus (9), gyógypedagógus (10). Az alapsokaság azonosítása a Köznevelési Információs Rendszer (KIR) 2013-ra vonatkozó adatai alapján történt.

A mintaválasztáskor a pedagógusszakma fentiekben megjelölt tíz területe, valamint – a pedagógusok körében készült kvantitatív vizsgálatok során számos dimenzióban mutatkozó urbanizációs mintázat okán – a Budapest–vidék-dimenzió mentén rétegeztük a mintát. Az így kialakított húsz rétegben rétegenként azonos számú, összesen negyvenfős, arányos mintát választottunk. Tekintettel a kutatás alacsony esetszámára, valamint arra, hogy a kvalitatív kutatások nem törekednek reprezentativitásra, a jelen kutatás sem fogalmazott meg a mintával szemben ilyen követelményeket. A rétegzés célja a minta heterogenitásának biztosítása volt. A kiválasztás két lépcsőben zajlott. Az első lépcsőben az intézmények kiválasztása történt szakértői mintavétellel, a második lépcsőben a megkérdezett személyek azonosítása zajlott véletlen kiválasztással. A mintavesztesség pótlására a főminta kiválasztásával⁵ azonos elvek szerint választott pótmintát alkalmaztunk.

A megkérdezettek többsége nő (31 nő, 9 férfi). Az életkor és a pedagóguspályán töltött évek száma alapján meglehetősen heterogén a válaszadók összetétele: a legfiatalabb 26 éves, a legidősebb 61 éves, az átlagéletkor 47 év. Átlagosan 19 éve dolgoznak a pedagóguspályán, minimum 1 éve, maximum 40 éve.

A túlnyomó többség (32 fő) egyféle, 6 fő kétféle, 2 fő pedig háromféle feladatellátási helyen végez oktató-nevelő munkát. A részkutatás során megkérdezettek eloszlása a feladatellátási hely, az intézményben végzett feladatok, illetve a képzési szint tekintetében is meglehetősen heterogén képet mutat. A legtöbben (20 fő) általános iskolában (is) dolgoznak, 7 fő szakiskolában, 6 fő szakközép-

⁵ A véletlen kiválasztás intézményenként generált véletlen számok segítségével történt, az adott mintakategóriába tartozó főállású pedagógusok névsorba állított és folyamatos sorszámmal ellátott listája alapján. A véletlen kiválasztás célja természetesen nem a reprezentativitás biztosítása volt, hanem az, hogy a kutatási célokkal való azonosulás szelekciós szerepe révén ne vigyünk szisztematikus torzítást az eredményekbe.

iskolában, 5 fő pedig gimnáziumban tanít, ezen túlmenően volt a mintában 4 kollégiumi nevelőtanár, továbbá 3 fő dolgozott alapfokú művészetoktatási intézményben. A megkérdezettek több mint fele a szaktárgyát (is) tanítja, több mint egyharmaduk osztályfőnök (is). A tanított évfolyamok tekintetében a megkérdezett 40 pedagógus szintén nagy heterogenitást mutat: minden évfolyam oktatója, nevelője bekerült a mintánkba.

b) A kvalitatív vizsgálat adatfelvételi módja és eszköze

A gyakorló pedagógusok körében készített kvalitatív kutatás adatfelvétele személyes megkereséssel, előzetesen felkészített szociológus, illetve pszichológus végzettségű, interjúzási gyakorlattal rendelkező munkatársak bevonásával történt. Az adatfelvétel a kutatási céloknak megfelelően hat tematikus egységet ölelt fel:

- I. a megkérdezettek szociodemográfiai háttérével és munkájának formális jellemzőivel kapcsolatos adatok,
- II. a pályaválasztási motivációk elemei,
- III. a pályán maradás motivációi,
- IV. egészséges pályaszocializáció, a pedagógusok pszichés egészségének tényezői – a kvantitatív kutatás során alkalmazni tervezett mérőeszköz tesztelése,
- V. a pedagógusok személyiségprofiljának leírására szolgáló szempontok – a kvantitatív kutatás során alkalmazni tervezett mérőeszköz kipróbálása,
- VI. a pedagógiai tevékenységhez kötődő pozitív és negatív szakmai tapasztalatok, mint a pedagógusok pályán maradása szempontjából megtartó erővel bíró elemek.

Az adatfelvételt alapvetően a strukturált interjú szituáció dominálta (hangrögzítéssel), emellett az alaptechnikát egyéb adatfelvételi elemekkel is kombináltuk. A szociodemográfiai háttérrel és a kérdezett munkájának formális jellemzőivel kapcsolatos adatok kérdőíves felvétele személyesen történt, míg a kvantitatív kutatás során alkalmazni tervezett, a pedagógusok pszichés egészségének tényezőit mérő, illetve a személyiségprofiljának leírására szolgáló mérőeszköz felvételéhez önkitöltős kérdőívet alkalmaztunk.

**6. táblázat. A gyakorló pedagógusok körében készült kvalitatív kutatás
főbb módszertani jellemzőinek összefoglalása**

Az adatfelvétel ideje	2014. február–március
Célpopuláció	A közoktatásban különböző szakmaterületeken dolgozó pedagógusok sokasága: óvodapedagógus (1), tanító (2), általános iskolai tanár (3), középiskolai tanár (4), szakoktató (5), művésztanár (6), kollégiumi nevelőtanár (7), napközis tanár (8), fejlesztőpedagógus (9), gyógypedagógus (10)
Mintakeret	A Köznevelési Információs Rendszer (KIR) 2013-ra vonatkozó adatai
Mintaválasztás módja	Szakértői mintavétel a területi elhelyezkedés (Budapest–vidék) és a 10 szakmaterület figyelembevételével
Adatfelvételi helyszínek	Budapest, Debrecen és Székesfehérvár
Mintavételi egység	Első lépcsőben: intézmény; második lépcsőben: egyén
Mintanagyság	40 fő
Adatgyűjtési eljárás	Kombinált technika: személyes megkeresésen alapuló, strukturált interjú adatfelvételi technika, face to face és önkitöltős elemek alkalmazásával, előzetesen felkészített szociológus, illetve pszichológus végzettségű, interjúzási gyakorlattal rendelkező munkatársak bevonásával

3.2.2.2. A gyakorló pedagógusok körében készített kvantitatív kutatás módszere

a) A gyakorló pedagógusok körében készült kvantitatív kutatás mintája

A gyakorló pedagógusok körében készített kvantitatív vizsgálat célpopulációját a magyarországi közoktatási intézmények, illetve az ezekben fő munkaviszonyban, pedagógus-munkakörben alkalmazott személyek képezték. A mintakeretbe az OSAP 1410⁶ adatbázis 2013. október 1-jei adatai alapján 6343 intézmény, illetve 14 052 feladatellátási hely tartozott. A feladatellátási helyeken dolgozó pedagógusok száma 168 176 fő volt. A mintaválasztáshoz az alapsokaságot a területi elhelyezkedés, a fenntartó, illetve a feladatellátási hely típusa szerint a 7. táblázatban látható módon, összesen 32 rétegbe soroltuk.

6 Országos Statisztikai Adatgyűjtési Preogram, Adatszolgáltatás a közoktatási intézmények tevékenységéről

**7. táblázat. A gyakorló pedagógusok körében készült
kvantitatív kutatás alapsokaságába tartozó pedagógusok létszáma és eloszlása
a rétegzési szempontok mentén (fő, %)**

	Feladatellátási hely típusa	Állami / önkormányzati		Nem állami / nem önkormányzati		Összesen	
		fő	%	fő	%	fő	%
Budapest	óvoda	4655	2,77	819	0,49	5474	3,25
	általános iskola	10732	6,38	1646	0,98	12378	7,36
	szakiskola	930	0,55	340	0,20	1270	0,76
	gimnázium	3317	1,97	1467	0,87	4784	2,84
	szakközépiskola	3616	2,15	1021	0,61	4637	2,76
	alapfokú művészetoktatás	1424	0,85	244	0,15	1668	0,99
	kollégium	567	0,34	48	0,03	615	0,37
	pedagógiai szolgáltatások	1308	0,78	131	0,08	1439	0,86
	Összesen	26549	15,79	5716	3,41	32265	19,19
Vidék	óvoda	23127	13,75	2246	1,34	25373	15,09
	általános iskola	52382	31,15	9140	5,43	61522	36,58
	szakiskola	7166	4,26	1693	1,01	8859	5,27
	gimnázium	7943	4,72	4945	2,94	12888	7,66
	szakközépiskola	10959	6,52	3026	1,80	13985	8,32
	alapfokú művészetoktatás	4615	2,74	2210	1,31	6825	4,06
	kollégium	2223	1,32	633	0,38	2856	1,70
	pedagógiai szolgáltatások	3411	2,03	192	0,11	3603	2,14
	Összesen	111826	66,49	24085	14,32	135911	80,81
Összesen	óvoda	27782	16,52	3065	1,82	30847	18,34
	általános iskola	63114	37,53	10786	6,41	73900	43,94
	szakiskola	8096	4,81	2033	1,21	10129	6,02
	gimnázium	11260	6,70	6412	3,81	17672	10,51
	szakközépiskola	14575	8,67	4047	2,41	18622	11,07
	alapfokú művészetoktatás	6039	3,59	2454	1,46	8493	5,05
	kollégium	2790	1,66	681	0,40	3471	2,06
	pedagógiai szolgáltatások	4719	2,81	323	0,19	5042	3,00
	Összesen	138375	82,28	29801	17,72	168176	100,00

A mintaválasztás – a kutatás szervezeti (intézmény, illetve feladatellátási hely), valamint individuális szintű elemzési céljainak megfelelően – kétlépcsős, rétegzett mintavételi eljárással zajlott. Az első lépcsőben a mintába kerülő feladatellátási helyek kiválasztása történt, a fentiekben leírt összevont kategóriák (területi elhelyezkedés, fenntartó és feladatellátási hely típusa) mentén, rétegzett véletlen mintavétellel.

A bruttó pedagógusminta rétegenkénti elemszámának kialakításakor az 1200 fő arányos elosztásához képest a két legnagyobb létszámú réteget – a vidéki állami vagy önkormányzati óvodákban, valamint a vidéki állami vagy önkormányzati általános iskolákban tanító pedagógusokat – a sokasági arányukhoz képest 50 százalékkal alulreprezentáltuk. Az így felszabaduló létszámot az oktatáshoz közvetlenül kapcsolódó alacsonyabb létszámú rétegek felülreprezentálásához használtuk fel. A bruttó pedagógusminta rétegenkénti elemszáma és eloszlása a 8. táblázatban látható.

A feladatellátási helyek rétegenkénti számának meghatározása a bruttó mintába tartozó pedagógusok rétegenkénti számának és az adott rétegbe eső feladatellátási helyek átlagos méretének, valamint az átlagos méret alapján meghatározott intézményenkénti kérdezési aránynak⁷ a figyelembevételével történt (lásd 8. táblázat).

A megkérdezendő személyek kiválasztása a mintaválasztás második lépcsőjében a helyszínen, a pedagógusok névsorba állított listája alapján, a kérdezői útmutatóban pontosan meghatározott menet szerint, egyszerű véletlen kiválasztással történt. Az intézményi mintaveszteség pótlására a főmintával azonos elvek szerint választott, rétegzési kritériumok szerint illesztett pótmintát alkalmaztunk. Az egyéni mintaveszteség pótlása az intézményen belül, kötött eljárás szerint zajlott.

7 Annak érdekében, hogy a szervezeti információk értelmezéséhez a kis létszámú feladatellátási helyeken is elegendő elemszámú mintánk legyen, az átlagos feladatellátási hely méreténél alacsonyabb (12 főnél kevesebb) pedagóguslétszámmal rendelkező feladatellátási helyen a fő munkaviszony keretében, pedagógus-munkakörben alkalmazott pedagógusok 75 százalékát, míg az átlagosnál nagyobb (12 fő feletti) tantestületek esetében – a minta heterogenitását, illetve a terepmunka sikerességét is szem előtt tartva – a dolgozók egynegyedét választottuk a mintába.

8. táblázat. A gyakorló pedagógusok körében készült kvantitatív kutatás bruttó mintájába tartozó pedagógusok létszáma az egyes rétegekben (fő)

	Feladatellátási hely típusa	Állami / önkormányzati	Nem állami / nem önkormányzati	Összesen
Budapest	óvoda	33	6	39
	általános iskola	76	12	88
	szakiskola	7	2	9
	gimnázium	24	10	34
	szakközépiskola	26	7	33
	alapfokú művészetoktatás	10	2	12
	kollégium	4	0	4
	pedagógiai szolgáltatások	9	1	10
	Összesen	190	40	230
Vidék	óvoda	165	16	181
	általános iskola	374	65	439
	szakiskola	51	12	63
	gimnázium	57	35	92
	szakközépiskola	78	22	100
	alapfokú művészetoktatás	33	16	49
	kollégium	16	5	21
	pedagógiai szolgáltatások	24	1	25
	Összesen	798	172	970
Összesen	óvoda	198	22	220
	általános iskola	450	77	527
	szakiskola	58	15	73
	gimnázium	80	46	126
	szakközépiskola	104	29	133
	alapfokú művészetoktatás	43	18	61
	kollégium	20	5	25
	pedagógiai szolgáltatások	34	2	36
	Összesen	986	214	1200

9. táblázat. A gyakorló pedagógusok körében készült kvantitatív kutatás bruttó mintájába tartozó feladatellátási helyek száma az egyes rétegekben (db)

	Feladatellátási hely típusa	Állami / önkormányzati	Nem állami / nem önkormányzati	Összesen
Budapest	óvoda	6	2	8
	általános iskola	13	3	16
	szakiskola	2	1	3
	gimnázium	4	3	7
	szakközépiskola	4	1	5
	alapfokú művészetoktatás	2	0	2
	kollégium	1	0	1
	pedagógiai szolgáltatások	1	0	1
	Összesen	33	10	43
Vidék	óvoda	17	6	23
	általános iskola	39	22	61
	szakiskola	19	3	22
	gimnázium	12	15	27
	szakközépiskola	19	4	23
	alapfokú művészetoktatás	7	9	16
	kollégium	2	1	3
	pedagógiai szolgáltatások	6	0	6
	Összesen	121	60	181
Összesen	óvoda	23	8	31
	általános iskola	52	25	77
	szakiskola	21	4	25
	gimnázium	16	18	34
	szakközépiskola	23	5	28
	alapfokú művészetoktatás	9	9	18
	kollégium	3	1	4
	pedagógiai szolgáltatások	7	0	7
	Összesen	154	70	224

Az adatfelvétel során a 224 feladatellátási helyre és 1200 pedagógusra tervezett bruttó mintából – a kieső feladatellátási helyek pótlása mellett – 188 feladatellátási helyen 1078 pedagógussal sikerült a kérdezést megvalósítani (lásd 10. táblázat). Ez a mintanagyság az egyéni szintű elemzésekben 95 százalékos megbízhatósági szinten a standard hibát $\pm 3\%$ -ban maximálja.

10. táblázat. A gyakorló pedagógusok körében készült kvantitatív kutatás során megkérdezett pedagógusok létszáma és eloszlása a rétegzési szempontok mentén (fő, %)

	Feladatellátási hely típusa	Állami / önkormányzati		Nem állami / nem önkormányzati		Összesen	
		fő	%	fő	%	fő	%
Budapest	óvoda	50	4,64	4	0,37	54	5,01
	általános iskola	113	10,48	2	0,19	115	10,67
	szakiskola	16	1,48	8	0,74	24	2,23
	gimnázium	31	2,88	3	0,28	34	3,15
	szakközépiskola	55	5,10	18	1,67	73	6,77
	alapfokú művészetoktatás	5	0,46	0	0,00	5	0,46
	kollégium	10	0,93	0	0,00	10	0,93
	pedagógiai szolgáltatások	1	0,09	0	0,00	1	0,09
	Összesen	281	26,07	35	3,25	316	29,31
Vidék	óvoda	71	6,59	24	2,23	95	8,81
	általános iskola	160	14,84	95	8,81	255	23,65
	szakiskola	69	6,40	25	2,32	94	8,72
	gimnázium	79	7,33	35	3,25	114	10,58
	szakközépiskola	135	12,52	8	0,74	143	13,27
	alapfokú művészetoktatás	34	3,15	11	1,02	45	4,17
	kollégium	8	0,74	2	0,19	10	0,93
	pedagógiai szolgáltatások	5	0,46	1	0,09	6	0,56
	Összesen	561	52,04	201	18,65	762	70,68

	Feladatellátási hely típusa	Állami / önkormányzati		Nem állami / nem önkormányzati		Összesen	
		fő	%	fő	%	fő	%
Összesen	óvoda	121	11,22	28	2,60	149	13,82
	általános iskola	273	25,32	97	9,00	370	34,32
	szakiskola	85	7,88	33	3,06	118	10,95
	gimnázium	110	10,20	38	3,53	148	13,73
	szakközépiskola	190	17,63	26	2,41	216	20,04
	alapfokú művészetoktatás	39	3,62	11	1,02	50	4,64
	kollégium	18	1,67	2	0,19	20	1,86
	pedagógiai szolgáltatások	6	0,56	1	0,09	7	0,65
	Összesen	842	78,11	236	21,89	1078	100,00

A mintaválasztás során egyes rétegek alul-, más rétegek felülreprezentálása miatt, továbbá az intézményi és az egyéni mintakiesések rétegek kategóriák szerinti aránytalanságai okán a minta súlyozása vált szükségessé (a minta súlyozás előtti eloszlását lásd a 10. táblázatban). A sokasági arányok helyreállítására a lekérdezett pedagógusmintát két lépésben végrehajtott mátrixsúlyozással korrigáltuk (lásd 11. táblázat).

b) A gyakorló pedagógusok körében készült kvantitatív adatfelvétel módja és eszköze

A gyakorló pedagógusok pályamotivációjának és lelki egészségének kvantitatív vizsgálatára irányuló részkutatás adatfelvételi battériájának előkészítése során nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy – különösen a célváltozók tekintetében (pályamotiváció, lelki egészség, személyiségdimenziók) – olyan nemzetközi mérőeszközöket vonjunk be, amelyek alkalmazhatóságát korábbi kutatások igazolják. Mindez két előnnyel is jár: egyrészt korszerű mérőmódszereket vezetünk be a hazai kutatásokba, másrészt összehasonlíthatóvá válnak a hazai és a nemzetközi eredmények.

11. táblázat. A gyakorló pedagógusok körében készült kvantitatív kutatás során az egyes rétegekben alkalmazott súlyok

	Feladatellátási hely típusa	Állami / önkormányzati	Nem állami / nem önkormányzati
Budapest	óvoda	0,5896	1,2966
	általános iskola	0,6014	5,2118
	szakiskola	0,3681	0,2691
	gimnázium	0,6776	3,0967
	szakközépiskola	0,4163	0,3592
	alapfokú művészetoktatás	1,0757	1,0757
	kollégium	1,0990	1,0990
	pedagógiai szolgáltatások	4,5613	4,5613
Vidék	óvoda	2,0627	0,5926
	általános iskola	2,0732	0,6093
	szakiskola	0,6577	0,4288
	gimnázium	0,6367	0,8947
	szakközépiskola	0,5141	2,3953
	alapfokú művészetoktatás	1,0757	1,0757
	kollégium	1,0990	1,0990
	pedagógiai szolgáltatások	4,5613	4,5613

A korábbi hazai és nemzetközi kutatási tapasztalatok, továbbá a gyakorló pedagógusok körében készült kvalitatív kutatás alapján egy közel 550 kérdésből álló adatfelvételi battériát állítottunk össze, amely az alábbi területeket ölelte fel:

- I. pályamotiváció,
- II. lelki egészség (érzelmi intelligencia, kiegész),
- III. személyiségdimenziók,
- IV. szociodemográfiai jellemzők
(nem, életkor, családi minta, gyermekek száma),
- V. képzettséggel kapcsolatos jellemzők (kvalifikációs szint, tanulmányi teljesítmény, a szaktudás piacképessége),
- VI. munkával kapcsolatos individuális jellemzők (a pályán eltöltött idő jellemzői, az iskolában végzett feladatok, a tanított tárgyak, szakmaterület stb.),
- VII. a szakma gyakorlásának intézményi körülményei
(szervezeti bizalom, szervezeti légkör, intézményi támogatottság, infrastruktúra és felszereltség, tanulói összetétel),

- VIII. személyes és szakmai kapcsolatokra vonatkozó háttérkérdések,
- IX. egyéb véleménykérdések (a pedagógus-előmeneteli rendszerrel kapcsolatos vélemények, a pedagóguspálya percepciója, személyes jövőkép, orientációk).

Az alkalmazott vizsgálati tesztbatteria a pályamotiváció, a lelki egészség, a személyiségdimenziók, illetve a szakmagyakorlás körülményeinek részeként a szervezeti bizalom becslésére az alábbi standard mérőeszközöket tartalmazta:⁸

- *Pályamotiváció*: FIT-Choice-skála (Factors Influencing Teaching Choice Scale – FIT-Choice Scale, Watt–Richardson, 2007)
- *Érzelmi intelligencia*: Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála [Bar-On EQ-i YV(s), Bar-On, 2004; Kun mtsai, 2011 és 2012; Rózsa mtsai, 2007]
- *Kiegészítés*: Maslach-féle Kiegészítés Kérdőív (Maslach Burnout Inventory-Educators Survey - MBI-ES, Maslach–Jackson, 1986)
- *Személyiségdimenziók*: a személyiség ötfaktoros modelljén alapuló NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI, Costa–McCrae, 1992)
- *Informális szervezeti jellemzők*: Szervezeti Bizalom Skála (Sass, 2005).

Mivel a hazai és a nemzetközi felmérések tapasztalatai egybehangzóan azt bizonyítják, hogy a részvételi hajlandóságot jelentősen befolyásolja a kérdőív hossza, így az adatfelvételi battériában több esetben rövidített skálákat használtunk. Ezek kialakításánál figyelembe vettük korábbi felméréseink pszichometriai eredményeit, illetve más hazai kutatási eredményeket.

Az adatfelvétel során személyes megkereséssel zajló, kevert – azaz a személyes (face to face) kérdezési módszert önkitöltős elemekkel kombináló – kérdőíves adatgyűjtési technikát alkalmaztunk. A kérdezési battéria szociodemográfiai jellemzőkre (IV.), képzettségre (V.), munkával kapcsolatos individuális jellemzőkre (VI.) vonatkozó, valamint véleménykérdéseket (IX.) tartalmazó részének felvétele személyes interjú keretében, képzett kérdezőbiztosok segítségével történt. A szenzitív témákat megjelenítő, a lelki egészséggel (II.), a személyiségdimenziókkal (III.) kapcsolatos pszichológiai skálák, illetve a szervezeti bizalom (VII.), valamint a pályamotiváció (I.) mérésére alkalmazott kérdéssorok felvétele önkitöltős módszerrel valósult meg. Az önkitöltős kérdéseket tartalmazó adatfelvételi battéria válaszait a kérdezők sem ismerhették meg, a megkérdezett személyek azokat lezárt borítékban adták vissza a kérdezőbiztosoknak.

Az adatfelvétel 2014. április 25. és május 28 között zajlott, az ellenőrzések miatti pótlások az azt követő héten történtek.

⁸ A kutatások során alkalmazott standard mérőeszközök bemutatása a mellékletben (második kötet) található.

12. táblázat. A gyakorló pedagógusok körében készült kvantitatív vizsgálat főbb módszertani jellemzőinek összefoglalása

Az adatfelvétel ideje	2014. április–június
Területi lefedettség	Országos
Célpopuláció	A magyarországi közoktatási intézményekben fő munkaviszony keretében, pedagógus-munkakörben alkalmazott pedagógusok
Mintakeret	OSAP 1410 2013. október 1-jei adatai alapján (168 176 fő)
A mintaválasztás módja	Területi elhelyezkedés, fenntartó és feladatellátási hely típusa szerint rétegzett, kétlépcsős véletlen mintavétel
Mintavételi egység	Első lépcsőben: feladatellátási hely; második lépcsőben: egyén
Mintanagyság	Bruttó (tervezett) minta: 1200 fő Nettó (megvalósult) minta: 1078
Elméleti hibahatár	95%-os megbízhatósági szinten $\pm 3\%$
Adatgyűjtési eljárás	Kombinált technika: face to face + önkitöltős adatfelvétel
Súlyozás	Rétegekategóriák szerinti mátrixsúlyozás két lépcsőben

3.2.2.3. A központi adatbázisok célzott másodelemzésének módszertani háttere

a) Az Országos kompetenciamérésből (OKM) felhasznált adatok bemutatása

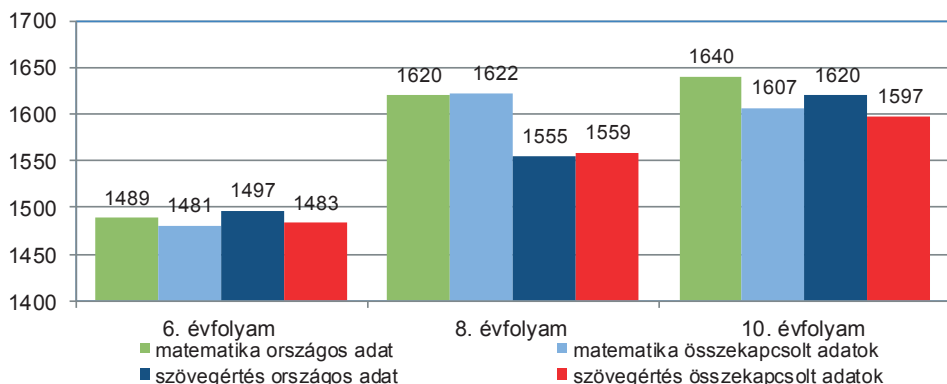
A kutatás során az OKM-adatokat a gyakorló pedagógusok körében készült kvantitatív vizsgálat adataival összefűzve használtuk fel.⁹ Ennek kapcsán a jelen vizsgálat adatbázisát az OKM-adatbázisban rendelkezésre álló, a tanulói összetételre, illetve a formális intézményi jellemzőkre vonatkozó adatok feladatellátási helyre aggregált értékeivel egészítettük ki.

A gyakorló pedagógusok körében készült kvantitatív vizsgálat nettó mintája összesen 188 feladatellátási helyet tartalmaz (részletes leírását lásd a 3.2.2.2. alfejezetben), melyből 47 helyen a vonatkozó törvényi előírások szerint nem történik kompetenciamérés (óvoda, pedagógiai szakszolgálat, alapfokú művészetoktatás, kollégium), tehát elméletileg a minta 141 feladatellátási helyéhez rendelhető OKM-adat. Ebből az OKM telephelyi szintű (a 6., a 8. és a 10. évfolyamra vo-

⁹ Az OKM-adatbázisokat az Oktatási Hivatal bocsátotta rendelkezésünkre. A 2013. évi Országos kompetenciamérésben 542 fenntartó 2791 intézményének 4389 telephelye vett részt. A 6., a 8. és a 10. évfolyamon a mérésbe bevonni kívánt tanulók száma 279 469 fő (Balázs et al., 2013).

natkozó) adatbázisai a telephelyen folyó közoktatási program típusa és fizikai helyszíne alapján 110 telephely egyértelmű azonosítását tették lehetővé.¹⁰

Az összekapcsolt adatbázis megfelelőségét, illetve torzítottságát az abban szereplő 110 telephelyre, valamint a teljes OKM-adatbázisra vonatkozó tanulói teljesítményadatok összehasonlításával teszteltük. Az összekapcsolt adatbázisban szereplő feladatellátási helyek kompetenciamérésének átlagértékei az OKM teljes adatbázisának átlagához viszonyítva attól többnyire csak minimálisan (kevesebb, mint 1 százalékos eltérés) különböznek. Mindössze a 10. évfolyam esetében találunk ennél valamelyest nagyobb – azonban az elemzés használhatóságát nem veszélyeztető mértékű: 1,5, illetve 2,2 százalékos – eltéréseket. Tehát bár az egyesített adatbázis esetében csak minimális torzítottsággal kell számolnunk, a – törvényi mentesség, valamint a megfeleltetés sikertelensége miatt – hiányzó adatokat az OSAP 1410-adatbázis, illetve a gyakorló pedagógusok körében készült kvantitatív vizsgálat tanulói összetételre vonatkozó percepciókon alapuló adataival pótoltuk. Az elemzés során a bemutatott adatok forrását minden esetben feltüntetjük.



1. ábra. A 2013-as kompetenciamérések matematika- és szövegértés-átlageredményei az OKM teljes adatbázisában és a gyakorló pedagógusok körében készült kvantitatív adatbázissal összekapcsolt adatokon

A tanulói összetételre vonatkozóan az OKM-adatbázisból az egyesített adatbázis-hoz aggregált adatok a következők:

- Tanulói teljesítmény (csak OKM-adat): matematikaeredmények.
- Tanulói teljesítmény (csak OKM-adat): szövegértés-eredmények.

¹⁰ A telephelyek azonosítása mindhárom évfolyam adatbázisán megtörtént. Azokban az esetekben, amikor az adott telephely és programtípus több évfolyamra vonatkozó adatbázisban is szerepelt, az aggregált adatbázisban az átlagértékeket adtuk meg.

- c) Családiháttér-index (csak OKM-adat): a tanulói kérdőív háttérváltozóiból összeállított index, melynek célja egy családi jellemzőket leíró mutató megalkotása egy standardizált mutató segítségével. Az indexbe az OKM által bevitt változók a következők: könyvek száma, az anya iskolai végzettsége, az apa iskolai végzettsége, számítógép, saját könyv, HHH-státus (OKM, 2013).
- d) Tanulói motivációs index (csak OKM-adat): a telephelyi kérdőív azon kérdéseit foglalja magában, amelyek a tanulók motiváltságát térképezik fel. Az indexbe az OKM által bevont változók: a tanulók motiváltak; a tanulók körében érték a tudás, a siker; a tanulók gyakran hiányoznak, lógnak; a tanulók fegyelmezetlenek; a szülők nem segítik, nem támogatják gyermekük otthoni tanulását (OKM, 2013, FIT-jelentés).
- e) Fegyelmi index (csak OKM-adat): a telephelyi kérdőív azon kérdéseit foglalja magában, amelyek a tanulók bizonyos viselkedésformáinak előfordulási gyakoriságát tárják fel. A fegyelmi indexbe az OKM által bevont változók: rendszeres hiányzás, rendbontás az órán, rongálás, fizikai bántalmazás a gyerekek között, verbális agresszió, agresszív magatartás az iskola dolgozóival, dohányzás, alkoholfogyasztás, drogfogyasztás, függőség (számítógépes játék, játékgép), lopás (OKM, 2013, FIT-jelentés).
- f) A tanulók szociális helyzetét kifejező index: egyéb, a tanulók szociális helyzetét kifejező változókból képzett index. A bevont változók a következők voltak: sajátos nevelési igényű tanulók átlagos aránya; veszélyeztetett tanulók átlagos aránya; rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők átlagos aránya; nevelési és szociális segélyben részesülő tanulók átlagos aránya; nagyon rossz anyagi körülmények között élő tanulók átlagos aránya; kedvezményes vagy térítésmentes étkezést igénybe vevő tanulók átlagos aránya; roma származású tanulók átlagos aránya. A felsorolt változók alapértékeit elsődlegesen a kompetenciamérés adatai alapján határoztuk meg, azonban azokban az esetekben, ahol ezek nem álltak rendelkezésre, a gyakorlópedagógus-felmérésből származó – a pedagógusok egyéni percepcióján alapuló –, telephelyre aggregált értékeket használtuk.¹¹ Mivel a jelen pontban felsorolt, a tanulók szociális helyzetét kifejező, feladatellátási helyre aggregált változók erős multikollinearitást mutattak (KMO-érték = 0,825), ezért ezeknek a változóknak a tartomá-

¹¹ Azokban az esetekben, ahol mind a kompetenciamérésből, mind a primer vizsgálatból rendelkezünk adatokkal, megvizsgáltuk a változók páronkénti korrelációját. A korreláció mértéke (rendre 0,6 feletti értékek) azt jelezte, hogy a két mérésből származó azonos tartalmú elemek egymással erős szignifikáns kapcsolatban állnak, így lehetőség van az index megkonstruálására.

nyán főkomponens-elemzés segítségével egy 0 átlagú, 1 szórású, a tanulók szociális helyzetét kifejező indexet hoztunk létre. A nagyobb indexérték kedvezőtlenebb szociális helyzetet jelenít meg. A létrehozott index a bevitt változók információtartalmának 61,9 százalékát őrizte meg.

A formális szervezeti jellemzők tekintetében négy háttérjellemzőt használtunk:

a) A telephelyen tanulók száma

b) A telephelyen alkalmazott pedagógusok száma

A telephelyen tanulók és a foglalkoztatottak száma a szervezet méretének a hazai és a nemzetközi gyakorlatban egyaránt elfogadott indikátora. Mindkét változót folytonos változó formájában használtuk, és elsődlegesen a kompetenciamérés adataiból határoztuk meg, azonban azokban az esetekben, ahol ezek nem álltak rendelkezésre, az OSAP 1410-adatbázis adataival pótoltuk a hiányt.

c) Az épületek állapota

d) A speciális tantermek száma

Az épület állapota és a speciális tantermek száma az OKM 2013 Országos jelentésében bemutatott elemzés adaptálása a jelenlegi adatbázisra, és mivel ez utóbbi két adat csak az OKM adatbázisában érhető el, így azoknak az eredményeit csak az adatbázis egy részén tudjuk bemutatni.

b) A Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) és az abból felhasznált adatok bemutatása

A tanulmány készítésekor a Diplomás Pályakövetési Rendszer¹² 2011-es és 2012-es on-line kérdőíves lekérdezéseinek adatait használtuk. A két kutatás együttesen a 2007 és 2011 között egy, három, illetve öt éve abszolutóriumot szerzettek körére terjedt ki, beleértve a hagyományos egyetemi, a főiskolai, az osztatlan és az alap-, illetve mesterképzések végzettjeit is. Az adatfelvételt minden, a Diplomás Pályakövető Rendszer országos programjában részt vevő – 2011-ben 31, 2012-ben 32 – felsőoktatási intézmény elvégezte a saját végzettjeiről rendelkezésére álló belső címlisták alapján (Nyüsti, 2013).

Az DPR-adatbázis jelen kutatás keretében végzett, célzott másodelemzéséhez – a kutatás céljának megfelelően – végzettség (van pedagógusvégzettsége, vagy nincs) és munkakör (pedagógus-munkakörben dolgozik, vagy sem) szerint négy csoportot különítettünk el (lásd 13. táblázat).

I. Pedagógus végzettségűnek tekintettük azokat a válaszadókat, akik a DPR-hez kapcsolódó felsőoktatási intézmény esetében olyan szakot jelöltek be,

¹² Az DPR-adatbázist az Educatio Kht. bocsátotta rendelkezésünkre.

amely a pedagógusképzési területhez tartozik,¹³ illetve jelezték, hogy az intézményben folytatott tanulmányaik előtt vagy azok befejezése után pedagógusképzési területen szereztek végzettséget.¹⁴

- II. A pedagógus-munkakörben dolgozók meghatározásához nem állt rendelkezésre strukturált kérdés a kérdőívben, így a jelenlegi munkakör szabadszavas válaszai alapján határoztuk meg a pedagógus- és a nem pedagógus-munkakörben foglalkoztatottakat.

13. táblázat. A DPR-adatbázisban szereplő esetek eloszlása a pedagóguspályával kapcsolatos érintettségnek tekinthető végzettségek és munkakörök szerint (N = 45 323)

Az adatfelvétel ideje	Pedagógus-munkakörben dolgozik	Nem pedagógus-munkakörben dolgozik	Összesen
Van pedagóguspályához köthető végzettsége	1234	36976	38210
Nincs pedagóguspályához köthető végzettsége	2985	4128	7113
Összesen	4219	41104	45323

3.2.3. A pályaelhagyó pedagógusok körében végzett kutatás módszere

a) A pályaelhagyó pedagógusok körében készített kutatás mintája

A felmérés a jelenleg nem a közoktatásban dolgozó, OM-azonosítóval és szakmai gyakorlattal rendelkező, aktív korú pedagógusok vizsgálatára irányult.

Mivel a célpopuláció csak elméletileg határozható meg, a kutatás számára a gyakorlatban nem identifikált,¹⁵ ezért ebben a helyzetben a szakirodalom (például Babbie, 1999; Kemmesies, 2000; Schleicher, 2007) klasszikusan a hólabda módszert javasolja, amikor egy kiinduló személy adja meg a mintaválasztási kritériumoknak megfelelő, általa ismert személyek elérhetőségét. Egy másik lehetőség az ún. networking-módszer, amikor a kiinduló személy nem adja meg az

13 A képzési terület kódját az adatokat felvevő felsőoktatási intézmény rögzítette az adatbázisban.

14 A pedagógusvégzettséget ebben az esetben a DPR-kérdőív 2.1. és 2.2. kérdéseiben található szabadszavas válaszok kódolása alapján határoztuk meg.

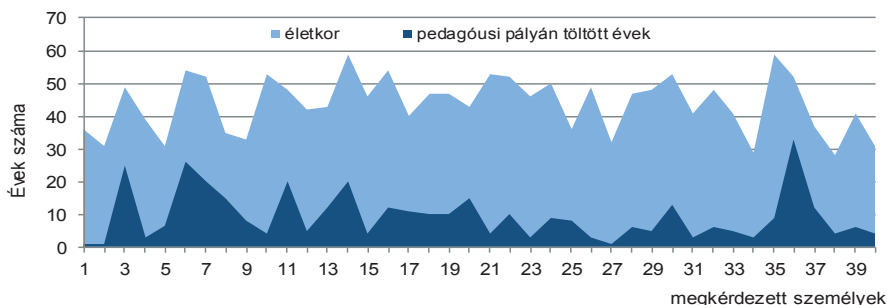
15 Az Oktatási Hivatal által rendelkezésünkre bocsátott KIR Hivatalos Intézménytörzs adatbázis adatai a pályaelhagyók individuális azonosítását nem tette lehetővé.

érintettek elérhetőségét a kérdezőnek, hanem rajta keresztül történik a kapcsolatfelvétel. A szakirodalom szerint ez utóbbi technika különösen a nehezen elérhető, rejtőzködő populációk esetében javasolt (Rácz, 2006).

A pályaelhagyók kvalitatív vizsgálata során a hólabda módszer kiindulópontjait jelentő pályaelhagyó pedagógusokat a pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló 4. részkutatás mintájába eső, magas pályaelhagyási aránnyal rendelkező intézményekből (az intézmények kiválasztási módszerének leírását lásd a 3.2.4.1.a) alfejezetben) választottuk ki. Az így azonosított kiindulópontok, illetve az általuk javasolt személyek kapcsolathálóján haladva értük el a minta kiindulópontjául szolgáló intézményekkel azonos megyében élő, OM-azonosítóval és szakmai gyakorlattal rendelkező, aktív korú, jelenleg nem a közoktatásban dolgozó személyeket. A mintaösszetétel heterogenitásának biztosítása céljából az interjúalanyok összetételét – a kérdezők közötti on-line rendszeren keresztül – folyamatosan ellenőriztük. Az így módon elért 40 fős minta demográfiai összetétel, szakmaterület és egyéb, munkával kapcsolatos jellemzők mentén egyaránt meglehetősen heterogénnek bizonyult.

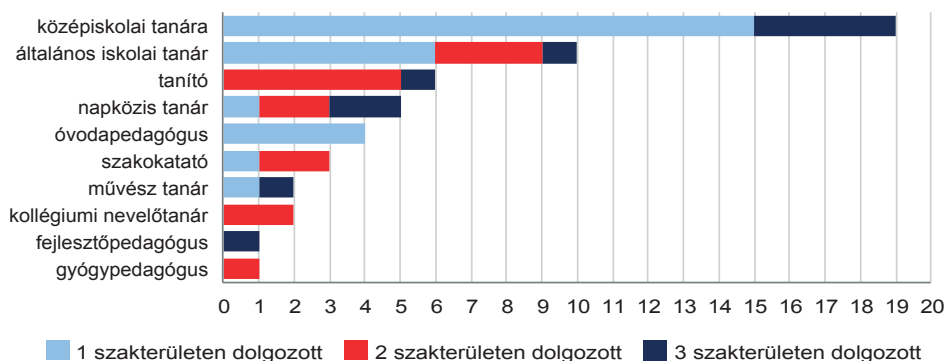
A megkérdezettek közel háromnegyede nő (28 nő, 12 férfi). Interjúalanyaink átlagéletkora 44 év: a legfiatalabb 28 éves, a legidősebb pedig 59 éves.

Átlagosan valamivel több, mint kilenc évet (9,4 év) töltöttek a pedagóguspályán. A legrövidebb pedagóguspálya egy évig tartott, a szakmában eltöltött leghosszabb idő pedig 33 év volt. Az utolsó, pedagógus-munkakörhöz kapcsolódó munkahelyükön átlagosan valamivel több, mint hat évet (6,3 év) dolgoztak, de olyan megkérdezett is akadt, aki csak négy hónapot. Az egyes megkérdezettek életkorát és a pedagóguspályán töltött éveinek számát láthatjuk a 2. ábrán.



2. ábra. A megkérdezett pályaelhagyó pedagógusok életkora és a pedagógusi munkakörben eltöltött éveik száma

A megkérdezettek – az utolsó munkahelyükön végzett tevékenységük besorolása alapján – összesen tízféle szakmaterületet képviseltek,¹⁶ azonban az interjúalanyok egyharmada többféle pedagógusi munkát is végzett, tízen kétféle, ketten pedig háromféle szakmaterületen is dolgoztak. Legtöbben középiskolai tanárként oktattak (összesen 19 fő), míg fejlesztő-, illetve gyógypedagógusként mindössze 1–1 fő dolgozott (lásd 3. ábra).



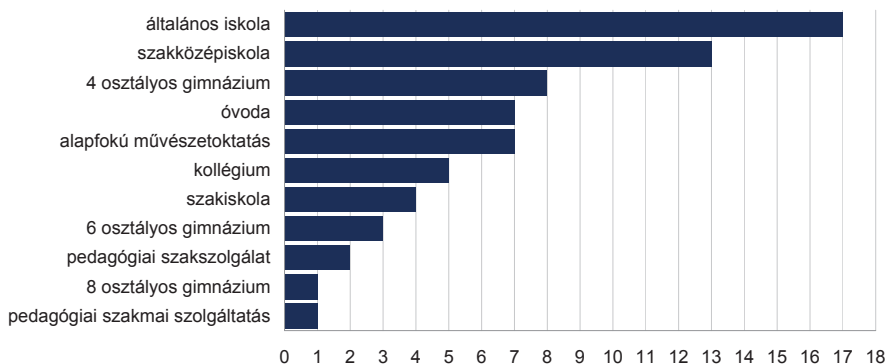
3. ábra. A megkérdezett pályaelhagyó pedagógusok által az utolsó munkahelyen képviselt szakmaterületek (halmozott értékek,¹⁷ fő)

Azok az intézmények, ahol a megkérdezettek utoljára pedagógusként dolgoztak, az ellátott köznevelési feladatok tekintetében lefedték a vizsgált típusokat, e szempont mentén tehát meglehetősen heterogén összetételt sikerült elérnünk. Legtöbben általános iskolai és/vagy szakközépiskolai feladatokat (is) ellátó intézményben dolgoztak, míg olyan intézményben, amely nyolc évfolyamos gimnáziumot (is) működtetett, illetve pedagógiai szakmai szolgáltatást (is) nyújtott, mindössze 1–1 megkérdezett dolgozott a pedagóguspálya elhagyását közvetlen megelőzően¹⁸ (lásd 4. ábra).

16 A kutatásban megjelenített szakmaterületek a következők: óvodapedagógus (1), tanító (2), általános iskolai tanár (3), középiskolai tanár (4), szakoktató (5), művész tanár (6), kollégiumi nevelőtanár (7), napközis tanár (8), fejlesztőpedagógus (9), gyógypedagógus (10).

17 Egy megkérdezett általános iskolai tanárként, művészeti és napközis tanárként; egy másik interjúalany pedig tanítóként, napközis tanárként és fejlesztőpedagógusként is dolgozott. Ez az ábrán 2 x 3, azaz 6 esetként jelenik meg.

18 Itt jegyezzük meg, hogy a tekintetben, hogy az intézményben volt-e pedagógiai szakszolgálat, illetve nyújtott-e pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat, a megkérdezettek között viszonylag nagy számban tapasztaltunk bizonytalanságot: mindkét köznevelési feladat esetében négynégy fő nyilatkozott úgy, hogy nem tudja, hogy ilyen köznevelési feladatokat ellátott-e az az intézmény, ahol utoljára pedagógusként dolgozott.



4. ábra. A megkérdezett pályaelhagyó pedagógusok száma aszerint, hogy milyen köznevelési feladatot (feladatokat) látott el az az intézmény, ahol utoljára dolgoztak pedagógusként (halmozott érték, fő)

A vizsgálati személyek közül 10 fő jelenlegi munkája során is bizonyos szempontból kapcsolatban áll az oktatás-nevelés területével, például a közigazgatásban közoktatási és köznevelési feladatok koordinálását végzi. Másik 9 fő valamilyen egyéb humán foglalkozásban (egészségügy, szociális és kulturális terület) helyezkedett el, mint például: „Szociális. A Sérültekért Alapítványnál dolgozom, a támogató szolgálat vezetője vagyok. A támogató szolgálat sérült és fogyatékos embereknek segít, akik az otthonukban élnek, és segítségre szorúlnak. Ennek a lebonyolítását koordinálom. Plusz mellette még az alapítványnál a kézműves-foglalkozásokat szervezem, és aktívan részt is veszek benne, mert kézműves is vagyok.” (43 éves, a pályát tíz éve elhagyó óvodapedagógus). A megkérdezettek mintegy fele (21 fő) azonban mind az oktatás-neveléstől, mind az egészségügyi, szociális és kulturális szakmáktól eltérő, a munka jellegét tekintve igen különböző területek felé váltott, mint például: „Borászatban dolgozom, végül is menedzser vagyok, egy vállalatot irányítok.” (47 éves, a pályát három éve elhagyó középiskolai tanár és szakoktató), vagy: „Reklámgrafikusként dolgozom. A saját vállalkozásomnak vagyok a rabszolgája.” (59 éves volt középiskolai tanár; 25 éve hagyta el a pályát), vagy: „Szállítmányozási területen, semmiben nem kapcsolódik a tanításhoz. Számviteli ügyintéző vagyok.” (32 éves középiskolai tanár; hat éve hagyta el a pályát).

b) A pályaelhagyó pedagógusok körében készített adatfelvétel eszköze és módja

A pedagóguspályát elhagyók pályamotivációinak, illetve a pályaelhagyás okainak kvalitatív vizsgálatára irányuló részkutatás adatfelvételi battériájának előkészítése során – a gyakorló pedagógusok körében végzett vizsgálatához hasonlóan –

nagy hangsúlyt fektettünk az egyes kérdések szakmai megalapozására: arra, hogy olyan mérőeszközöket vonjunk be, amelyek alkalmazhatóságát korábbi nemzetközi és/vagy hazai kutatások igazolják.

A korábbi hazai és nemzetközi kutatási tapasztalatokkal, illetve a jelen kutatás keretében a gyakorló pedagógusok körében végzett vizsgálattal való harmonizáció okán a pályaelhagyó pedagógusok körében készült interjúk a következő tématerületeket ölelték fel:

- I. A pályaelhagyók individuális jellemzői
 - szociodemográfiai jellemzők (nem, életkor, családi állapot, gyermekek száma, szubjektív anyagi helyzet, jelenlegi foglalkozás)
 - képzettséggel kapcsolatos jellemzők (kvalifikációs szint, tanulmányi teljesítmény, szaktudás piacképessége)
 - személyes jövőkép, orientációk
 - személyiségdimenziók
 - lelki egészség (érzelmi intelligencia, kiegész)
 - pályaválasztási motivációk
 - a korábbi pedagógusi munkával kapcsolatos individuális jellemzők (a pályán eltöltött idő jellemzői, az iskolában végzett feladatok, a tanított tárgyak, szakmaterület stb)
- II. A munkahelyi körülményekkel kapcsolatos kérdések (arra a munkahelyre vonatkoztatva, ahol utoljára pedagógusként dolgozott)
 - formális szervezeti jellemzők: munkakörülmények, infrastruktúra, felszereltség, stb.
 - tanulói összetétel
 - intézményi támogatottság
 - informális szervezeti jellemzők: iskolai légkör, szervezeti bizalom, tanárok bevonása az intézményi döntésekbe, szakmai és személyes kapcsolatok
 - személyes és szakmai kapcsolatokra vonatkozó háttérkérdések
- III. A pedagóguspályával kapcsolatos tapasztalatok, vélemények
 - társadalmi presztízs, anyagi megbecsültség
 - a pedagógus-előmeneteli rendszerrel kapcsolatos vélemények
 - a pedagógiai tevékenységhez kötődő pozitív és negatív szakmai tapasztalatok
 - a pedagóguspályán maradás általános tényezőivel kapcsolatos vélemények.

Az alkalmazott vizsgálati tesztbatteria a gyakorló pedagógusok körében használttal megegyező standard mérőeszközöket tartalmazott.

Az adatfelvétel kombinált technikával – azaz strukturált interjú adatfelvételi technika, valamint személyes és önkitöltős kérdőívfelvétel együttes alkalmazásával – valósult meg. Az adatfelvétel alaphelyzetét a strukturált interjú szituáció uralta. Az individuális háttérváltozók (I.) közül a szociodemográfiai háttérrel, a képzettséggel és a munkával kapcsolatos jellemzők felvétele interjú technikával, illetve személyes (face to face) kérdőíves lekérdezéssel történt, a pedagógusok pszichés egészségének tényezőit mérő, illetve személyiségprofiljának leírására szolgáló mérőeszköz felvétele pedig önkitöltős technika alkalmazásával. A munkahelyi körülményekkel (II.) és a pedagóguspályával kapcsolatos (III.) kérdések felvétele – a Szervezeti Bizalom Skála kivételével – nagyrészt szintén interjú technikával, illetve face to face-kérdőív alkalmazásával zajlott. Az adatfelvételt személyes megkereséssel, előzetesen felkészített szociológus, illetve pszichológus végzettségű, interjúzási gyakorlattal rendelkező munkatársak végezték három régióban: Budapest–Pest megyében, Hajdú-Bihar megyében és Fejér megyében.

14. táblázat. A pályaelhagyó pedagógusok körében készült kvalitatív vizsgálat módszertani jellemzőinek összefoglalása

Az adatfelvétel ideje	2014. június–július
Területi lefedettség	Budapest–Pest megye, Hajdú-Bihar megye és Fejér megye
Célpopuláció	A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló részkutatás mintájába eső intézményekkel azonos megyékben, jelenleg nem a közoktatásban dolgozó, OM-azonosítóval és szakmai gyakorlattal rendelkező, aktív korú pedagógusok a pedagógusszakma minden területéről
Mintakeret	Nem azonosítható: az Oktatási Hivatal által rendelkezésünkre bocsátott KIR Hivatalos Intézménytörzs adatbázis adatai a pályaelhagyók individuális azonosítását nem tette lehetővé
Mintaválasztás módja	A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló 4. részkutatás mintájába eső, magas pályaelhagyási aránnyal rendelkező intézményekből rekrutált pályaelhagyó pedagógusoktól induló hólabda-, illetve networking-mintavétel az interjúalanyok összetételének folyamatos ellenőrzése mellett, hogy a pedagógusszakma minden területe képviselve legyen
Mintavételi egység	Egyén
Mintanagyság	40 fő

Adatgyűjtési eljárás	Kombinált technika: személyes megkeresésen alapuló strukturált interjú adatfelvételi technika, face to face és önkitöltős kérdőíves elemek alkalmazásával, előzetesen felkészített szociológus, illetve pszichológus végzettségű, interjúzási gyakorlattal rendelkező munkatársak bevonásával
Adatgyűjtési eljárás	Kombinált technika: face to face + önkitöltős adatfelvétel
Súlyozás	Rétegekategoriak szerinti mátrixsúlyozás két lépcsőben

3.2.4. A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló kutatás módszere

a) A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló kutatás mintája

A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló kutatás célpopulációját a pályaelhagyási arányok alapján szélső elhelyezkedésű magyarországi közoktatási intézmények, illetve az ott dolgozó pedagógusok képezték.

A mintakeret definiálása az OSAP 1410 2013. október 1-jei adatai alapján az alábbi intézménysoros információk mentén történt:¹⁹

- A. Pedagógusok száma: a fő munkaviszony keretében, pedagógus-munkakörben foglalkoztatottak száma
- B. Távozók: a fő munkaviszony keretében, pedagógus-munkakörben foglalkoztatottak közül azok száma, akiknek megszűnt a munkaviszonyuk az adott intézményben
- C. Nyugdíjba menők: a fő munkaviszony keretében, pedagógus-munkakörben foglalkoztatottak közül azok száma, akiknek esetében a megszűnés jogcíme a nyugdíjazás
- D. Intézményváltók: a fő munkaviszony keretében, pedagógus-munkakörben foglalkoztatottak közül azok száma, akik másik oktatási-nevelési intézménybe mentek át (az adott évben megszűnt egy intézménnyel a pedagógus-jogviszony, és másik intézménnyel létrejött egy új jogviszony)
- E. Pályaelhagyók [B-(C+D)]: a távozók (B) közül azok száma, akiknek nem nyugdíjazás miatt szűnt meg a jogviszonyuk, illetve akiknek megszűnt a munkaviszonyuk az adott intézményben, de más intézményben nem létesítettek pedagógusi munkaviszonyt.

¹⁹ A mintakialakításhoz szükséges részadatbázisokat az Oktatási Hivatal bocsátotta rendelkezésünkre.

15. táblázat. A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások vizsgálatára irányuló kutatás során kiválasztott intézmények főbb jellemzői

	Alacsony pályaelhagyási arányú iskolák			Magas pályaelhagyási arányú iskolák		
Iskola-sorszám	1. iskola	2. iskola	5. iskola	3. iskola	4. iskola	6. iskola
Település-típus	megye-székhely	város	megyei jogú város	megyei jogú város	város	megye-székhely
Intézmény-típus	gimnázium + szakközépiskola	általános iskola	szakközépiskola + szakiskola	gimnázium + szakközépiskola	általános iskola	gimnázium
Pályaelhagyási arány	0%	0%	0%	17%	13%	21%
Feladatellátási helyek száma	2	1	2	2	1	2
Pedagógusok száma	35	48	41	30	34	50
Válaszadók száma	31	30	26	25	31	26
Válaszadási arány	89%	63%	63%	83%	91%	52%

A mintakeret azonosítása a pályaelhagyók tantestülethez viszonyított aránya (E/A) alapján történt.

- I. Alacsony pályaelhagyási arányú intézményeknek azokat számítottuk, „ahol a legritkább a pályaelhagyó pedagógus”. Az intézmények 56,5 százaléka esetében (2584 iskolában) nem fordult elő pályaelhagyás a vizsgált időszakban ($E/A = 0$).
- II. Magas pályaelhagyási aránnyal rendelkező intézményeknek azokat tekintettük, amelyek a pályaelhagyók tantestülethez viszonyított arányát kifejező index kumulált gyakorisága alapján a legfelső decilisbe tartoztak. Ezen intézmények pályaelhagyási gyakoriságot mutató indexének alsó értéke 10,34 százalék. Ennél magasabb pályaelhagyási aránnyal 623 intézmény rendelkezett.

A fenti két csoportból a mintába kerülő intézmények kiválasztása szakértői mintavétellel történt. Összesen hat intézményt választottunk ki: három magas és három alacsony pályaelhagyási aránnyal rendelkező iskolát. A magas pályaelhagyási aránnyal rendelkező intézmények vizsgálatba való bevonása során az intézménytípus tekintetében a heterogenitás, míg a település típusa, valamint az intézmény

mérete szempontjából a homogenitás elvének érvényesítésére törekedtünk: közepes méretű, városi intézményeket választottunk ki. Az alacsony pályaelhagyási arányú iskolákat a kutatásba bevont magas pályaelhagyási aránnyal rendelkező intézmények tükörmintájaként határoztuk meg. Ez a vizsgálati elrendezés az intézménytípus hatásának tisztább vizsgálatára adott lehetőséget.

Mint az előző táblázatban láthatjuk, a vizsgált intézményekben a választadási arányok meglehetősen eltérőek: három intézményben magasnak tekinthetők (80% fölötti arányok), háromban azonban kimondottan alacsonyak (50–60% körüli arány) – az utóbbi esetekben a vizsgálatok következtetései torzítottak lehetnek. E tekintetben azonban kedvező, hogy a választadási arányok látszólag nem állnak egyértelmű kapcsolatban a pályaelhagyási arányokkal, vagyis az elemzési cél mentén talán nem kell szisztematikus torzítással számolnunk.²⁰

A kiválasztott intézményekben egyrészt az intézményi jellemzők azonosítása céljából vezetői interjúkat készítettünk, másrészt az intézményi hálózat feltérképezése érdekében a teljes munkaidős, főállású pedagógusok teljes körű megkérdezésére törekedtünk.

b) A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló adatfelvétel eszköze és módja

A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló rész kutatás során kétféle adatfelvételi battériát dolgoztunk ki:

1. az intézményben dolgozó főállású pedagógusokat (beleértve az intézményvezetőket is) érintő kérdőívcsomagot,
2. az intézményvezetők körében készülő interjú vezérfonalát.

Az intézményben dolgozó főállású pedagógusok körében történő adatfelvételhez közel 450 kérdésből álló kérdezési battériát állítottunk össze, mely a következő fő tématerületeket ölelte fel:

- I. pályamotiváció,
- II. lelki egészség (érzelmi intelligencia, kiégés),
- III. személyiségdimenziók,
- IV. szociodemográfiai jellemzők
(nem, életkor, iskolázottság, foglalkozási státus),
- V. munkával kapcsolatos individuális jellemzők,

²⁰ Ugyanakkor a tantestület mérete látszólag kapcsolatban van a választadási arányokkal: a nagyobb tantestületek kisebb része volt hajlandó részt venni a felmérésben. Ennek hátterében állhatnak egyedi tényezők (például a tantestület leterheltsége a kérdezési időszakban), de az is elképzelhető, hogy a kutatás erőforrásainak korlátozottsága miatt a nagyobb tantestületek felmérése nehézségeket okozott – későbbi hasonló adatfelvételek esetén ez a tapasztalat hasznos lehet az erőforrások elosztásának tervezéséhez.

- VI. a szakma gyakorlásának intézményi körülményei,
- VII. az intézményen belüli szakmai hálózatok,
- VIII. az intézményen belüli személyes hálózatok,
- IX. a szakmai szervezeti részvétel,
- X. személyes és szakmai kapcsolatokra vonatkozó háttérkérdések.

Az alkalmazott vizsgálati tesztbattéria a pályamotiváció, a lelki egészség, a személyiségdimenziók, illetve a szakmagyakorlás körülményeinek részeként a szervezeti bizalom becslésére a gyakorló pedagógusok, illetve a pedagóguspályát elhagyók körében készült adatfelvétel során alkalmazott standard mérőeszközöket tartalmazta.

A fentiekben leírt battéria felvétele a teljes munkaidős főállású pedagógusok körében teljes körűen megtörtént. Ennek során személyes megkereséssel zajló, kevert – azaz a face to face-módszert önkitöltős elemekkel kombináló – kérdőíves adatfelvételi technikát alkalmaztunk. A kérdezési battéria szociodemográfiai adatainak (IV.), valamint a munkával kapcsolatos individuális jellemzőknek (V.) a felvétele személyes (face to face) kérdéses keretében, képzett kérdezőbiztosok segítségével valósult meg. A szenzitív témákat megjelenítő, a lelki egészséggel (II.) és a személyiségdimenziókkal (III.) kapcsolatos pszichológiai skálák, a szervezeti bizalom (VI.), illetve a pályamotiváció (I.) mérésére alkalmazott kérdéssorok felvétele, valamint a szakmai és személyes hálózatok feltérképezésére irányuló kérdésekre (VII–X.) a válaszadás önkitöltős módszerrel történt. Az önkitöltős kérdéseket tartalmazó adatfelvételi battériát a megkérdezett személyek ebben az esetben is lezárt borítékban adták vissza a kérdezőbiztosnak. Mint az egyes adatfelvételi módokhoz rendelt témák eloszlásából láthatjuk, a pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló kutatás adatfelvételét az intézményben dolgozó pedagógusok körében a személyes megkeresés ellenére az önkitöltős adatfelvételi mód uralta.

A vezetői interjú kérdései – a korábbi hazai és nemzetközi kutatási tapasztalatok, továbbá a gyakorló pedagógusok körében készült kvalitatív vizsgálat eredményei alapján – a következő témákra irányultak:

- I. az intézmény mérete,
- II. tanár-diák arány,
- III. az osztályok, csoportok intézményben jellemző létszáma,
- IV. tanulói összetétel
(tanulmányi teljesítmény, szocioökonómiai státus, etnikai összetétel, motiváció, fegyelmi problémák),
- V. a pedagógusok összetétele
(képzettség, pályán eltöltött évek száma stb.),
- VI. a pedagógusok munkaterhelése,

- VII. a pedagógusok munkáját segítő szereplők, intézmények,
- VIII. pedagógusbérek, a pedagógusok megbecsültsége,
- IX. külső támogatás,
- X. a tanárkiválasztás intézményi mechanizmusai,
- XI. az iskola gazdasági helyzete,
- XII. az iskola környezetének gazdasági helyzete,
- XIII. a tantestület stabilitása.

A strukturált – a fenti kérdéseket tárgyaló – vezetői interjú elkészítése face to face-technikával történt.

16. táblázat. A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló vizsgálat főbb módszertani jellemzőinek összefoglalása

Az adatfelvétel ideje	2014. május–június
Területi lefedettség	6 város
Célpopuláció	A pályaelhagyási arányok alapján szélső elhelyezkedésű magyarországi közoktatási intézmények, illetve az ott dolgozó pedagógusok
Mintakeret	Az OSAP 1410 2013. október 1-jei adatainak felhasználásával a pályaelhagyók tantestülethez viszonyított aránya alapján azonosított intézmények
A mintaválasztás módja	A szélső pályaelhagyási arányuként azonosított intézmények köréből szakértői mintavétellel történt. Összesen hat intézményt választottunk ki: három magas és három alacsony pályaelhagyási aránnyal rendelkező iskolát. A magas pályaelhagyási aránnyal rendelkező intézmények vizsgálatba való bevonása során az intézménytípus tekintetében a heterogenitás, míg a település típusa, valamint az intézmény mérete mentén a homogenitás elvének érvényesítésére törekedtünk: közepes méretű, városi intézményeket választottunk ki. Az alacsony pályaelhagyási arányú intézményeket a vizsgálatba bevont magas pályaelhagyási aránnyal rendelkező intézmények tükörmintájaként határoztuk meg.
Mintavételi egység	Intézmény
Mintanagyság	• 6 intézményvezető • A kiválasztott intézményekben a teljes munkaidőben, főállásban dolgozó pedagógusok összlétszáma alapján számított bruttó minta 210 fő, a megvalósult nettó minta 163 fő
Adatgyűjtési eljárás	Az intézményvezetők körében: személyes interjú A pedagógusok körében: személyes megkeresésen alapuló adatfelvétel kombinált technikával (face to face és önkitöltős adatfelvétel)

3.3. A szakirodalmi háttér áttekintésének módszere

A kutatás háttérét jelentő nemzetközi és hazai szakirodalom áttekintésekor szisztematikus információfeldolgozásra törekedtünk. Ez azt jelenti, hogy az információforrások jól definiálható körében, rögzített keresési és értékelési szempontok mentén azonosítottuk a vizsgált témák szakirodalmi előzményeit. Az információforrások, illetve a kutatás során elemzett kérdéskörökhöz tartozó tételek azonosítása a nemzetközi és a hazai szakirodalomban eltérő szisztémával történt.

3.3.1. A nemzetközi szakirodalom áttekintésének módszere

A nemzetközi szakirodalom áttekintésekor a szisztematikus irodalomfeldolgozás (systematic review) módszerét alkalmaztuk, melynek során a rendelkezésre álló, elérhető on-line adatbázisokat felhasználva, előzetesen kidolgozott keresőszórendszer alapján végeztük a téma szerint releváns szakirodalom azonosítását.

A keresésbe bevont on-line információforrások:

- a) ERIC (Educational Resource Information Center): az EBSCO²¹ részeként működő, egyesült államokbeli oktatásügyi és neveléstudományi információrendszer, mely 980, oktatással kapcsolatos folyóirat referátumait és bibliográfiai adatait tartalmazza. Emellett több mint 2200 kivonat teljes szövege is hozzáférhető a bennük szereplő hivatkozásokkal együtt. Az adatbázishoz részletes tájékoztató anyagok és keresési segédletek állnak rendelkezésre a bejelentkezést követő oldalakon. Az adatbázis tartalma más adatbázisokkal együtt vagy külön is kutatható. (<http://www.ebscohost.com/us-high-schools/eric>)
- b) ERC (Education Research Complete): az EBSCO részeként kereshető. Az oktatásügy minden kapcsolódó területét lefedi, kezdve a tantervi és módszertani programok értékelésétől az adminisztratív és finanszírozási területeken át a kapcsolódó szakpolitikai és társadalmi témákig, a kora gyermekori neveléstől a felsőoktatásig. Az 1900-as évtől kezdve összesen 3471

21 Az EBSCO Publishing az egyik legjelentősebb információ- és dokumentum-szolgáltató cég az angol nyelvterületen. Az Interneten elérhető online adatbázis-szolgáltatása keretében több ezer időszakos kiadványt, jobbra különféle elméleti és gyakorlati tudományok vezető szakfolyóiratait teszi digitalizált változatban hozzáférhetővé felhasználói számára. A magyar kulturális tárcával kötött szerződése értelmében az Ebsco minden magyar felsőoktatási intézménynek ingyen szolgáltatja alapsomagját, mely tizenegy, többségükben tematikus adatbázisból áll.

folyóirat – köztük 1948 akadémiai kiadvány – publikációit foglalja magában. Az adatbázis tartalma más adatbázisokkal együtt vagy külön is kereshető. (<http://www.ebscohost.com/academic/education-research-complete>).

- c) Tanári motiváció kutatásával (is) foglalkozó társaságok, intézetek, szerveződések. (Az oktatáskutatással foglalkozó, az irodalomfeldolgozás során áttekintett szervezetek listáját a „Mellékletek” 13.1. alfejezete tartalmazza.)

Az adatbázisok átfedéseit kiszűrve összesen 3887 folyóíratra, illetve periodikára kiterjedő forrásból kerestük ki a kutatás során vizsgált témákkal kapcsolatos publikációkat.

A fenti források mentén szisztematikus irodalomfeldolgozást végeztünk, melynek során az egyes – a 3.1. és a 3.2. alfejezetben részletesen bemutatott – kutatási elemekhez rendelt hipotézisek és kutatási kérdések (összesen 45 kutatási hipotézis és kutatási kérdés) operacionalizálásával, s azok logikai kapcsolatainak permutációja segítségével keresőalgoritmusokat alakítottunk ki, majd az így létrehozott keresőkifejezéseket használtuk a fenti on-line adatbázisok keresőfelületein.

Az adatbázisokban a kereséseket a teljes szövegekben (azaz a publikációk bármely részében: a címben, az absztraktban, a főszövegben) végeztük, s a beállítási lehetőségek segítségével a kereséshez időbeli, minőségi és nyelvi szűkítéseket rendeltünk: a találatokat az 1993 és 2013 között megjelent, lektorált és angol nyelvű publikációkra szűkítettük.

A fenti módszerrel lefolytatott keresés összesen 49 776 találatot eredményezett, melyből biográfiakezelő szoftver (EndNote X6-os verzió) segítségével kiszűrtük a többszörös előfordulásokat: a duplikációmentes találatok száma 28 584 volt.

Emellett a szakirodalmi áttekintés támaszkodik a témában a vizsgált időszak vonatkozásában készült szisztematikus irodalomfeldolgozásokra is (Allen és mtsai, 2005; Guarino mtsai, 2004). Továbbá épít egy, a projekt keretében készült, négy összefoglaló főtéma – (1) a tanári pályára lépők individuális jellemzői; (2) a tanári pályán maradók individuális jellemzői; (3) a pályaelhagyók egyéni jellemzői; (4) a pályán maradáshoz befolyásoló intézményi jellemzők – mentén végzett, valamint a diagnosztikus eszközök azonosítására irányuló szakirodalmi áttekintés eredményeire is.

3.3.2. A hazai szakirodalom áttekintésének módszere

A magyar szakirodalom esetében nem állnak rendelkezésre olyan adatbázisok, amelyek lehetőséget biztosítanának a szisztematikus irodalomfeldolgozás elké-

szítéséhez ma már szokásszerűen alkalmazott, előzetesen kidolgozott keresőszó-rendszer kialakításával végzett szelektálásra. A hazai szakirodalom vonatkozásában a következő adatforrásokból dolgoztunk:

a) *Szakfolyóiratok*

- Educatio (<http://www.edu-online.eu/hu/educatio.php>)
- Iskolakultúra (<http://www.iskolakultura.hu/>)
- Magyar Pedagógia (<http://www.magyarpedagogia.hu/index.php>)
- Neveléstudomány (<http://nevelstudomany.elte.hu/>)
- Hungarian Education Research Journal (<http://herj.lib.unideb.hu/>)
- Pedagógusképzés (http://www.matarka.hu/szam_list.php?fsz=298)
- Practice and Theory in Systems of Education (<http://www.eduscience.hu/indexptse.html>)
- Új Pedagógiai Szemle (<http://epa.oszk.hu/html/kereso.phtml?id=00035>)

b) *Oktatáskutatással foglalkozó kutatócsoportok kiadványai*

- OFI (<http://www.ofi.hu/publications-printed-pubs-periodicals>), TÁRKI Tudok, illetve T-TUDOK (<http://www.t-tudok.hu/?hu/oktataskutatas>), MTA Kapcsolatháló- és Oktatáskutató Központ, RECENS (<http://recens.tk.mta.hu/publikaciok2>)
- Neveléstudományi doktori iskolákban (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Eszterházy Károly Főiskola, Szegedi Tudományegyetem, Miskolci Egyetem, Debreceni Egyetem, Pécsi Tudományegyetem) készült disszertációk

c) *Szakértői ajánlások*

d) *Az (a)–(c) forráscsoportok mentén összegyűjtött, a témába tartozóként azonosított publikációk hivatkozásai*

e) *Az (a)–(d) forráscsoportok mentén összegyűjtött, a témához tartozóként azonosított szerzők publikációi.*

A fentiekben leírt források eredeti közleményei körében – az egyes részkutatások során megválaszolandó kutatási kérdések, hipotézisek alapján – a témákhoz tartozó publikációk keresőmotor nélküli, kézi azonosítását végeztük el az 1993 és 2013 közötti időszakra vonatkozóan. Az azonosítás két lépésben történt. Először az (a)–(c) forráscsoportokon – szakfolyóiratokon, oktatással foglalkozó kutatócsoportok kiadványain, továbbá a szakértői ajánlásokon – belül végeztük el kézi módszerrel a témába vágó eredeti közlemények identifikálását. A második lépésben egyfajta hólabda módszerrel az (a)–(c) forráscsoportokon belül a már témához tartozóként azonosított publikációk hivatkozásait, valamint azok szerzőinek publikációs jegyzékét tekintettük át (lehetőleg a Magyar Tudományos Művek Tárában: <https://www.mtmt.hu/>)), a szelektálás során szintén kézi módszer alkalmazásával.

3.3.3. Az irodalom minőségi szelekciójának metódusa

A témakörben fellelt irodalmak minőségi szelekciója a nemzetközi és a hazai szakirodalom esetében azonos módszerrel, az alábbi elvek szerint történt:

1. Relevancia

- a) 1993 és 2013 között publikáltak, és 1990-es vagy későbbi kutatási adatokat tartalmaz,
- b) tanárok és tanári pályára lépők pályaválasztásával, pályaelhagyásával, pályán maradásával és toborzásával foglalkozó kutatási adatokat tartalmaz,
- c) a leírt hipotézisekhez, kutatási kérdésekhez kapcsolódó tematikák valamelyikét tárgyalja.

2. Tudományosság

- a) Lektorált folyóiratban található és/vagy
- b) nemzetközi szervezetek releváns dokumentuma (OECD, UNESCO, ISATT, TNTEE, EARLI, ILE, EERA, NCERT, ACER, CRELL, NERA).

3. Empíria

Csak kvantitatív vagy kvalitatív vizsgálatok empirikus eredményeire épülő, eredeti közleményeket vontunk be a szakirodalom vizsgálati körébe. Kiszűrtük:

- a) a kizárólag teoretikus megközelítést alkalmazó vagy véleményeket, alapelveket megfogalmazó közleményeket,
- b) az empirikus alátámasztás nélküli tanulmányokat,
- c) a csak mások által végzett kutatásokra épülő, nem eredeti közleményeket,
- d) az értékelés és elemzés nélkül közreadott programleírásokat.

4. Minőség

E kritérium mentén általánosságban a kutatási elrendezés és az elemzési stratégia megfelelőségét vizsgáltuk az alábbi két kiemelt szempont érvényesítésével:

- a) kvantitatív tanulmányok esetében minimum 200 fős és/vagy reprezentatív, random minta,
- b) az előbbi kritériumnak nem eleget tevő kvantitatív kutatások kvalitatív kutatásokként nem emelhetők be az elemzésbe.

A fenti szelektálást követően az elemzés kritériumait kielégítő találatok száma a nemzetközi szakirodalom esetében 530 volt, melyből 166 publikáció a hazai egyetemi, illetve MTA-hozzáférésekkel nem elérhető, így a szakirodalmi feldolgozás 364 nemzetközi és 118 hazai publikáció áttekintésén alapul.

17. táblázat. Az áttekintett publikációk száma részkutatásonként (db)

	A nemzetközi szakirodalom esetében	A hazai szakirodalom esetében
1. részkutatás	114	78
2. részkutatás	200	25
3. részkutatás	27	14
4. részkutatás	23	1
Összesen	364	118

4. A pedagóguspálya percepciója

Miért fontos a téma vizsgálata?

A pedagógusok és a pályára készülő, sőt a pályaválasztás előtt álló fiatalok percepciós vizsgálata egyfelől pontosabb pedagógus-pályaképet nyújt számunkra, másfelől kijelölheti azokat a „kritikus pontok”-at, amelyek a pályára lépést, a pályán maradást, valamint a munkavégzés motiváltságát egyaránt meghatározzák.

Melyek a vizsgálat főbb területei?

A pályapercepció vizsgálatát számos szempontból elvégezhetjük. Azonban minden esetben nehézséget okoz annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy a pályakép hogyan járul hozzá a megfelelő mennyiségű és minőségű pedagógus pályára állásához és pályán maradásához. E téma elemzése kapcsán a szakirodalom is meglehetősen sokszínű, hiszen ebbe a problémakörbe sorolhatjuk a foglalkozási presztízs megítélését, a pedagóguspálya más foglalkozásokhoz viszonyított képét és a pálya értékelését meghatározó számos külső tényező hatását is. Ezek egy része módosítható (ilyen például a pálya érzékelését alakító ismeretszerzés), másik része azonban adotttság (ilyenek a társadalmi, regionális, gazdasági, szerkezeti meghatározottságok). A percepció vizsgálata során tehát az alakítható befolyásoló tényezők elkülönítése is fontos.

Milyen adatokra támaszkodhatunk?

A pedagóguspálya percepciójának vizsgálatát a felsőoktatási tanulmányok előtt álló középiskolások, felsőoktatási hallgatók, valamint gyakorló és a pályát elhagyó pedagógusok körében egyaránt elvégeztük.

Melyek a főbb eredmények?

A kutatás eredményei a tekintetben igen fontosak, hogy a gyakran elnagyolt, általános „pedagóguskép” számszerűsíthető leírását adják. Az adatok azt tükrözik, hogy a pedagógusfoglalkozások presztízse a többi diplomás foglalkozáshoz képest mind az anyagi, mind a társadalmi megbecsültség szempontjából alacsonyabb. Úgy tűnik, hogy a pályához kapcsolódó előnyök között a nagyobb rugalmasság és az állásbiztonság mellett igen fontos még a szakmai elköteleződés, a munkavégzésben talált öröm.

A pedagógusmunka a mai középiskolások és hallgatók szemében egy olyan nagy munkaintenzitást igénylő szakmai tevékenység, amelynek társadalmi és főként anyagi elismertsége igen alacsony.

A szakma megítélése természetesen kedvezőbb a pálya mellett döntő tanulók körében, azonban más tanulói jellemzők is társulnak az átlagnál pozitívabb pályaképhez, mégpedig döntően a kevésbé kedvező tanulmányi, illetve származási háttér. Ennek az eredménynek a jelentősége abban áll, hogy segítségével a potenciális pályaválasztók tágabb csoportjai körvonalazhatók.

A pedagógusképzés hallgatóinak körében végzett vizsgálat eredményei épp ellenkező nézőpontból fontosak. Ezek arra mutatnak rá, hogy a tanárképzésben részt vevők igen gyakran a kedvezőtlen pályakép ellenére választják ezt a pályát, ami növelheti a pályaelhagyás kockázatát.

A gyakorló pedagógusok pályapercepciójának vizsgálata során a magasabb szintű szakmai felkészültség és a kedvezőtlenebb pályakép együttjárása különösen figyelemreméltó.

A pedagóguspálya percepciójának megragadásához számos szempontot emeltünk be a vizsgálatunkba. Nagyon érzékletes pályaképet alkothatunk a pedagógusfoglalkozások más foglalkozásokhoz viszonyított anyagi és társadalmi presztízsének vizsgálata és ábrázolása révén. Szintén a viszonylagosságra építő kérdéscsokor elemzi a pedagógusfoglalkozás más foglalkozásokhoz viszonyított előnyeit és hátrányait. Harmadik szempontként pedig a FIT-Choice-skála (részletesebb ismertetését lásd a 6. fejezetben) percepciós blokkjának kérdései egészítik ki a képet. A FIT-Choice-kérdőív 57 eleme 18 faktor mentén rendeződik, melyek nagyobb része a tanári-pedagógusi pálya motivációjával kapcsolatos, négy faktor (szakértelem, nehézség, társadalmi státusz és fizetés) azonban a tanári-pedagógiai pálya percepcióját jeleníti meg. Az egyes faktorokat leképező szempontokkal való egyetértés vagy egyet nem értés mértékét a válaszadók egy hétfokozatú skálán ítélik meg.

Az alábbiakban, a pedagóguspálya percepciójának vizsgálata során, tartalmilag három szempont – foglalkozási presztízs, a pálya előnyei, a szakma megítélése – szerint haladunk. Mindeközben a kutatás – a fentiekben részletesen bemutatott – négy fő adatforrására támaszkodunk: a középiskolásokra, a hallgatókra, a gyakorló és a pályát elhagyó pedagógusok csoportjára. Az elemzés során, a szakirodalmi háttér felvázolását követően, elsőként a különböző pedagógus- és más nagy létszámú foglalkozások társadalmi és anyagi presztízsének viszonyrendszerét vizsgáljuk az említett alcsoportokban. Ezt követően – szintén leíró jelleggel – bemutatjuk a pályapercepció alakulását, majd magyarázó modellek segítségével az ezt meghatározó tényezők azonosítására törekszünk.

Vizsgálatunk célja a pedagóguspálya sokdimenziós és több nézőponthoz kötődő képének felrajzolása.

4.1. Szakirodalmi előzmények

A pedagóguspálya percepciójának vizsgálata több témát ölel fel. Egyik része a munkahellyel, a munkával kapcsolatos várakozásokkal, a munkahelyi körülmények értékelésével foglalkozik, másik jelentősebb területének pedig a presztízs-kutatásokat tekinthetjük. Összegzésünkben mindezeket pályapercepciós vizsgálatként definiáljuk. A presztízs- és percepciós kutatások a pedagóguspálya képét alakító főbb tényezőkre fókuszálnak. Ezek közül is kiemelhetők a pályaképet alakító társadalmi és gazdasági környezeti hatások, illetve a pedagógusszerepet meghatározó kulturális különbségek. A percepciós kutatások további markáns vonulata az egyéni pályaképre ható képzési-strukturális tényezőket elemzi, kiemelten a szakmai-tanítási gyakorlat szerepét és hatékonyságát. A szakirodalmi

áttekintés során elsőként a pályapercepció mérésére irányuló kutatásokat foglaljuk össze, majd az azt alakító tényezők vizsgálataira összpontosítunk.

4.1.1. A pálya percepciójának mérése

A pedagógusokra és a pedagógusi munkára vonatkozó percepciók kutatások között Abernathy és munkatársai (2001) a tanári attribútumok foglalkoztatásban játszott szerepéről végeztek összehasonlító leíró vizsgálatot bachelor (BA) képzési szinten tanuló tanár szakos hallgatók, valamint tanárok és iskolaigazgatók bevonásával. A tanári jellemzők között minden válaszadói csoport hangsúlyozta a korábbi tanítási sikereket, az eltérő képességű tanulókkal végzett hatékony munka képességét, valamint a kollégák részéről érkező elismerést. Az intellektuális kiválóság a megkérdezettek szerint kevésbé jelentős a tanári munka kapcsán, ezt leginkább a tanár szakos hallgatók ítélték releváns foglalkozási tényezőnek. A pálya presztízsének alakulására a társadalmi-gazdasági feltételek is kihatnak. Goddard (2000) Új-Skóciában a tanárok szakmai életét vizsgálta egy olyan időszakban, amikor viharos társadalmi, gazdasági és politikai változások mentek végbe. A nehéz időszakban a tanárok elsősorban a különböző (főként ipari) munkahelyek megszűnését és az elvándorlást említették, mint olyan változásokat, amelyek nagymértékben befolyásolták a munkájukat. A pedagóguspálya társadalmi szerepét e környezetben elsősorban tudásmegosztóként és vezetőként aposztrofálták, megítélésében ugyanakkor negatív irányú változást azonosítottak. Az adott helyzetben kirekesztettségről és a támogatottság hiányáról számoltak be, miközben a társadalom a szakterületen végbemenő fejlődést figyelmen kívül hagyva a tanárok megítélését szinte kizárólag a korábbi tapasztalatokra alapozta. Osunde és Omoruyi (2005) a pedagógusok pályával kapcsolatos attitűdjét és megbecsültségének percepcióját vizsgálva Nigériában, alacsony – és egymást erősítő – presztízserőteket mértek mind anyagi, mind társadalmi szempontból. A két szempont kölcsönhatását jól mutatja, hogy miközben a pedagógusok alacsony fizetése és juttatásai anyagi vonatkozásban presztízsromboló hatásúak, mindezt súlyosbítja a megfelelő színvonalú oktatási szolgáltatások hiányossága, mely egyéni szinten együtt jár az egyes pedagógusok negatív személyes és szakmai viselkedésének presztízscsökkentő hatásával. Összességében a tanárok úgy érezték, hogy a pedagóguspálya nem biztosít a valahová tartozás érzésének kialakulásához szükséges koherenciát.

Hazai kutatásokban a pályapercepció gyakran a pedagóguspályát választók számának kapcsán jelenik meg. A pályára lépők száma a kilencvenes évek óta fokozatosan csökken. Ennek okait vizsgálva több hazai tanulmány foglalkozik

a pedagóguspálya percepcióját érintő kérdésekkel. Kocsis (2002) a csökkenés háttérben álló okok között rámutat a pálya hátrányaiként azonosított kereseti, illetve előmeneteli lehetőségek relatíve kedvezőtlen voltára. Számos további kutatás számol be arról, hogy a pedagóguspálya megítélése a hallgatók körében sem a társadalmi, sem az anyagi megbecsültség tekintetében nem tekinthető pozitívnak: más diplomás foglalkozásokkal összevetve a pedagóguspálya meglehetősen alulmaradt, és a rangsorok elején a jogász-, orvos- és közgazdász-foglalkozások szerepelnek, a különböző pedagógusfoglalkozások pedig egészen a rangsor alján helyezkednek el (Kocsis, 2002; Polónyi, 2004; Varga, 2005; Köcséné Szabó, 2009). A pedagóguspálya percepciójával kapcsolatos hazai vizsgálatokban az anyagi és a társadalmi megbecsültség motívuma gyakran hivatkozott tényezők (Nagy, 1998; Hajdú, 2001; Jancsák, 2010 és 2014). Több, a hallgatók körében végzett kutatás arra mutat rá, hogy a pálya percepciója a diákok jövőorientációi szerint mintázódik. A pályát választók és a pályán maradást tervező hallgatók megítélései kedvezőbbek (Simon, 2006; Holecz–Csongrádi, 2009; Ercsei, 2011).

4.1.2. A pályapercepciót alakító tényezők

A kezdő tanárok munkahelyi körülményekkel kapcsolatos várakozásait elemezve Celikoz (2010) az intézményi jellemzők és a pályaválasztási motivációk kapcsolatát hangsúlyozza, más szerzők (Painter mtsai, 2007; Taylor–Frankenberg, 2009) a szakmai kihívások, a kedvező munkafeltételek, a tanulói teljesítmény és az intézményi környezet szerepét emelik ki a pályakezdők választásában. A tanári munka egyes tényezőihez társított fontosság vizsgálata során Farkas, Johnson és Foleno gyakorló pedagógusokra, hallgatókra és intézményvezetőkre kiterjedő elemzéséből (Farkas–Johnson–Foleno, 2000), kitűnik, hogy nagy eltérések vannak az egyes csoportok vélekedésében. Míg a tanári munka megítélésében a pedagógusok főként az elkötelezettséget, a családi kötelezettségek figyelembevételét, a munka társadalmi hasznosságát és a munkahelyi támogatást tartották fontosnak, addig a hallgatók számára az előmeneteli lehetőség és a fizetés bírt fontossággal. A pedagógusok szerint a munkakörülmények javítása és a tanárhiány enyhítése érdekében az osztálylétszámok csökkentése, a magasabb munkabérek, illetve a teljesítményalapú bérezés vezethet megoldáshoz. A pályával kapcsolatos elégedettség feltárására vállalkozó hazai kutatások közül N. Kollár (2012) – az ELTE első bolognai rendszerű tanárképzésében részt vett hallgatók pályával kapcsolatos attitűdjeinek és a képzéssel kapcsolatos elégedettségének vizsgálata – szerint a hallgatók a pedagóguspályához szükséges személyes tulajdonságokat illetően az empátiát és a hitelességet ítélték a legfonto-

sabbnak. A pedagóguspályával való elégedettség egyes szempontjait elemezve Chrappán (2012) a pályamotiváció jellemzőit, a pályával való elégedettség összetevőit tárja fel a különböző pedagógushallgatói csoportokban, kimutatva, hogy szakos szempontból heterogén a hallgatói kép. Ezt a heterogenitást igazolja Németh (2012) két egyetem nappali tagozatos pedagógushallgatóinak mintáján végzett kutatása is, mely szerint a pedagógustevékenység az óvodapedagógus- és tanítójelöltek körében a gyerekek érzelmi és szociális nevelésében, míg a tanárjelöltek között inkább a szakmai tudás átadásában testesül meg.

A pálya presztízsének megítélése és a pályapercepció nemcsak gazdasági, hanem kulturális meghatározottságokban is gyökerezhet. Bár a hazai vizsgálatokban a pedagóguspálya presztízsének megítélése többnyire viszonylag alacsony státust mutat (lásd például Kovácsné Tóth, 2007), ez a pálya mégis fontos társadalmi mobilizációs erő képvisel: Magyarországon a pedagógushivatás választása hagyományosan az értelmiségivé válás, a társadalmi felemelkedés egyik legfrekvenciáltabb módja – a pedagógusképzés egyik elsődleges funkciója az elsőgenerációs értelmiségi képzés (Nagy, 1998; Hajdú, 2001; Jancsák, 2010 és 2014). A pedagóguspálya megítélésére irányuló, Hongkongban végzett kvalitatív vizsgálatok azt jelzik, hogy a kínai hallgatók a nyugati kultúrákhoz képest eltérő előnyöket látnak a tanári pályában. A válaszadók két típusa látszik elkülönülni: a (1) biztonságot és a (2) belső megelégedettséget keresőké. A hallgatók tehát egyrészt anyagi biztonságot látnak a tanári pályában (a tanári fizetés kb. duplája az egyéb állami, átlagos fizetéseknek), másrészt annak megbecsültsége, társadalmi pozíciója, valamint a tanítás kulturális értéke magas presztízst biztosít a tanári pályát választók számára (Bick Har Lam, 2012). Tajvani kvalitatív mintán az externális (például biztos anyagi forrás) előnyök játszottak nagyobb szerepet a végzős hallgatók körében (Chung–Yi-Cheng, 2012). Kilinc és Mahiroglu (2009) török biológia szakos tanári pályát választó hallgatók kvalitatív vizsgálata alapján emelik ki a pályaválasztás kulturális, családi és vallási szempontjait, melyek vonzóak számíthatnak Törökországban, tekintve, hogy a tanításnak pozitív megítélése van az iszlám vallásban. A pályapercepció kulturális meghatározottságára utal egy rendhagyó kvalitatív vizsgálat eredménye is, melyet a tanulmányaikat megkezdő fülöp-szigeteki hallgatók körében végeztek (deLeon 2007). A választott szakmájáról alkotott attitűdjeik felmérése érdekében a hallgatókat arra kérték, hogy rajzolják le, hogyan képzelik el a tanári szerepet, majd a rajzokról adott magyarázatokat tartalomelemzésnek vetették alá. Ennek alapján a hallgatók válaszai az alábbi metaforákba csoportosíthatók: (1) a tanár, mint a tudás forrása, (2) a tanár, mint irányt mutató, (3) a tanár, mint karaktert formáló, (4) a tanár, mint a változás előidézője, (5) a tanár, mint tanuló és fejlődő. Az eredmények azt sugallják, hogy a tanárjelöltek leginkább prekonceptióikra, személyes tapasztalataikra és a tradicionális

konceptióra építik fel személyes tanítási sémájukat, s az utolsó kategóriát, mely a tanárt a tanuló, fejlődő szerepkörben látja, kevesen érzékelik.

A percepciót a pályaelhagyás szempontjai között számba vevő kutatásában Hong (2010) egyesült államokbeli kezdő tanárok és tanár szakos hallgatók szakmai identitását hasonlította össze azon döntésük tükrében, hogy elhagyják-e a tanári pályát, mielőtt még megkezdték volna, vagy minimális tapasztalat birtokában. Arra az eredményre jutott, hogy a pályán maradó hallgatók zömében idealisztikus elképzeléseket társítottak a tanári pályához. Ehhez kapcsolódik az a Louisianában készített kutatás is, melynek eredménye szerint fontos fenntartani a tanár szakos hallgatók idealisztikus attitűdjét a tanári pályával kapcsolatban (Jacobs–Duhon–Sells, 1994). Ezt egyébként a szerzők szerint legjobban a tanárok attól való félelme veszélyezteti, hogy nem tudják kontrollálni az osztálytermi történéseket, például fegyelmezni a diákokat. Ezért is javasolják, hogy az erre irányuló képességek fejlesztése legyen a képzés része.

A pályapercepciót alakító tényezők közül a szakirodalom a tanítási gyakorlatra irányítja a figyelmet. Ez összességében a tanári tanulmányok lényeges fordulópontjának tekinthető, és nemcsak azért, mert a próba- és vizsgatanítások révén mind a készség szintű, mind a lexikális alapú tudás fejlődik, hanem azért is, mert a tanítási gyakorlat a pedagóguspálya percepciójának és a tanári identitás formálódásának is a terepe (például a szingapúri mintán: Lamote–Engels, 2010). Amerikai kutatási adatokon Caires és munkatársai (2005) azt vizsgálták, hogy milyen változások tapasztalhatók a pedagóguspálya percepcióját illetően az első tanítási élmény (tanítási gyakorlat) megszerzése előtt és után. Öt területen következett be nagymértékű változás: (1) tanulmányi fejlődés, (2) szakmai szocializáció, (3) szocioemocionális aspektusok, (4) támogatás és szupervízió, (5) hivatástudat fejlődése. Egy görög hallgatók körében végzett vizsgálat (Karavas–Drossou, 2009), amely a tanári pályáról alkotott képet, és annak változását mérte fel, arra mutatott rá, hogy a pályaképet a képzés elején leginkább a saját élmények, a diákkori évek, valamint az akkori tanárok viselkedése határozzák meg. Ezek a befolyásoló tényezők eléggé stabilnak mutatkoznak a képzés ideje alatt. Az első állomás, amelynél komolyabban módosulhat ez a korai kép, a tanítási gyakorlat, ahol leginkább a gyakorlatvezető tanár (mentor) viselkedése a döntő.

Mindemellett a tanítási gyakorlathoz kapcsolódó negatív hatások is gyakran részét képezik a pályapercepció elemzéseinek. Caires és munkatársai egy 2012-es vizsgálatban arra is kitértek, hogy a hallgatók milyen hátrányokkal szembesülnek (például stressz, fáradtság és sérülékenység) tanítási gyakorlatuk során. A szakértők emellett hangsúlyozták, hogy a tanári gyakorlatok fejlesztésének a jövőben a pályaszocializáció és a hivatástudat erősítésére kell fókuszálnia. Çakmak (2008) szintén a tanári pályával kapcsolatos stressz- és szorongásfaktort vizsgálta az an-

karai Gazi Egyetem hallgatói körében. Az eredmények alapján a tanítási gyakorlattal kapcsolatos leggyakoribb félelmek az órai felkészülés, a diákok motivációja és figyelme, az osztály fegyelmezése és a diákokkal történő kommunikáció, valamint a diákok értékelése voltak. A nemek közötti különbségek a diákokkal való kommunikáció és a fegyelmezés témakörében domborodtak ki leginkább. A női hallgatók jobban aggódtak amiatt, hogyan fogják kezelni a diákok nem kívánt viselkedését, kontrollálni a hangoskodást, és megközelíteni a problémás diákokat. Chan (2003) hongkongi hallgatók körében azt találta, hogy a rövid (négyhetes) tanítási gyakorlat periódusát követően akár a kiégés jelei is tapasztalhatók a tanárjelöltek körében. Annak ellenére, hogy az ilyen jellegű tüneteket alapvetően a krónikus stressz hatásával szokás összefüggésbe hozni, a vizsgált hallgatókat emocionális kimerültség és az ehhez társuló negatív attitűdök jellemezték. A tanítással kapcsolatos hallgatói aggodalmak jól megragadhatók az élnépszerűség fogalmán keresztül, mivel egyes kutatók szerint a félelmeket leghatékonyabban az csökkenti, ha a hallgatók ténylegesen úgy érzik, hogy képesek a gyakorlatban alkalmazni az elsajátított képességeket. Edwards (2007) szerint a tanári pályára készülő hallgatók úgy vélekednek, hogy a jövőbeli tanítási gyakorlat révén sokkal inkább a diákok tudásának, semmint attitűdjeinek formálására válnak képessé. Török hallgatók körében végzett felmérésében Maskan és Efe (2011) kimutatta, hogy a tanári gyakorlat során tapasztalt nehézségek (például a fegyelmezés és a leterheltség) ahhoz vezethetnek, hogy csökken a hallgatók hajlandósága a pedagóguspályán történő későbbi tényleges munkavállalásra. Ezt erősítették meg tajvani kutatók (Wang, 2012) eredményei is, melyek szerint a gyakorlatukat még el nem végzett tanárjelöltek pszichológiailag és a motiváció szempontjából is erősebb pontszámokat mutattak, mint a gyakorlatot már maguk mögött tudó társaik, emellett magasabb önértékelésről, csökkent szociális izolációról és kevesebb depressziós hangulatról számoltak be.

4.2. A különböző pedagógusfoglalkozások presztízse a kutatás eredményei alapján

Az alábbiakban az egyes foglalkozásokhoz társuló anyagi és társadalmi megbecsültség alakulását tekintjük át a különböző vizsgált alcsoportokban (középiskolások, hallgatók, gyakorló és pályaelhagyó pedagógusok). A felmérésben a különböző pedagógusfoglalkozások mellett több nagy létszámú diplomást megjelenítő foglalkozási kategória szerepel, ami lehetővé teszi, hogy megvizsgáljuk a pedagógusfoglalkozásoknak a foglalkozások tágabb rendszerében elfoglalt viszonylagos helyzetét. A foglalkozások presztízsének mérésére ötfokozatú skálát alkalmaztunk, amelyen a válaszadóknak az egyes diplomás foglalkozásokhoz

társított anyagi-társadalmi megbecsültség mértékét kellett megjelölniük. Eszerint a magasabb pontátlagok az adott foglalkozás nagyobb megbecsülését jelzik.

A kérdéssor minden kutatási alcsoport adatfelvételében egységes formában szerepelt, biztosítva a részletesebb összevetések lehetőségét. A kapott eredményeket célcsoportok szerinti bontásban mutatjuk be, majd a pedagógusfoglalkozásokat a diplomás foglalkozások kétdimenziós terében ábrázoljuk.

4.2.1. Különböző pedagógusfoglalkozások presztízserértékelése más diplomás foglalkozások kontextusában

Az egyes pedagógusfoglalkozásokhoz társuló anyagi és társadalmi megbecsültség mérését a vizsgálat során több más foglalkozáshoz viszonyítva végeztük el. Ehhez kapcsolódóan mind a négy vizsgált populáció esetében arra kértük a megkérdezetteket, hogy értékeljék, megítélésük szerint milyen a presztízse az általunk felsorolt különböző diplomás foglalkozásoknak. A presztízsvizsgálat során külön elemeztük a foglalkozások anyagi és társadalmi megbecsültségét: a megkérdezettek ötfokozatú skálák segítségével előbb az anyagi, majd a társadalmi presztízsz szempontjából értékelték a felsorolt foglalkozásokat. A vizsgált populációk közül a középiskolások és a felsőoktatásban tanulók esetében nemcsak a pedagóguspályára jelentkezőket, illetve a pedagógusképzésben részt vevő hallgatókat, hanem a más szakokat választókat, illetve a más szakokon tanulókat is megkérdeztük. Ennek köszönhetően, az adatok lehetőséget adnak arra is, hogy összehasonlítsuk, milyen különbségek vannak az egyes foglalkozások anyagi és társadalmi presztízisének megítélésében a pedagógusszakokra és a nem pedagógusszakokra jelentkezők, illetve a pedagógusszakokon és az egyéb szakokon tanulók között.

A pedagógusfoglalkozások alulértékelése és ezzel együtt a magas presztízzsel társított foglalkozások köre a vizsgált alcsoportokban nagy hasonlóságot mutat. A középiskolások esetében kapott eredményeket foglalkozások szerinti bontásban tekintve, a jogi és a mérnöki foglalkozások kiegyensúlyozottan magas presztízsszel találjuk. Alacsony presztízspontokat a könyvtárosi és a kollégiumi nevelő foglalkozásokhoz társítottak a válaszadók. Néhány foglalkozás esetében az anyagi és a társadalmi megbecsülés mértéke jelentősen eltér. A pedagógusfoglalkozások vonatkozásában az alacsony anyagi megbecsültséghez képest a társadalmi presztízsz általában erősebbnek mutatkozik. A különböző pedagógusfoglalkozások közül az egyetemi oktatók megbecsültsége kiemelkedően magas, bár itt is ennek társadalmi dimenziója az erősebb. A nem pedagógusfoglalkozások esetében is vannak nagy eltéréssel leírható foglalkozások. A pénzügyi elemzők és az informatikusok mun-

kájának inkább anyagi megbecsültséget tulajdonítanak a válaszadók, igen magasra értékelve azt. Az orvosok esetében – akárcsak az egyetemi oktatóknál – az általánosan magas átlagértékek mellett is inkább a társadalmi megbecsültség kapott magas értékelést. A pedagógus- és a nem pedagógusképzésre jelentkezők által adott értékelések összevetésében azt találjuk, hogy az előbbiek hajlamosabbak a pedagógusfoglalkozások presztízsének felülértékelésére mind anyagi, mind társadalmi vonatkozásban. A többi foglalkozást – leszámítva az általuk ugyancsak felülértékelt orvosit – ők is az egyéb szakok felé orientálódókhoz hasonlóan ítélik meg.

A hallgatók esetében az eredményeket foglalkozások szerinti bontásban vizsgálva szintén a jogász- és a mérnöki foglalkozások kiegyensúlyozottan magas presztízsét találjuk. Egybehangzóan alacsony presztízspontokat itt is a könyvtárosi és a kollégiumi nevelő foglalkozásokhoz társítottak a válaszadók. Néhány foglalkozás esetében az anyagi és a társadalmi megbecsülés mértéke ezúttal is jelentősen különböző. A pedagógusfoglalkozások szinte mindegyikére igaz, hogy a társadalmi presztízserték jelentősen meghaladja az anyagi elismertség mértékét. A hallgatókon belüli eltéréseket elemezve összességében úgy tűnik, hogy a pedagógushallgatókra – akárcsak a szakot választó középiskolásokra – a pedagógusfoglalkozások felülértékelése jellemző, különösen a társadalmi megbecsültség tekintetében.

A foglalkozásokhoz kapcsolt presztízsvizsgálat a gyakorló pedagógusok körében is a fentiekhez hasonló eredményekhez vezetett. A pedagógusok gyakorlatilag minden más vizsgált, diplomához kötött foglalkozáshoz képest (kivételt egyedül a könyvtáros foglalkozás képez) kedvezőtlen helyzetűnek érzékelnek minden pedagógiai szakmaterületet mind a társadalmi presztízis, mind az anyagi megbecsültség szempontjából. A különböző pedagógusfoglalkozások közül itt is az egyetemi oktatók emelkednek ki, mindemellett a középiskolai tanárok, valamint a gyógypedagógusok és fejlesztőpedagógusok társadalmi presztízse is relatíve magas. Ugyanakkor ezeknek a – más pedagógus-szakmaterületekhez képest – magas presztízssű pedagógusfoglalkozásoknak is messze elmarad az érzékelt társadalmi presztízisük az igazán megbecsült foglalkozásokétól, sőt még a legalacsonyabb presztízssű nem pedagógusfoglalkozásokétól (újságíró, lelkész/pap) is. A legmagasabb társadalmi presztízsunek értékelt foglalkozás (jogász) átlagos presztízspontszáma közel kétszerese a legalacsonyabb presztízssű pedagógusfoglalkozás (kollégiumi nevelő) átlagpontszámának.

A kutatás során megkérdezett pályaelhagyó pedagógusok esetében is a fentiekhez hasonló eredmények születtek. E csoporton belül a számadatokat megerősítő interjúk kutatás hozadékát hangsúlyoznánk. A pedagógusfoglalkozás alacsony anyagi megbecsültsége ugyanis az interjúk tanúsága szerint markánsan megjelenik az interjúalanyok pályaelhagyásról hozott döntésében.

18. táblázat. A különböző foglalkozások társadalmi és anyagi megbecsültségével kapcsolatos vélekedések átlagértékei* az egyes alcsoportokban

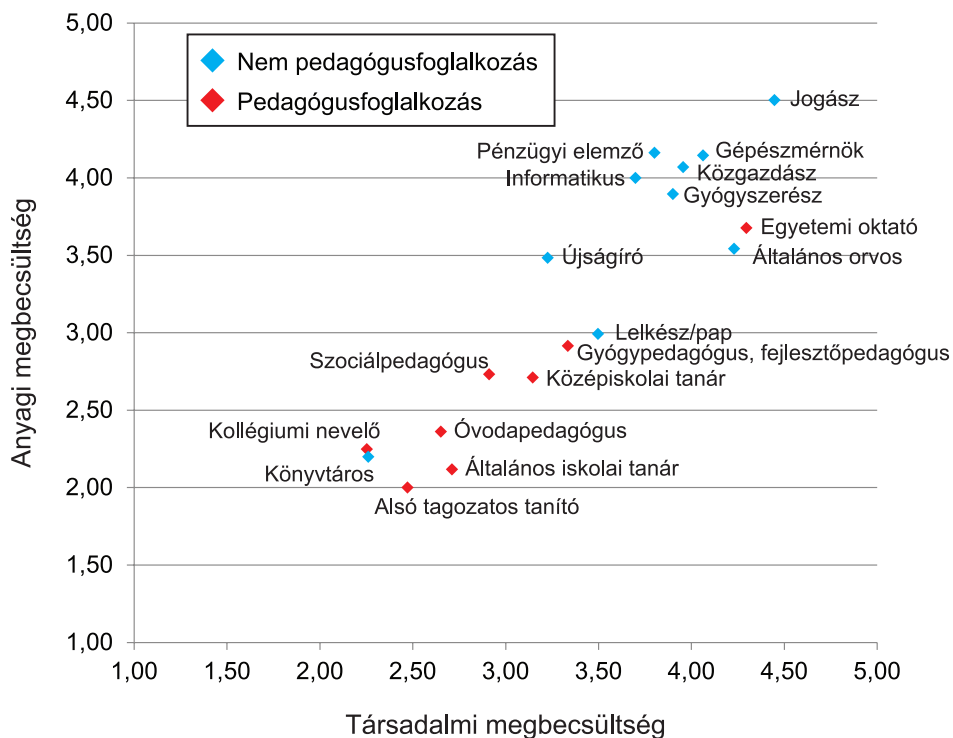
Foglalkozások**	Pedagógusképzésre jelentkezők		Nem pedagógusképzésre jelentkezők		Pedagógusképzésben részt vevő hallgatók		Nem pedagógusképzésben részt vevő hallgatók		Gyakorló pedagógusok	
	Társadalmi	Anyagi	Társadalmi	Anyagi	Társadalmi	Anyagi	Társadalmi	Anyagi	Társadalmi	Anyagi
Egyetemi oktató	4,60	3,99	4,47	3,99	4,34	3,70	4,22	3,64	4,25	3,77
Jogász	4,53	4,50	4,37	4,50	4,51	4,51	4,32	4,48	4,64	4,71
Általános orvos	4,19	3,53	4,04	3,53	4,27	3,59	4,16	3,45	4,28	3,61
Gépészművek	4,08	4,20	4,06	4,20	4,08	4,16	4,03	4,12	4,26	4,33
Gyógyszerész	3,96	3,94	3,94	3,94	3,93	3,92	3,84	3,85	4,18	4,10
Közgazdász	3,88	4,02	3,84	4,02	4,03	4,12	3,80	3,98	4,40	4,55
Pénzügyi elemző	3,85	4,10	3,81	4,10	3,80	4,14	3,79	4,20	4,13	4,44
Informatikus	3,57	3,90	3,56	3,90	3,72	4,00	3,66	3,99	4,17	4,35
Gyógy pedagógus, fejlesztőpedagógus	3,53	3,00	3,23	3,00	3,41	2,91	3,20	2,93	3,11	2,76
Középiskolai tanár	3,38	2,73	3,15	2,73	3,22	2,76	3,01	2,61	3,17	2,87
Újságíró	3,28	3,37	3,18	3,37	3,33	3,57	3,02	3,30	3,67	3,83
Szociálpedagógus	3,26	2,93	3,05	2,93	2,95	2,70	2,84	2,78	2,79	2,71
Lelkész/pap	3,22	2,71	3,13	2,71	3,58	3,04	3,34	2,89	3,92	3,50
Óvodapedagógus	2,92	2,35	2,59	2,35	2,72	2,36	2,52	2,36	2,78	2,51
Általános isk. tanár	2,89	2,24	2,70	2,24	2,80	2,16	2,54	2,02	2,75	2,47
Alsó tagozatos tanító	2,67	2,08	2,44	2,08	2,57	2,07	2,28	1,87	2,66	2,38
Kollégiumi nevelő	2,30	2,20	2,16	2,20	2,30	2,27	2,16	2,20	2,35	2,41
Könyvtáros	2,12	2,06	2,00	2,06	2,31	2,22	2,16	2,15	2,50	2,42

*A megkérdezettek a válaszaikat ötfokozatú skálán adták meg, ahol az 1-es a nagyon alacsony, az 5-ös pedig a nagyon magas megbecsültséget jelenti.

** A foglalkozások a középiskolások által adott presztízsponszámok (a társadalmi presztízs átlagértéke) alapján sorba rendezve láthatók a táblázatban.

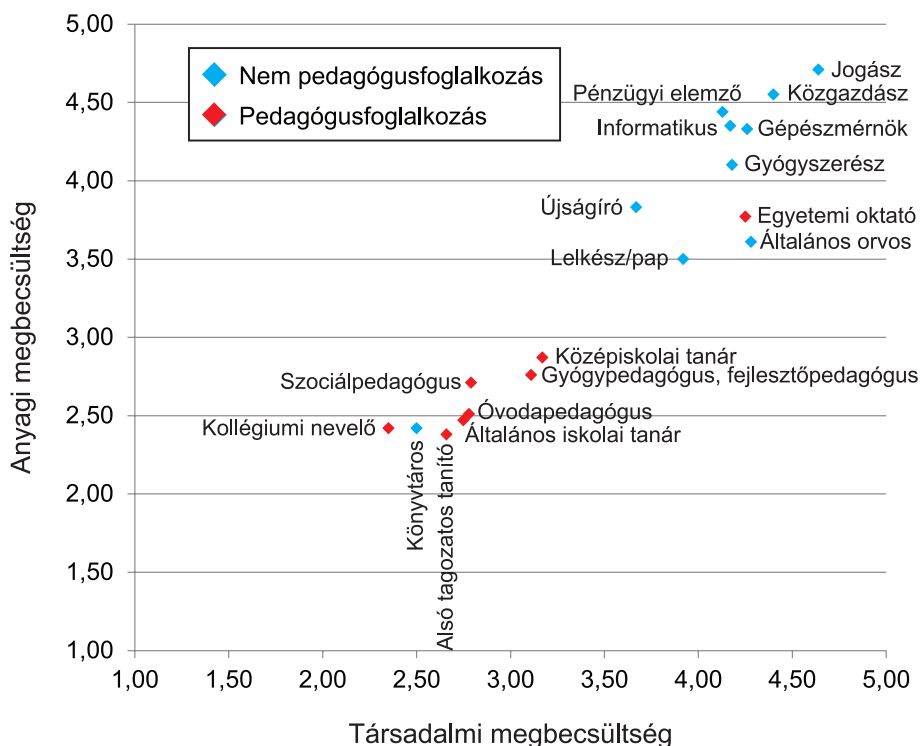
4.2.2. Különböző diplomás foglalkozások presztízstérképe

Az alábbiakban különböző diplomás foglalkozások presztízisének alakulását tekinthetjük át vizualizált formában. A következő két ábrán a felsőoktatási hallgatók és a gyakorló pedagógusok körében mért összesített eredményeket mutatjuk be egy olyan kétdimenziós koordináta-rendszerben, amelynek x tengelyén az adott foglalkozáshoz társított társadalmi megbecsültség, y tengelyén pedig az anyagi megbecsültség átlagértékei szerepelnek. A két érték alapján jelöltük meg az egyes foglalkozások helyét. A pedagógusfoglalkozásokat kiemelten, piros jellel (♦) ábrázoljuk. A vizuális megjelenítésnek köszönhetően érzékletesebben látszik a jogi és a mérnöki foglalkozások kiegyensúlyozottan magas presztízse, valamint az is, hogy a legalacsonyabb presztízspontokat a könyvtárosi és a kollégiumi nevelő foglalkozásokhoz társították a válaszadók. A kétdimenziós térben az is jól érzékelhető, hogy néhány foglalkozás esetében az anyagi és a társadalmi megbecsülés mértéke jelentősen eltér. A két vizsgált csoport – hallgatók és pedagógusok – presztízstérképei között a főbb tendenciát tekintve nincs lényegi különbség. Mindkét esetben a pedagógusfoglalkozások következetes alulértékelésével szembeesülhetünk, ugyanakkor a pedagógusok esetében az ábra jobban érzékelteti a pedagógus- és nem pedagógusfoglalkozások presztízse közötti éles határvonalat. Ebben a – kizárólag érintetteket (gyakorló pedagógusokat) magában foglaló – vizsgálati csoportban tehát a pedagógusfoglalkozások presztízstükét tekintve markánsabban elkülönülnek a többi diplomás pályától, nagyobb közöttük a távolság.



5. ábra. Az egyes foglalkozások társadalmi és anyagi elismertségének megítélése a felsőoktatási hallgatók körében – átlagok

(Az egyes foglalkozások elismertségének értékelése 1-től 5-ig terjedő skálán:
1 = nagyon alacsony megbecsültség, 5 = nagyon magas megbecsültség)



6. ábra. Az egyes foglalkozások társadalmi és anyagi elismertségének megítélése gyakorló pedagógusok körében – átlagok

(Az egyes foglalkozások elismertségének értékelése 1-től 5-ig terjedő skálán

1 = nagyon alacsony megbecsültség, 5 = nagyon magas megbecsültség)

4.3. A pedagóguspálya értékelése

A foglalkozási presztízs mellett a pályapercepció megragadásának másik forrásként a kutatás a pedagóguspályához társítható előnyök és hátrányok feltérképezésére fókuszált. Ezek mérésére egyfelől a FIT-Choice-skála percepciók kérdésközpontja, másfelől a pedagóguspályát más diplomás pályákkal összevető értékelő kérdéssor szolgált a kutatás minden vizsgált almintáján. Ez esetben tehát nem a különböző foglalkozások presztízsének megítéléséről volt szó, hanem a pedagógusfoglalkozások elhelyezéséről a diplomához kötődő foglalkozások összességéhez viszonyítva.

4.3.1. A pálya előnyei és nehézségei

A pedagóguspálya értékelésére alkalmazott FIT-Choice-skála percepciók kérdésközpontját mind a négy célpopuláció körében zajló kutatás beemelte a vizsgálatba. A középiskolások és a hallgatók esetében a percepciók mérések a pályát választókat/választottakat és a más pályára készülöket/más szakon tanulókat egyaránt lefedték. Ily módon széles körű lehetőség nyílt az eredmények összehasonlító vizsgálatára. A több célcsoportban végzett elemzés alapján kijelenthetjük, hogy a pedagóguspálya összképe olyan nagy intenzitással végzett szakmai munkát mutat, amelynek társadalmi és különösen anyagi elismertsége alacsonynak mondható. A középiskolások alcsoportján belül a pedagógus- és a nem pedagógusképzésre jelentkezők pályapercepciójának összevetése során lényeges eredmény a pedagógusjelöltek pozitívabb pályaképe minden egyes kategóriában, ami főként a pedagóguspályához társuló munkaterhelés kapcsán erős. A pedagóguspálya percepciójának a hallgatók körében azonos mérőeszkővel végzett vizsgálata során szintén összevethetjük a pedagógus- és a nem pedagóguspályát választók válaszait. Összességében itt is a pálya szakmai karaktere, azaz a szükséges szakértelem és a munkaterhelés kapcsán mérhető a legmagasabb értékek, míg a megtérülés anyagi szempontjait illetően jelentős alulértékelést találtunk. Emellett a pedagógus- és a nem pedagógushallgatók pályapercepciójának összevetéséből itt is az derül ki, hogy a pozitív szempontok (szakértelem, munkaintenzitás) tekintetében a pedagóguspályát választók, a pedagógusjelöltek értékelése pozitívabb, miközben a fizetés és a társadalmi státusz vonatkozásában a két csoport által adott értékelések meglehetősen hasonlóak. A pályapercepció átlagértékeit a gyakorló és a pályát elhagyó pedagógusok körében vizsgálva a pályára készülökhöz hasonló eredményekhez jutunk (a szakértelem és a nehézség faktorai kapták a legmagasabb átlagértékelést, miközben a társadalmi státusz és különösen a fizetés esetében igen alacsony átlagértékeket jeleztek a meg-

kérdezettek). A pedagógus-alcsoportok összevetésében azonban fontos eredménynek tűnik, hogy a fizetés és a státus értékelése egyaránt a pályaelhagyók esetében a legalacsonyabb. Ugyanakkor a pálya nehézségeit a gyakorló pedagógusok érzékelik leginkább. Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a pályapercepció iránya az egyes alcsoportokban megegyezik, viszont az eltérő érintettség, avagy közelség szerepet játszik a pálya értékelésében. Ez egyfelől a pályát választók pozitívabb értékeléseiben ölt testet, másfelől pedig a pályaelhagyók negatívabb pályaképében. A valós tapasztalatok szerepe mutatkozhat meg abban is, hogy a pályára készülők-höz képest a gyakorló pedagógusok, illetve a pályaelhagyók értékelései némileg eltérnek. Utóbbi csoportok felülértékelik a pálya elvárásainak fontosságát mind a szakértelem, mind a nehézség tekintetében, a társadalmi státus kapcsán ugyanakkor kedvezőtlenebbül nyilatkoznak a pedagóguspályára lépés előtt állókhoz képest.

19. táblázat. A pedagóguspálya percepciója a pedagóguspályára készüők, a gyakorló pedagógusok és a pályaelhagyók körében a FIT-Choice-skála kategorizációja alapján – átlagok
(Az egyes állítások érvényességének megítélése 1-től 7-ig terjedő skálán:
1 = egyáltalán nem ért egyet, 7 = teljesen egyetért)

		A pedagógusszakra jelentkezők körében	A nem pedagógus- szakra jelentkező hallgatók körében	A pedagógus- hallgatók körében	A nem pedagógus- hallgatók körében	A gyakorló pedagógusok körében	A pályaelhagyók körében
A pálya elvárásai	Szakértelem	5,64	5,42	5,94	5,67	6,19	6,19
	Nehézség	5,42	5,07	5,81	5,31	6,22	6,05
A pálya előnyei	Társadalmi státus	4,27	3,88	4,25	3,95	3,92	3,45
	Fizetés	2,98	2,65	2,71	2,73	2,86	2,59

Amennyiben a hazai adatokat más országok pályakezdő pedagógusainak körében mért adatok kontextusában vizsgáljuk (Watt és Richadson, 2012), a pálya elvárásaival kapcsolatos percepciók (szakértelem, a pálya nehézsége) vonatkozásában a hazai pedagógusok esetében magasabb átlageredményeket találunk. A társadalmi státus megítélése átlagosnak mutatkozik, ám a fizetés megítélése nemzetközi összevetésben az átlagnál alacsonyabb értékeket mutat a magyarországi pedagógusok között.

20. táblázat. A FIT-Choice-skála egyes alskáláinak átlagértékei nyolc országban (Watt és Richardson, 2012) és Magyarországon

		Magyarország	átlag	Törökország	Kína	USA	Hollandia	Horvátország	Németország	Svájc	Ausztrália
A pálya elvárásai	Szakértelem	6,19	5,17	5,24	2,77	5,41	5,25	5,76	5,76	5,86	5,32
	Nehézség	6,22	5,14	5,31	3,41	6,01	5,25	5,52	3,99	5,53	6,08
A pálya előnyei	Társadalmi státus	3,92	3,91	4,18	3,13	4,33	3,28	3,58	4,42	4,31	4,08
	Fizetés	2,86	3,53	3,24	3,53	2,49	3,29	3,21	4,42	4,72	3,33

4.3.2. A pedagóguspálya más diplomás pályákhoz viszonyított értékelése

A pedagóguspálya egyéb diplomás pályákhoz viszonyított értékelése során hat szempontból álló állítástort alkalmaztunk, melynek alapján a válaszadók összevetették a pedagóguspályát a diplomás pályákkal.²² Az ötfokozatú skála alapján számított, 3-nál magasabb átlagértékek ez esetben azt mutatják, hogy az adott szempont szerint a pedagóguspálya mennyivel kedvezőbb a többinél, míg a 3 alattiak a pálya átlagosnál kedvezőtlenebb helyzetére utalnak. A 3-as átlagérték tehát azt jelzi, ha a pedagóguspálya nem tér el lényegesen a különböző diplomás pályák összességétől. A kérdéstort mind a középiskolások, mind a hallgatók, mind a gyakorló és a pályát elhagyó pedagógusok mintáján lekérdeztük. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagóguspálya más diplomás pályákhoz viszonyított előnyeit és hátrányait minden vizsgált csoport hasonlóan érzékeli. A felkínált értékelési szempontok²³ közül a jövedelem, a karrier és a társadalmi presztízs azok a tényezők, amelyek kapcsán a pedagóguspálya helyzete a többi diplomás pályához képest kedvezőtlenebbnek mutatkozott. A pedagóguspálya pozitívumait a családdal való összeegyeztethetőségben, a munkához kapcsolódó örömforrásban és az állásbiztonságban látják leginkább a megkérdezett csoport-

22 A kérdés megfogalmazása: „Kérem, értékelje a pedagóguspályát a többi diplomás pályához képest néhány szempont mentén!” A megkérdezettek a válaszaikat a következő ötfokozatú 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.

23 Ezek a szempontok az alábbiak: fizetés, jövedelem; családdal való összeegyeztethetőség; szakmai karrier; állásbiztonság; társadalmi presztízs; önkitaljesedés, örömforrás.

tok. Mindeközben az egyes kategóriákban – akárcsak a FIT-Choice-skála percepciók blokkjában mind a középiskolások, mind a hallgatók esetében – a pedagóguspályát választók felülértékelését mérhetjük a más pályát választókhoz képest. Különösen a munkához kapcsolódó örömszerzés, a kiteljesedés lehetősége az, amely a pálya iránt elkötelezett középiskolások, illetve a hallgatók körében jóval markánsabb képet nyújt.

Az eredményekből levonható fő következtetés tehát egyfelől a magasabbra és az alacsonyabbra értékelt szempontok egybehangzó alakulása minden célcsoport esetében. Másfelől azonban az is egyértelmű, hogy a pályához közelebb állók – a gyakorló pedagógusok, illetve a pályára készülők – kedvezőbb színben látják a pályát, s főként annak szakmaisághoz kapcsolódó értékeit.

21. táblázat. A pedagóguspálya megítélése a többi diplomás pályához képest – átlagok (Az egyes szempontok értékelése 1-től 5-ig terjedő skálán: 1 = a pedagóguspálya sokkal rosszabb, 5 = a pedagóguspálya sokkal jobb)

	Pedagógusképzésre jelentkezők körében	Nem pedagógusképzésre jelentkezők körében	Pedagógus hallgatók körében	Nem pedagógus- hallgatók körében	Gyakorló pedagógusok körében	Pályaelhagyók körében
Fizetés, jövedelem szempontjából	2,13	2,02	1,91	2,01	2,04	1,83
Családdal való összeegyeztethetőség szempontjából	3,86	3,33	3,72	3,54	3,45	4,05
Szakmai karrier szempontjából	2,70	2,47	2,75	2,51	2,60	2,21
Állásbiztonság szempontjából	3,35	3,22	3,37	3,33	3,26	3,68
Társadalmi presztízs szempontjából	2,87	2,63	2,70	2,67	2,24	1,90
Önkiteljesedés, örömforrás szempontjából	3,64	2,97	3,74	3,16	3,60	3,49

4.4. A pályapercepciót alakító tényezők a vizsgálat tükrében

A pályapercepció fenti, a vizsgált alcsoportokra bontott átlagainak bemutatását követően az alábbiakban a percepciót alakító azon háttértényezőket azonosítjuk, amelyek összefüggésben állnak a pedagóguspályával kapcsolatos vélekedésekkel.

Az elemzést három alcsoportban – középiskolások, pedagógushallgatók és gyakorló pedagógusok – azonos módszerrel végeztük el. A percepció azonosítására az előbbieken részletesen ismertetett, a pedagóguspályát más pályákkal összevetésben vizsgáló, hat elemet tartalmazó, ötfokozatú skálából álló kérdéssor szolgált. A vizsgálat során a válaszadókat klaszteranalízissel alul- és felülértékelő csoportokra bontottuk, majd e bontás alapján elemeztük a percepciók háttérváltozók szerinti alakulását. Az elemzés menete a három vizsgált csoportban azonos szakaszokból áll. Elsőként ismertetjük a klaszterelemzés révén létrejött alul- és felülértékelő klaszterek statisztikai jellemzőit (elemszámok, klaszterközéppontok). Ezt követően az adott csoport esetében releváns háttérváltozók klaszterek szerinti megoszlását, avagy átlagait mutatjuk be. Végül pedig ezek között a háttérváltozók között bináris logisztikus regressziós modell segítségével keressük és mérjük a percepciót alakító szignifikáns hatásokat.

4.4.1. A középiskolások pályapercepciójának háttértényezői

A fentiekben ismertetett, hat szempontot tartalmazó percepciós kérdésblokkra a középiskolások által adott válaszokon klaszteranalízist végeztünk, melynek segítségével tíz lépésben két jól elkülöníthető csoportot azonosítottunk. Az egyikbe azok a középiskolások kerültek, akik a vizsgált kérdések mentén rendre átlagos vagy annál rosszabb helyzetűnek ítélték a pedagóguspályát (1. klaszter), míg a másik csoportban a klaszterközéppontok minden esetben meghaladták az első csoport értékeit, vagyis az ide tartozók a szakmai karrier és a társadalmi presztízs szempontjából átlagosnak, a jövedelem szempontjából átlag alattinak, ugyanakkor az állásbiztonság és az önkiteljesedés tekintetében átlag felettinek ítélték a pedagóguspályát (2. klaszter). A mintába tartozó középiskolások 95,6 százalékát sikerült besorolni ebbe a két csoportba, a klaszterek létszáma meglehetősen kiegyenlített. A továbbiakban a középiskolások számos háttérváltozójának e klaszterek szerinti megoszlásait elemezzük.

22. táblázat. A pedagóguspálya megítélése alapján létrehozott középiskolás klaszterek

A pedagóguspálya jobb vagy rosszabb, mint a többi diplomához kötött pálya...	1. klaszter	2. klaszter
	A pedagóguspályát kedvezőtlenebbül értékelők	A pedagóguspályát kedvezőbben értékelők
Modellváltozók	Végző klaszterközéppontok	
...fizetés, 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
A klasszifikáció eredménye	A klaszterek elemszáma	
súlyozatlan elemszám (N = 3344)	1528	1816
súlyozott elemszám (N = 3331)	1560	1770
%	46,8	53,2

A két pályapercepció csoport különbségének azonosítása érdekében a középiskolások számos szociodemográfiai és képzési háttérváltozóját beemeltük a vizsgálatba.

A leíró jellegű eredmények alapján a pedagógusképzési irányultság a percepciót jelentősen alakító tényezőnek mutatkozik. A pedagóguspályát választók lényegesen nagyobb arányban vannak jelen a pályát felülértékelők körében, míg a más szakok felé orientálódók aránya az alulértékelők között magasabb.

Az intézményi háttérrel képviselő változók közül a tanulónak a középiskola típusa és régiója szerinti megoszlása szignifikánsan eltér a percepció tekintetében. Eszerint a 6–8 osztályos, szerkezetváltó középiskolák tanulói inkább a felül-, míg a szakközépiskolákban, kéttannyelvű intézményekben tanulók inkább az alulértékelők közé sorolhatók. Az osztály tanterve (tagozatos, normál osztály) tekintetében jelentős eltérést nem találunk. A középiskola régióját tekintve az Észak- és Közép-Magyarország középiskolaiban tanulók inkább az alulértékelés felé mozdulnak el, míg a dunántúli intézmények diákjainak aránya a felülértékelők között relatíve magas. A tanulmányi teljesítményt illetően az átlagnál jobb osztályzat, a német és francia nyelvtudás vagy a tanulmányi versenyen elért eredmény nem

mutat összefüggést a pályapercepcióval. Ugyanakkor a percepció negatívan kapcsolódik össze a jobb érdemjegyekkel és számos tanulmányi többletteljesítménnyel: emelt szintű érettségi, nyelvvizsga, angol nyelvtudás.

A középiskolások szociodemográfiai háttere és a pályapercepció alakulása között számos változó mentén találtunk szignifikáns kapcsolatot. A nők pályapercepciója összességében kedvezőbbnek tűnik. Míg a felülértékelők majdnem kétharmada nő, arányuk az alulértékelők között 56 százalékra csökken. A településtípus esetében az alulértékelők között a nagyobb településeken élők felülreprezentációját találjuk. A család kedvezőbb anyagi helyzete is az alulértékelők arányát növeli, s hasonlóan mutatkozik a szülők képzettségi háttere szerinti megoszlás is. A magasabb kulturális tőke, az anyák és apák végzettsége (diplómája) inkább az alulértékelők körében jellemző. Mindez azonban a nagyszülők esetében megfordul. Érdekes eredmény, hogy pedagógus szülők esetén az alulértékelés, míg pedagógus nagyszülői háttér esetén a felülértékelés mutat nagyobb arányt.

23. táblázat. A pedagóguspálya megítélése alapján létrehozott középiskolás klaszterek jellemzése

			1. klaszter (alulérté- kelők)	2. klaszter (felülérté- kelők)	Szignifi- kancia
Intézményi háttér	Pedagógusképzésre jelentkezett	Nem	91,4%	79,4%	0,000
		Igen	8,6%	20,6%	
	Középiskola típusa	Hagyományos gimnázium	44,9%	46,0%	0,032
		Hat- és nyolc- évfolyamos gimnázium	17,3%	20,3%	
		Kéttannyelvű középiskola	12,3%	10,2%	
		Szakközépiskola	25,5%	23,6%	
	Normál tantervű osztályban tanul	Nem	60,9%	59,1%	n. sz.
		Igen	39,1%	40,9%	
	Középiskola régiója	Észak-Magyar- ország	12,4%	10,3%	0,000
		Észak-Alföld	10,0%	13,4%	
		Dél-Alföld	17,9%	16,4%	
		Közép-Magyar- ország	33,3%	27,8%	
		Közép-Dunántúl	9,4%	12,5%	
		Nyugat-Dunántúl	10,2%	11,3%	
		Dél-Dunántúl	6,9%	8,2%	

			1. klaszter (alulértékelők)	2. klaszter (felülértékelők)	Szignifikancia
Tanulmányi háttér	Az osztályátlagnál jobb tanulmányi eredmény	Nem	50,4%	50,9%	n. sz.
		Igen	49,6%	49,1%	
	Előző évi átlagos tanulmányi eredmény	közepes, vagy rosszabb	19,3%	22,6%	0,038
		jó	50,5%	50,0%	
		jeles	30,3%	27,5%	
	Felvételi többletpont tanulmányi versenyen elért eredményért	Nem	95,1%	95,9%	n. sz.
		Igen	4,9%	4,1%	
	Felvételi többletpont nyelvvizsgáért	Nem	44,1%	53,4%	0,000
		Igen	55,9%	46,6%	
	Angol nyelvismeret	Nem	4,7%	6,4%	0,016
		Igen	95,3%	93,6%	
	Német nyelvismeret	Nem	40,6%	40,3%	n. sz.
		Igen	59,4%	59,7%	
	Francia nyelvismeret	Nem	77,2%	77,4%	n. sz.
		Igen	22,8%	22,6%	

			1. klaszter (alulérté- kelők)	2. klaszter (felülérté- kelők)	Szignifi- kancia
Szociodemográfiai háttér	Pedagógus szülő(k)	Nem	69,5%	76,6%	0,000
		Igen	30,5%	23,4%	
	Pedagógus nagyszülő(k)	Nem	20,2%	17,6%	0,035
		Igen	79,8%	82,4%	
	Átlagnál jobb családi anyagi helyzet	Nem	61,0%	66,9%	0,000
		Igen	39,0%	33,1%	
	Diplomás apa	Nem	57,9%	66,7%	0,000
		Igen	42,1%	33,3%	
	Diplomás anya	Nem	46,2%	58,1%	0,000
		Igen	53,8%	41,9%	
	Diplomás nagyszülő(k)	Nem	40,5%	36,3%	0,009
		Igen	59,5%	63,7%	
	Neme	Férfi	44,1%	34,6%	0,000
		Nő	55,9%	65,4%	
	Lakóhely településtípusa	Főváros	23,3%	18,3%	0,000
		Megyeszékhely, megyei jogú város	33,4%	28,9%	
		Egyéb város	21,8%	25,2%	
		Község, falu, tanya	21,5%	27,6%	

A fenti változók alapján épített bináris logisztikus regressziós modell azokat a változókat tartalmazza, amelyek önálló, azaz a többi háttérváltozótól független szignifikáns hatással bírnak a pályapercepció alakulására. Ezt a hatást a

modellben a felülrértékelő klaszterbe tartozás esélyhányadosaként definiáljuk. A backward-módszerrel 14 lépcsőben kialakított végső modellben²⁴ a legerősebb összefüggést a percepcióval a pedagógusképzési orientáció mutatja. A pedagógusképzésre jelentkezők 2,6-szer nagyobb eséllyel kerülnek a felülrértékelők klaszterébe, mint a más szakot választók [$\text{Exp}(B) = 2,657$]. A középiskolai háttér változói közül az intézmény régiója mutat szignifikáns hatást a percepció alakulására. Ezen belül is intézményi szinten az Észak-alföldi régióhoz tartozás növeli, a Közép-magyarországi régióhoz tartozás csökkenti a felülrértékelés esélyét a Dél-dunántúli régió intézményeiben tanulókhoz képest. A tanulmányi teljesítmény az emelt szintű érettségi és a nyelvvizsga viszonylatában negatívan hat a pályapercepcióra: mindkét többletpontra jogosító többletteljesítmény csökkenti a pozitív percepciós kategóriába kerülés esélyét. A nők pályapercepciója szignifikánsan kedvezőbb, az egyéb változók kontroll alatt tartása mellett is [$\text{Exp}(B) = 1,246$]. A megyeszékhelyhez kötődő lakóhely, valamint a kedvezőbb szülői szakmai (pedagógus szülő) és képzettségi (diplomás anya) háttér csökkenti a kedvezőbb pályapercepció esélyét.

24. táblázat. A pedagóguspálya megítélése alapján létrehozott klaszterek magyarázata bináris logisztikus regressziós modell, a középiskolások egyes háttérváltozói mentén

	B	Standard hiba (S.E.)	Wald-statisztika	Szabadságfok (df)	Szignifikancia.	Esélyhányados $\text{Exp}(B)$
Pedagógusképzésre jelentkezik	0,977	0,118	68,960	1	0,000	2,657
Középiskola régiója (Ref.: Dél-Dunántúl)	-	-	18,403	6	0,005	-
Észak-Magyarország	-0,305	0,176	2,995	1	0,084	0,737
Észak-Alföld	0,104	0,174	0,356	1	0,551	1,110
Dél-Alföld	-0,240	0,162	2,204	1	0,138	0,787
Közép-Magyarország	-0,327	0,178	3,384	1	0,066	0,721
Közép-Dunántúl	0,144	0,178	0,658	1	0,417	1,155
Nyugat-Dunántúl	-0,008	0,176	0,002	1	0,965	0,992
Felvételi többletpont emelt szintű érettségi vizsgáért	-0,147	0,081	3,247	1	0,072	0,864

24 A modell statisztikái: Cox & Snell R Square: 0,060; Nagelkerke R Square: 0,080, Hosmer and Lemeshow Test (sig.): 0,641.

	B	Standad hiba (S.E.)	Wald- statisz- tika	Szabad- sádfok (df)	Szignifi- kancia.	Esélyhá- nyados Exp(B)
Felvételi többletpont nyelvvizsgáért	-0,171	0,081	4,477	1	0,034	0,843
Pedagógus szülő(k)	-0,173	0,096	3,212	1	0,073	0,841
Diplomás anya	-0,238	0,088	7,327	1	0,007	0,788
Nő	0,220	0,077	8,148	1	0,004	1,246
Lakóhely településtípusa (Ref: község vagy falu)	-	-	7,528	3	0,057	-
Főváros	-0,126	0,151	0,697	1	0,404	0,881
Megyeszékhely, megyei jogú város	-0,264	0,105	6,274	1	0,012	0,768
Egyéb város	-0,042	0,111	0,141	1	0,707	0,959
Konstans	0,226	0,201	1,271	1	0,260	1,254

4.4.2. A pedagógushallgatók pályapercepciójának háttértényezői

A középiskolások által a percepciók kérdésblokkra adott válaszokhoz hasonlóan kezeljük a pedagógusképzési hallgatók eredményeit. Ez esetben is klaszteranalízist végeztünk a válaszokon, és hét lépésben két csoportot azonosítottunk. Az egyik csoportba azok a pedagógushallgatók kerültek, akik a vizsgált szempontok alapján – a családdal való összeegyeztethetőség kivételével – rendre átlagos vagy annál rosszabb helyzetűnek ítélték a pedagóguspályát (1. klaszter). A másik csoportban a klaszterközéppontok a fizetés szempontján kívül minden esetben meghaladták az első csoport értékeit, vagyis az ide tartozók a szakmai karrier és a társadalmi presztízis szempontjából átlagosnak, a jövedelem szempontjából átlag alattinak, ugyanakkor az állásbiztonság és az önkiteljesedés tekintetében átlag felettinek ítélték a pedagóguspályát (2. klaszter). A két csoportba a mintába tartozó pedagógushallgatók 99 százalékát sikerült besorolni, a klaszterek létszáma viszonylag kiegyenlített.

25. táblázat. A pedagóguspálya megítélése alapján létrehozott pedagógushallgatói klaszterek

A pedagóguspálya jobb vagy rosszabb, mint a többi diplomához kötött pálya...	1. klaszter	2. klaszter
	A pedagóguspályát kedvezőtlenebbül értékelők	A pedagóguspályát kedvezőbben értékelők
Modellváltozók	Végső klaszterközéppontok	
...fizetés, jövedelem szempontjából	2	2
...családdal való összeegyeztethetőség szempontjából	4	4
...szakmai karrier szempontjából	2	3
...állásbiztonság szempontjából	3	4
...társadalmi presztízis szempontjából	2	3
...önkiteljesedés, örömforrás szempontjából	3	4
A klasszifikáció eredménye	A klaszterek elemszáma	
súlyozatlan elemszám (N = 799)	430	369
súlyozott elemszám (N = 802)	427	375
%	53,2	46,8

Következő lépésként – akárcsak a középiskolások esetében – a pedagógushallgatók körében is a két percepciós csoport megoszlását tekintjük át a minta több háttérváltozója mentén, az egyes hallgatói csoportok jellegzetes mintázódását keresve. Jelentős szakterületi eltérésnek tűnik, hogy az alulértékelők csoportjában szignifikánsan felülreprezentáltak a tanárképzési és a gyógypedagógiai szakok hallgatói, s alulreprezentáltak az óvodapedagógusok. A szociodemográfiai háttérváltozók közül a nem, az életkor és a család képzettségi háttére mutat szignifikáns összefüggést a pályapercepció alakulásával. Eszerint a felülértékelőkön belül a nők és a fiatalabb korosztályok felülreprezentáltak. A családi kulturális tőke negatívan kapcsolódik össze a pályapercepcióval. A pedagóguspályát alulértékelők csoportjában ugyanis felülreprezentáltak mind a diplomás szülők, mind a diplomás nagyszülők háttérrel rendelkező alcsoportok. A pedagógushallgatók képzési szerkezet szerinti megoszlása nem mutat szignifikáns kapcsolatot a pályapercepció alakulásával. Ugyanakkor a tanulmányi teljesítmény és a pedagóguspálya megíté-

lése több esetben összekapcsolódik egymással. A felülértékelők klaszterén belül relatíve felülreprezentáltak a felvételi vizsga során OKJ-szakképesítésért többletpontot szerzők, ugyanakkor alulreprezentáltak a nyelvvizsgáért többletponthoz jutó hallgatók. A pedagógushallgatók szakmai attitűdjét vizsgálva az eredmények a várt összefüggéseket mutatják. A felülértékelők klaszterén belül felülreprezentáltak azok a hallgatók, akik elégedettek a pályaválasztásukkal, kedvező elhelyezkedési lehetőségeket valószínűsítene a diplomaszerzés után, és a diplomázás utáni munkavállalásukat a pedagóguspályán képzelik el. Az erősebb szakmai kötődés tehát ezekben az esetekben kedvezőbb pályapercepcióval jár együtt.

26. táblázat. A pedagóguspálya megítélése alapján létrehozott pedagógushallgatói klaszterek jellemzése

			1. klaszter (alulértékelők)	2. klaszter (felülértékelők)	Szignifikancia
Szak	Pedagógusképzési szak	Óvodapedagógus	11,3%	25,6%	0,000
		Tanító	26,2%	30,4%	
		Gyógyypedagógus	18,2%	12,8%	
		Tanárképzési szak	44,4%	31,3%	
Szociodemográfiai jellemzők	Neme	Férfi	17,1%	12,8%	0,056
		Nő	82,9%	87,2%	
	Életkor	30 éves vagy idősebb	33,7%	28,0%	0,095
		24–29 éves	28,3%	26,9%	
		24 évesnél fiatalabb	37,9%	45,1%	
	Egyedülálló	Igen	45,4%	45,6%	n. sz.
		Nem	54,6%	54,4%	
	Gyermeke van	Igen	28,8%	27,7%	n. sz.
		Nem	71,2%	72,3%	
	Diplomás apa	Igen	37,9%	27,1%	0,001
		Nem	62,1%	72,9%	

			1. klaszter (alulértékelők)	2. klaszter (felülértékelők)	Szignifikancia
Szociodemográfiai jellemzők	Diplomás anya	Igen	41,2%	32,7%	0,008
		Nem	58,8%	67,3%	
	Diplomás nagyszülő(k)	Igen	26,9%	22,4%	0,080
		Nem	73,1%	77,6%	
	Pedagógus szülő(k)	Igen	24,1%	22,6%	n. sz.
		Nem	75,9%	77,4%	
	Pedagógus nagyszülő(k)	Igen	16,4%	13,6%	n. sz.
		Nem	83,6%	86,4%	
	Kedvező anyagi háttérű család	Igen	17,1%	19,1%	n. sz.
		Nem	82,9%	80,9%	
Képzési háttér	Középiskolai háttér	Hagyományos gimnázium	57,5%	57,1%	n. sz.
		Szerkezetváltó középiskola	20,5%	18,8%	
		Szakközépiskola	22,0%	24,1%	
	Állami fenntartású középiskola	Igen	79,4%	82,1%	n. sz.
		Nem	20,6%	17,9%	
	Első helyen megjelölt szak	Igen	83,9%	87,0%	n. sz.
		Nem	16,1%	13,0%	
	Párhuzamos felsőfokú tanulmányok	Igen	7,0%	6,6%	n. sz.
		Nem	93,0%	93,4%	
	Nappali tagozaton tanul	Igen	40,6%	42,1%	n. sz.
		Nem	59,4%	57,9%	
	Önköltséges képzésre jár	Igen	25,7%	25,3%	n. sz.
		Nem	74,3%	74,7%	
	Tanulmányai mellett dolgozik	Igen	47,3%	52,0%	n. sz.
		Nem	52,7%	48,0%	

			1. klaszter (alulérté- kelők)	2. klaszter (felülérté- kelők)	Szignifi- kancia
Tanulmányi háttér	Angolul beszél	Igen	17,9%	18,9%	n. sz.
		Nem	82,1%	81,1%	
	Németül beszél	Igen	51,8%	50,8%	n. sz.
		Nem	48,2%	49,2%	
	Franciául beszél	Igen	88,3%	89,6%	n. sz.
		Nem	11,7%	10,4%	
	Átlagos tanulmányi eredménye	közepes, vagy rosszabb	17,1%	17,1%	n. sz.
		jó	58,0%	58,4%	
		jeles	24,9%	24,5%	
	Felvételi többletpont emelt szintű érettségiért	Igen	28,3%	24,8%	n. sz.
		Nem	71,7%	75,2%	
	Felvételi többletpont tanulmányi verseny eredményéért	Igen	4,7%	3,7%	n. sz.
		Nem	95,3%	96,3%	
	Felvételi többletpont OKJ-szakképesítésért	Igen	6,1%	10,1%	0,025
		Nem	93,9%	89,9%	
Szakmai attitűd háttér	Elégedett a szakválasztásával	Igen	77,8%	84,0%	0,015
		Nem	22,2%	16,0%	
	Kedvező elhelyezkedési lehetőségek	Igen	73,8%	81,3%	0,007
		Nem	26,2%	18,7%	
	Pályán maradást tervez	Igen	80,1%	89,6%	0,000
		Nem	19,9%	10,4%	

A szignifikáns összefüggéseket kiemelve jelezzük.

* n. sz. jelentése: $p > 0,1$

A pedagóguspálya megítélése alapján létrehozott klaszterek magyarázatára a pedagógushallgatók esetében a 26. táblázatban lévő változók mentén bináris logisztikus regressziós modellt építettünk. A backward-módszerrel 28 lépcsőben kialakított végső modellben²⁵ maradt változók önálló, azaz a többi háttérváltozótól független szignifikáns hatással bírnak a pályapercepció alakulására. A legerősebb összefüggést a percepcióval a pedagógusképzési szak mutatja. A tanár szakos hallgatókhoz képest az óvodapedagógus-hallgatóknak háromszor [Exp(B): 3,114], a tanító szakon tanulóknak pedig 1,6-szor [Exp(B): 1,64] nagyobb esélyük van arra, hogy a felülrértékelők klaszterébe kerüljenek. A tanulmányi teljesítmény tekintetében a felvételi vizsga során igazolt OKJ-szakképzettség önálló hatása bizonyult szignifikánsnak a végső modellben. A szakképesítéssel rendelkezők kétszer nagyobb eséllyel kerülnek a felülrértékelők klaszterébe. A felvételi vizsgához kapcsolódóan a hátrányos helyzet miatt igénybe vett felvételi többletpont esetén közel négyszeres az esélye a kedvezőbb pályapercepciónak [Exp(B): 3,836]. Hasonlóan erős kapcsolatot találtunk a pálya melletti elköteleződés és a kedvező pályapercepció között. Azok, akik tanulmányaik elvégzését követően pedagógus-munkakörben kívánnak elhelyezkedni, majdnem négyszer akkora eséllyel tartoznak a pályát kedvezőbben megítélők csoportjába, mint azok, akik valószínűbbnek tartják azt, hogy diplomázás után más területen helyezkednek el. Fontos lehet, hogy a származási és demográfiai háttérváltozók esetében a pályapercepcióval önálló szignifikáns kapcsolatot nem sikerült azonosítanunk.

25 A modell statisztikái: Cox & Snell R Square: 0,093; Nagelkerke R Square: 0,124, Hosmer and Lemeshow Test (sig.): 0,993.

27. táblázat. A pedagóguspálya megítélése alapján létrehozott klaszterek magyarázata bináris logisztikus regressziós modell, a pedagógushallgatók egyes háttérváltozói mentén

	B	Standad hiba (S.E.)	Wald- statisz- tika	Szabad- ságfok (df)	Szignifi- kancia.	Esélyhá- nyados Exp(B)
Pedagógusképzési szak (Ref.: tanárképzés)			23,975	3	0,000	
Óvodapedagógus	1,136	0,248	21,048	1	0,000	3,114
Tanító	0,497	0,212	5,483	1	0,019	1,643
Gyógypedagógus	0,039	0,252	0,023	1	0,878	1,039
Felvételi többletpont OKJ-képzésért	0,725	0,324	5,015	1	0,025	2,064
Felvételi többletpont hátrányos helyzetért	1,344	0,450	8,929	1	0,003	3,836
Pályán maradást tervez	1,322	0,332	15,809	1	0,000	3,751
Konstans	-1,843	0,337	29,835	1	0,000	0,158

4.4.3. A gyakorló pedagógusok pályapercepciójának háttértényezői

A gyakorló pedagógusok körében végzett vizsgálat során a fenti módszernek megfelelően a válaszadó pedagógusokat klaszteranalízissel alul- és felülértékelő csoportokra bontottuk annak érdekében, hogy a későbbiekben e bontás alapján elemezzük a percepciók háttérváltozók szerinti alakulását. A klaszteranalízis révén öt lépésben két jól elkülöníthető percepciós csoportot azonosítottunk. Az egyik csoportba azok a pedagógusok kerültek, akik a vizsgált dimenziókban rendre átlagos vagy annál rosszabb helyzetűnek ítélték a pedagóguspályát (1. klaszter), míg a másik csoportban a klaszterközpontok minden esetben meghaladták az első csoport értékeit, vagyis az ide tartozók az anyagi megbecsülés, a társadalmi presztízs, valamint a szakmai karrier szempontjából átlagosnak, a másik három dimenzióban pedig az átlagnál valamivel jobbnak ítélték a pedagóguspályát (2. klaszter). A két csoportba a mintánkba tartozó pedagógusok 92,2 százalékát sikerült besorolni, a klaszterek létszáma meglehetősen kiegyenlített.

28. táblázat. A pedagóguspálya megítélése alapján létrehozott pedagógusklaszterek

A pedagóguspálya jobb vagy rosszabb, mint a többi diplomához kötött pálya...	1. klaszter	2. klaszter
	A pedagóguspályát kedvezőtlenebbül értékelők	A pedagóguspályát kedvezőbben értékelők
Modellváltozók	Végső klaszterközéppontok	
...fizetés, jövedelem szempontjából	2	3
...családdal való összeegyeztethetőség szempontjából	3	4
...szakmai karrier szempontjából	2	3
...állásbiztonság szempontjából	3	4
...társadalmi presztízs szempontjából	2	3
...önkiteljesedés, örömforrás szempontjából	3	4
A klasszifikáció eredménye	A klaszterek elemszáma	
súlyozatlan elemszám (N = 1078)	522	477
súlyozott elemszám (N = 1063)	533	449
%	54,3	45,7

A továbbiakban ismét azt vizsgáljuk, hogy a fenti két pályapercepció csoport a pedagógusok különböző individuális jellemzői mentén hogyan és milyen különbségekkel jellemezhető. A „pedagóguspályát kedvezőbben értékelők”-höz képest a negatívabb pályaképpel rendelkezők szignifikánsan idősebbek, hosszabb ideje vannak a pedagóguspályán, illetve jelenlegi munkahelyükön: átlagéletkoruk 46,6 év, átlagosan közel negyedszázada (23,1 éve) dolgoznak pedagógusként, 20 éve folyamatosan, és átlagosan több mint 15 éve a jelenlegi munkahelyükön. Körükben felülreprezentáltak a magasabb kvalifikációs szinttel rendelkezők (MA/MSc/hagyományos egyetemi diploma, általában jó vagy jeles tanulmányi eredmény), akik a képesítésüknek megfelelő munkakörben, és/vagy általános iskolai képzési szinten, és/vagy általános iskolai tanárként vagy napközis tanárként dolgoznak. Szintén felülreprezentáltak ebben a csoportban azok, akik természettudományi tárgyat/tárgyakat (is) tanítanak, illetve a gyógypedagógusok. Kedvezőtlenebb a pályaképük azoknak is, akik az intézményben valamilyen, a szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó pluszfeladatot (is) végeznek (elsősorban a követ-

kezőket: valaminek a felelőse,²⁶ intézményvezető-helyettes, osztályfőnök, vizsgáztató pedagógus), illetve azoknak, akiknek a szakmai kapcsolatai főként az intézményen belül rekrutálódnak. A „pedagóguspályát kedvezőbben értékelők”-höz képest a „pedagóguspályát kedvezőtlenebbül értékelők” jövőre vonatkozó elképzelései között nagyobb arányban jelenik meg az intézmény elhagyásának gondolata.

29. táblázat. A pedagóguspálya megítélése alapján létrehozott pedagógusklaszterek jellemzése

A pedagógusok különböző individuális jellemzői		1. klaszter (alulértékelők)	2. klaszter (felülértékelők)	Szignifikan- cia
Nem	férfi	18,6	19,2	n. sz.*
	nő	81,4	80,8	
Életkor (átlag)		46,6	45,0	0,011
Gyermekek száma (átlag)		0,68	0,59	n. sz.
Családi minta	nincs	61,9	64,1	n. sz.
	van	38,1	35,9	
Pedagóguspályán eltöltött idő (átlag)		23,1	21,3	0,011
Hány évet töltött folyamatosan a pedagóguspályán?		20,5	19,7	n. sz.
Hány évet töltött a jelenlegi munkahelyén?		15,6	13,6	0,005
Képzettségi szint	BA/BSC/hagyományos főiskola	61,7	71,9	0,001
	MA/MSC/hagyományos egyetem	38,3	28,1	
Felsőfokú tanulmányok átlagos eredménye	elégséges	0,4	0,0	0,038
	közepes	10,4	16,0	
	jó	59,7	57,3	
	jeles	29,5	26,6	
Van-e valamilyen más, pedagógusképesítést nem adó végzettsége?	nem	84,6	82,7	n. sz.
	igen	15,4	17,3	
Van-e tudományos fokozata?	nincs	98,5	98,7	n. sz.
	van	1,5	1,3	
Van-e nyelvvizsgálója?	nincs	48,2	45,0	n. sz.
	van	51,8	55,0	

26 Például tagozatfelelős, minőségbiztosítási felelős, gyermek- és ifjúságvédelmi tagozatfelelős stb.

A pedagógusok különböző individuális jellemzői		1. klaszter (alulértékelők)	2. klaszter (felülértékelők)	Szignifikan- cia
Van-e nyelvtudása?	nincs	20,3	22,5	n. sz.
	van	79,7	77,5	
Legmagasabb végzettsége megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal?	nem	61,2	62,9	n. sz.
	igen	38,8	37,1	
Képesítésének megfelelő munkakörben dolgozik-e?	nem	12,1	14,8	0,087
	igen	74,9	58,5	
	is-is	13,0	16,6	
Képzési szint: milyen évfolyamokon végez oktató-nevelő munkát?	Óvoda	16,2	24,3	0,001
	1–4. évfolyam	35,0	30,4	0,072
	5–8. évfolyam	42,8	32,6	0,001
	8–14. évfolyam	33,0	35,5	n. sz.
Milyen típusú tárgyat tanít?	nem tanít természettudományi tárgyat	65,6	73,2	0,008
	természettudományi tárgyat (is) tanít	34,4	26,8	
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?		108,1	101,8	n. sz.
Részt vett-e önerőből finanszírozott továbbképzésen?	nem	83,5	83,5	n. sz.
	igen	16,5	16,5	
Mely szakmaterületeken dolgozik?	óvodapedagógus	13,2	23,6	0,001
	tanító	20,7	18,5	n. sz.
	általános iskolai tanár	29,9	24,3	0,029
	középiskolai tanár	28,9	27,8	n. sz.
	szakoktató	1,5	4,2	0,008
	művésztanár	5,3	5,1	n. sz.
	kollégiumi nevelőtanár	4,1	3,1	n. sz.
	napközis tanár	7,3	2,0	0,001
	fejlesztőpedagógus	3,6	3,1	n. sz.
	gyógypedagógus	9,4	4,0	0,001

A pedagógusok különböző individuális jellemzői		1. klaszter (alulértékelők)	2. klaszter (felülértékelők)	Szignifikan- cia
Szakmai kapcsolatok	főként intézményen belüli kollégákkal	74,6	62,5	0,001
	fele-fele arányban	21,2	30,0	
	főként intézményen kívüli kollégákkal	4,2	7,4	
Baráti kapcsolatok	főként intézményen belüli kollégákkal	11,2	14,4	n. sz.
	fele-fele arányban	35,2	31,2	
	főként intézményen kívüli kollégákkal	53,7	54,4	
Hol dolgozik öt év múlva?	máshol	13,1	6,5	0,001
	saját intézményében pedagógusként	86,9	93,5	
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat?	nem	21,8	33,4	0,001
	igen	78,2	66,6	
Milyen feladatokat végez?	intézményvezető	4,3	6,2	n. sz.
	intézményvezető-helyettes	11,3	6,7	0,009
	egyéb vezető	21,1	19,2	n. sz.
	osztályfőnökök	38,8	30,3	0,003
	vizsgáztató pedagógus	18,8	12,5	0,004
	felelős	18,4	9,1	0,001
Milyen képesítéssel rendelkezik?	csak pedagógusképesítéssel	84,5	82,9	n.sz.
	csak nem pedagógusképesítéssel	0,8	1,4	
	is-is	14,5	15,6	

A táblázatban a szignifikáns összefüggéseket kék háttérrel, illetve a szignifikánsan felülreprezentált értékeket vastagítással kiemeltük.

* n. sz. jelentése: $p > 0,1$

A pedagóguspálya megítélése alapján létrehozott klaszterek és a pályán maradás, illetve a pályaelhagyás szempontjából releváns háttértényezők (lásd „Mellékletek”, 13.4.1. alfejezet) kapcsolatának vizsgálatára épített bináris logisztikus regressziós modellben – a többi változó kontroll alatt tartása mellett – a pedagóguspálya kedvezőbb megítélése szempontjából két változó kap meghatározó szerepet. Az egyik a szakmai kapcsolatok rekrutálási körével kapcsolatos. Minél

több külső szakmai kapcsolattal rendelkezik egy pedagógus, annál nagyobb az esélye annak, hogy a tanári pályáról kedvezőbben vélekedők csoportjába tartozik. Azok a pedagógusok, akiknek kapcsolati hálójában az intézményen kívüli szakmai kapcsolatok a dominánsak, több mint háromszor akkora eséllyel kerülnek a tanári pályáról kedvezőbben vélekedők csoportjába [Exp(B): 3,116], a kiegyenlített külső-belső szakmai kapcsolatokat ápolók pedig kétszer akkora eséllyel [Exp(B): 2,039]. A másik meghatározó elem a megkérdezettek jövőorientációjával kapcsolatos: azok, akik úgy gondolják, hogy öt év múlva is a jelenlegi intézményükben fognak dolgozni, több mint háromszor akkora eséllyel [Exp(B): 3,008] tartoznak a pedagóguspályáról kedvezőbben vélekedők csoportjába. Mindez arra is utalhat, hogy a pályán maradással kapcsolatos tervek nem kizárólagosan a „munkaerő-piaci kényszer” által meghatározottak. A személyes kapcsolatok rekrutálódása tekintetében azonban a külső kapcsolatok jelenléte – a szakmai kapcsolatok esetében tapasztalathoz képest – fordított irányultságú, azaz a baráti kapcsolatok intézményen belüli dominanciájával szemben, ha valaki a baráti kapcsolatait legalább fele arányban kívülről is választja, akkor csökken annak az esélye, hogy a pedagóguspályáról kedvezőbben vélekedők csoportjába kerüljön. A szakmai és a személyes kapcsolatok ellentétes irányultsága azt jelzi, hogy ezek a mutatók markánsan más-más jelenségek indikátorai. Egy lehetséges magyarázat szerint a szakmai kapcsolatok kifelé irányultsága inkább a nyitottság indikátoraként, míg az intézményen belüli személyes kapcsolatok inkább az intézményi légkör mutatójaként értelmezhetők.

A fentiekén túlmenően a többi változó kontroll alatt tartása mellett a pedagóguspályáról való kedvezőbb vélekedés kialakítása szempontjából néhány, a teljesítményhez kapcsolható változó is esélycsökkentő, azaz a kedvezőtlenebb vélekedések szempontjából kockázati tényezőnek tekinthető. Ilyen a magasabb (MA/ MSC/ hagyományos egyetem) képzettségi szint, illetve a felsőfokú tanulmányok alatti jobb előmenetel. Szintén csökkenti a felülértékelés esélyét, ha a pedagógus a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó – például vezetői – feladatokat (is) végez, vagy ha természettudományi tárgyat (is) oktat.

30. táblázat. A pedagóguspálya megítélése alapján létrehozott klaszterek magyarázata bináris logisztikus regressziós modell, a pedagógusok egyes háttérváltozói mentén

	B	Standard hiba (S.E.)	Wald- statisz- tika	Szabad- sádfok (df)	Szignifi- kancia.	Esélyhá- nyados Exp(B)
Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?	-0,041	0,009	22,068	1,000	0,000	0,960
Képzettségi szint (1 = BA/BSC/ hagyományos főiskola; 2 = MA/MSC/ hagyományos egyetem)	-0,524	0,178	8,647	1,000	0,003	0,592
Felsőfokú tanulmányok átlagos eredménye	-0,332	0,137	5,888	1,000	0,015	0,718
Milyen típusú tárgyat tanít? [0 = nem tanít természettudományi tárgyat; 1 = természettudományi tárgyat (is) tanít]	-0,323	0,175	3,398	1,000	0,065	0,724
5 év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e? (1 = igen; 0 = nem)	1,101	0,295	13,949	1,000	0,000	3,008
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat? (1 = igen; 0 = nem)	-0,468	0,199	5,550	1,000	0,018	0,626
Szakmai kapcsolatok (referenciakategória: főként intézeten belüli)			18,672	2,000	0,000	
fele-fele arányban	0,712	0,190	14,067	1,000	0,000	2,039
főként intézményen kívüli	1,137	0,428	7,062	1,000	0,008	3,116
Baráti kapcsolatok (ref.: főként intézeten belüli)			10,851	2,000	0,004	
fele-fele arányban	-0,756	0,268	7,944	1,000	0,005	0,470
főként intézményen kívüli	-0,839	0,258	10,591	1,000	0,001	0,432
Konstans	2,509	0,735	11,651	1,000	0,001	12,295

4.5. A pályapercepcióval kapcsolatos eredmények összegzése

A pedagóguspálya percepciójának vizsgálatát három kérdéskör mentén végeztük el. Egyfelől a foglalkozási presztízsvizsgálatok eredményeire támaszkodtunk, másfelől figyelembe vettük a nemzetközi FIT-Choice-kérdőívnek a pálya előnyeit és hátrányait tárgyaló kérdéssorára kapott válaszokat, harmadrészt pedig a pedagógusfoglalkozások más diplomás pályákhoz viszonyított egyéni megítélésével foglalkoztunk. Percepciós vizsgálatunkat négy célcsoporton végeztük el: a középiskolások, a hallgatók, a gyakorló és a pályát elhagyó pedagógusok mintáján. A percepciós elemzés egyik fő kérdése az volt, hogyan írható le a pedagóguspálya általános képe, és ez a kép milyen eltéréseket mutat a különböző módon érintett alcsoportokban. Különbözik-e a pályán dolgozók, az oda belépők, az annak művelésére készülők és a más pályát választók esetében a pedagóguspálya megítélése? Eltér-e a pályát elhagyók percepciója a többiekétől? Vizsgálatunk másik fő témája arra irányult, hogy milyen háttértényezők alakítják a pedagóguspálya megítélését. Hogyan hat rá a származási, demográfiai háttér, a tényleges tanulmányi vagy munkakörülmények, vagy akár a teljesítmény?

E kérdések megválaszolása érdekében az elemzés egyik része leíró statisztikai táblákba foglalható adatokat használt fel, míg a másik része magyarázó modellek segítségével próbált közelebb kerülni a percepcióra ható tényezők megragadásához. A vizsgálat külön értéke, hogy – a pedagóguspálya percepciójára vonatkozó – azonos megfogalmazású kérdéssorral dolgozott a négy kutatási mintán. Ennek során lehetőség nyílt a középiskolások esetében a pedagógusképzésbe jelentkezők és a más felsőoktatási szakot választók összehasonlító vizsgálatára. A felsőoktatási hallgatók mintáján a pedagógusképzési szakon tanulók mellett más szakok hallgatóinak pedagógus-pályaképét is elemezhattuk. Mindemellett a gyakorló pedagógusok és a pályát elhagyók válaszai is rendelkezésünkre álltak a percepció átfogó vizsgálatához.

Témánk szakirodalmi előzményei már felhívták a figyelmet a pedagóguspályapercepció néhány kritikus vizsgálati szempontjára. Ezek egyike a pedagógusfoglalkozások meglehetősen kedvezőtlen presztízse, amelyet kutatási eredményeink is alátámasztanak. Vizsgálatunk során a különböző diplomás foglalkozásokhoz társuló anyagi és társadalmi megbecsültség alakulását áttekintve a különböző vizsgált alcsoportokban (a pedagóguspályát választó és a más szakra jelentkező középiskolások, a pedagógusszakos hallgatók és a más szakokon tanulók, a gyakorló és a pályaelhagyó pedagógusok) egyértelműnek mutatkozik a pedagógusfoglalkozások alacsony presztízse mind a társadalmi, mind az anyagi megbecsültség tekintetében. A legmagasabb presztízssátlatagokat rendre a jogi és a

mérnöki foglalkozásokhoz társították a válaszadók. Az értékelésre felkínált pedagógusfoglalkozások közül a legalacsonyabb átlagok a kollégiumi nevelő foglalkozáshoz kapcsolódtak. Több pedagógusfoglalkozás esetében – általános és középiskolai tanár, tanító, óvodapedagógus, gyógypedagógus – az alacsony anyagi megbecsültséghez képest azok társadalmi presztízse relatíve erősebbnek mutatkozik. A középiskolások és a hallgatók esetében a pedagóguspályát választók – oda jelentkezők vagy pedagógusszakos hallgatók – által adott presztízspontszámok némileg meghaladták a más szakok, foglalkozások felé orientálódók értékeléseit. A pályaválasztási döntés tehát ez esetben összefügg a pályapercepcióval.

A foglalkozási presztízsz mellett a pályapercepció megragadásának másik forrásként a kutatás a pályához társítható előnyök és hátrányok feltérképezésére fókuszált. Ennek mérésére egyfelől a FIT-Choice-skála percepciós kérdésblokkjának beemelésére, másfelől a pedagóguspályát más diplomás pályákkal összehasonlító, értékelő kérdéssor beépítésére került sor a kutatás minden vizsgált almintáján. A pedagógus-pályapercepció más mérései alapján a pálya összképe olyan nagy intenzitással végzett szakmai munkát mutat, amelynek társadalmi és anyagi elismertsége alacsonynak mondható. E tekintetben összhangban vannak az egyes vizsgálati alcsoportok, és az is párhuzamba állítható a presztízsmérés eredményeivel, hogy a pedagóguspályát választók pozitívabban ítélik meg a pályát a más szakok mellett döntő jelentkezőkhöz, illetve hallgatókhoz képest. Fontos megállapításunk lehet az is, hogy mind a fizetés, mind a státusz értékelése egyaránt a pályaelhagyók esetében kapta a legalacsonyabb értékeket, miközben a szakma nehézségeit a gyakorló pedagógusok érzékelik leginkább.

A pedagóguspálya más diplomás pályákhoz viszonyított előnyeit és hátrányait szintén hasonlóan érzékelik az egyes vizsgálati csoportok. A jövedelem, a karrier és a társadalmi presztízsz azok a tényezők, amelyek kapcsán a pedagógusfoglalkozások helyzete a többi diplomás pályához képest kedvezőtlenebbnek mutatkozik. A pedagóguspálya pozitívumait leginkább a családdal való összeegyeztethetőségben, a munkához kapcsolódó örömforrásban és az állásbiztonságban látják a megkérdezettek. A pályához kötődő válaszai itt is kedvezőbbek, mint a más pályák felé orientálódóké. Azt a megállapítást, miszerint a pedagóguspálya megítélésére erősen hat a személyes kötődés, a pályapercepció alakulását magyarázó modellek adatai is biztonsággal alátámasztják. Ezekből jól látszik, hogy a pálya iránt elkötelezettséget érző (pályán maradást tervező, választásukkal elégedett) pedagógushallgatók nagyobb arányban bírnak pozitív pályaképpel.

A szakirodalom alapján a pályapercepció másik sarkalatos pontjaként az intézményi hatásokat azonosíthatjuk. A pályapercepció alakulására ható tényezőket feltáró magyarázó modell eredményei azt mutatják, hogy a gyakorló pedagógusok körében a munkahelyi körülmények számos aspektusa kapcsolatba hozható

a pálya megítélésével. Ennek alapján úgy tűnik, hogy a pályán maradással kapcsolatos tervek nem kizárólagosan a „munkaerő-piaci kényszer” által meghatározottak. A pedagógusok között a pedagóguspálya percepciója és a pályán maradás/pályaelhagyás szempontjából releváns háttértényezők kapcsolatában két változó kapott meghatározó szerepet. Az egyik a szakmai kapcsolatok szerepe volt, amennyiben az intézményen kívüli és belüli kapcsolatok egyaránt pozitív összefüggésben vannak a kedvezőbb pályapercepcióval. A személyes kapcsolatok rekrutálódása tekintetében azonban a külső kapcsolatok jelenléte – a szakmai kapcsolatok esetében tapasztalathoz képest – épp fordított irányultságú volt. A szakmai és a személyes kapcsolatok ellentétes irányultsága jelezheti azt, hogy a szakmai kapcsolatok kifelé irányultsága inkább a nyitottság indikátoraként, míg az intézményen belüli személyes kapcsolatok inkább az intézményi légkör mutatójaként értelmezhetők.

A percepciót alakító teljesítményszempontok áttekintése is fontos tanulságokkal szolgálhat. A magyarázó modellek eredményei szerint ugyanis a tanulmányi, illetve a munkahelyi többletteljesítmény negatívan hat a pályapercepció alakulására. A gyakorló pedagógusok körében a magasabb képzettségi szint, a kiegészítő szakmai feladatok vállalása, illetve a felsőfokú tanulmányok alatti jobb előmenetel a kedvezőtlenebb pályamegítélést valószínűsíti. A középiskolások körében is azt találtuk, hogy a tanulmányi teljesítmény – az emelt szintű érettségi és a nyelvvizsga viszonylatában – negatívan hat a pályapercepcióra, hiszen mindkét, többletpontra jogosító teljesítmény csökkenti a pozitív percepciók kategóriába kerülés esélyét.

Szintén a kutatási előzmények áttekintése mutatott rá a pályapercepció társadalmi-gazdasági meghatározottságaira. Ennek empirikus tesztelésére – a gazdasági-társadalmi közeg beemelésére – a vizsgálat ugyan nem adott módot, ugyanakkor az eredmények alapján számot tudunk vetni a szociodemográfiai háttér általi meghatározottságoknak a percepciót alakító hatásaival. Ezek egyike a nők szerepéhez kötődik. A nők foglalkozási felülreprezentációja közismert, ám a percepciók kutatások adatai alapján a férfiakhoz képest következetesen pozitívabb pályaképüket is kimutathatjuk az egyes vizsgált alcsoportokban. A demográfiai jellemzők között a középiskolások mintáján a regionális különbségek pályapercepcióra gyakorolt önálló hatására is találtunk jeleket. Mindemellett vizsgáltunk a pedagóguspálya percepcióját alakító származási különbségekre is kitért, amennyiben a középiskolásoknak és a hallgatóknak a családi háttér kulturális és anyagi tőke szerinti megoszlását elemeztük. A percepció magyarázatára szolgáló modellekben a középiskolások mintán e tényezők közül a magasabb szülői iskolai végzettség pályapercepciót alakító negatív hatása mutatható ki.

5. A belépési szelekció vizsgálata és a pályaalakalmassági vizsgára vonatkozó eredmények

Miért fontos a téma vizsgálata?

A pedagógusszak- és pályaválasztást meghatározó tényezők feltárásából megtudhatjuk, hogy milyen szempontoktól függhet az utánpótlás mennyiségi és minőségi biztosítása.

Melyek a vizsgálat főbb területei?

E fejezet fő témája a képzési belépést befolyásoló külső erők és meghatározottságok feltérképezése, valamint a hozzájuk kapcsolható rendszerszintű beavatkozási pontok vizsgálata. A szelekciós mechanizmusok feltárása során a lehetséges hatások három fő típusával foglalkozunk: a pedagóguspálya választásának a szociodemográfiai háttér általi meghatározottságaival, az intézményi háttér hatásával, továbbá a tanulmányi teljesítmény és a pálya-, illetve szakválasztás kapcsolatával. A vizsgálat során végigkövetjük a belépési szelekció egyes szakaszait, melyek elemzésével a pedagógusszakok választását meghatározó tényezőket keressük. A szakterületi szelekció megragadása érdekében feltárjuk a pedagógushallgatók szakok szerinti megoszlásának hátterét. A rendszerszintű szelekció eszközeinek áttekintése során pedig a pedagógusképzésben kötelező alkalmassági vizsga ismertségével és megítélésével foglalkozunk.

Milyen adatokra támaszkodhatunk?

A pedagóguspálya választását meghatározó tényezőket a felsőoktatási tanulmányok előtt álló középiskolások csoportján vizsgáljuk. A különböző pedagógusképzési szakok közötti megoszlás elemzése a felsőoktatásban tanuló pedagógushallgatók mintáján alapul.

Melyek a főbb eredmények?

Elemzésünkben mind a pedagógusképzés, mind az egyes pedagógusszakok választásában három fő háttértényező szerepét vizsgáltuk. E hatások közül a felsőoktatásba jelentkező középiskolások esetében a teljesítményalapú kontraszelekció nyomai mutathatók ki: a kedvezőtlenebb tanulmányi háttérű diákok inkább döntenek a pálya mellett. A pedagóguspályát választók szociodemográfiai hátterét tekintve a nemek szerinti különbségek mellett a kulturális és az anyagi háttér szerinti negatív (ön)szelekcióra is utalnak jelek: a pedagógusképzéseket a kedvezőtlenebb családi, képzési és anyagi háttérrel rendelkezők választják nagyobb eséllyel.

A pedagógushallgatók mint csoport maga sem mutat egységes képet. Főként a tanár szakos hallgatók térnek el a többiekől kedvezőbb szociodemográfiai hátterüket tekintve. A tanulmányi teljesítmény tekintetében a tanár szakosok mellett a gyógypedagógusi szakokat választók emelkednek ki a pedagógusképzési hallgatók csoportjából. Ebből a szempontból leginkább az óvodapedagógusok hátrányát érzékelhetjük.

A vizsgálat fő eredménye a szakirodalom által is elemzett hatások azonosítása mind a pálya választásakor, mind a pedagógusképzési szakok közötti döntésben.

A pedagógusképzés választására és a pályára lépésre ható háttérmechanizmusok feltárása mind a megfelelő pedagóguslétszám, mind a szakmai minőség biztosításában releváns szempont lehet. Mindez a pályaválasztásban érvényesülő szelekciós hatások vizsgálatára irányuló kutatási törekvéseket is dominálja. A pedagóguspályára lépés, mint belépési szelekció több dimenzió mentén értelmezhető. A belépési szelekció megragadásában egyfelől a pedagóguspálya, mint jellegzetes mobilitási csatorna jelenik meg. Az erre irányuló kutatások fő törekvése a pályaválasztás származási és demográfiai, regionális háttér-meghatározottságainak vizsgálata. Másfelől azonban a belépési szelekció minőségi oldala is lényeges vizsgálati szempontnak mutatkozik. A téma vizsgálatára irányuló kutatások a pedagóguspályát választók képességei és korábbi tanulmányi teljesítménye alapján vetik össze a belépők jellemzőit a más pályákra lépők hasonló paramétereivel, keresve egy esetleges minőségi (kontra)szelekció nyomait, ami hosszú távon kihathat az oktatás eredményességére. A pályaválasztási szelekció kapcsán egy harmadik dimenziót is tárgyalunk elemzésünkben. A belépést szabályozó mechanizmusok között a pályaválasztás körülményeire, intézményi meghatározottságaira és szűrőrendszerére (alkalmassági vizsga) fordítunk kiemelt figyelmet.

Az elemzés során a szelekció egyes szintjeihez és formáihoz igazodva, leíró jellegű táblákban mutatjuk be a belépők, illetve a pályát választók főbb jellemzőit, háttérváltozók szerinti megoszlását. A belépési és szakválasztási szelekció részletesebb vizsgálatához ezt követően magyarázó modelleket alkalmazunk, amelyek segítségével a pálya- és szakválasztással összefüggésbe hozható különböző háttértényezők önálló hatását érzékeltetjük.

Ebben a fejezetben a fő kérdésünk az, hogy a pedagóguspálya kezdetén, a képzés indulásakor, a szakmai életpálya korai szakaszában milyen külső erők és meghatározottságok alakítják a belépés jellemzőit, s ezek rendszerszinten mely pontokon, milyen hatékonysággal alakíthatók.

A fejezet a belépési szelekció egyes szakaszait követve elsőként a pedagóguspálya választásában megmutatkozó belépési szelekciót tárgyalja, majd következő lépcsőként a szakterület-választásra ható szelekciós hatásokat vizsgálja. A szelekció harmadik formájaként a rendszerszintű szelekció megvalósulására fókuszálva a pedagógusképzésben kötelező alkalmassági vizsga ismertségét és megítélését elemezzük. A szakaszolástól függetlenül vizsgálatunk a szelekciós mechanizmusok három alapvető forrását ragadja meg: a szociodemográfiai háttér, a teljesítmény és az intézményi háttér hatásait. E három hatás következetes elkülönítése azonban elsősorban az adatfeldolgozás és -értelmezés megkönnyítését szolgálja. Semmiképpen nem feltételezzük tehát a szelekcióban játszott kizárólagos szerepüket, mindemellett kölcsönös egymásra hatásukkal is tisztában kell lennünk.

5.1. Szakirodalmi előzmények

A pedagógusképzéshez kapcsolódó szelekciós tényezők szakirodalmi áttekintése során a témában zajlott célzott kutatások főbb megállapításait összegezzük, még hozzá a belépési szelekció három fő vizsgált forrása – szociodemográfiai háttér, tanulmányi teljesítmény, intézményi háttér – szerint rendszerezve.

5.1.1. A szociodemográfiai háttér hatása

A belépők demográfiai háttere kapcsán elsőként a pedagógusok nemi megoszlását vizsgáló munkákat emelhetjük ki. Míg számos foglalkozás esetében a nemi arányok kiegyenlítődése felé mutatnak a hosszú távú tendenciák (például Tok, 2012), addig a pedagóguspálya választása továbbra is a nők körében népszerűbb (például Ellis, 2003; Johnston és mtsai, 1999; Saban, 2003). A pedagóguspálya mobilitásban játszott szerepének elemzése során a különböző típusú tanárképzési programokban részt vevők szociodemográfiai jellemzőit vizsgálva számos tanulmány mutat rá a nők magas arányára (lásd Bacolod, 2007; Painter és mtsai, 2007; Taylor–Frankenberg, 2009). A pedagóguspálya kezdeti férfidominanciája után a kilencvenes évektől kezdve hazánkban – és jellemzően a volt szocialista országokban – a pálya folyamatos, az európai átlagot meghaladó mértékű elnőiesedéséről számolnak be a kutatások (Nagy, 1998; Polónyi, 2004). A nemi alapú szelekció a pályaválasztás mellett a tényleges pályára lépésben is megmutatkozik. Longitudinális vizsgálatukban Henke és munkatársai (2000) kimutatták, hogy a hallgatók köréből a nők nagyobb valószínűséggel lépnek a tanári pályára, mint a férfiak. A női arányok felé történő elmozdulás tendenciája azért is lényeges, mert egyfelől a nők csoportján belül is egy esetleges minőségi kontraszelekciót hordozhat (melynek során a legtehetségesebbek inkább más karrierutakat preferálnak), másfelől a pedagóguspálya női szerepekhez kapcsolódó attribútumainak felértékelődésével járhat együtt (lehetőség a munka megszakítására, rugalmasabb időbeosztás, gyermeknevelési idő). A demográfiai összetétel tekintetében jelentkező ezen sajátosság tehát a pedagóguspályát választók motivációinak eltéréseire is kihat. Számos olyan elemzést találtunk, amely a pedagógusok körében kisebbségben lévő férfit populáció motivációinak vizsgálatát célozza meg. Török kutatási adatokon kimutatták, hogy a pedagóguspályán a férfiak hiányának legfontosabb magyarázata az alacsony fizetés, az alacsony társadalmi státus és a szexuális bántalmazás vádjától való félelem (Anliak–Beyazkurk, 2008). Hasonló eredményre jutott egy, a tanári pályát választó angol hallgatók körében végzett kutatás, amely szerint a férfi tanárok pályaválasztását általában „szokatlan”-nak,

„ambiciózus”-nak, de néha „deviáns”-nak is címkézték a megkérdezettek (Car-
rington, 2002). Egy, a tanulmányaikat megkezdő fiatal férfiak körében végzett
ausztrál kvalitatív kutatás eredményei szerint a gyerekekkel való foglalkozás a
nőkhöz hasonlóan a férfiaknál is elsődleges motivációnak bizonyult, ugyanakkor
emellett a tanári pálya kedvező anyagi és biztonsági feltételei, valamint a szüle-
iknek a tanítási karriert támogató attitűdje is szerepet játszott a pályaválasztásban
(Mulholland, 2003). Angol kutatási adatok alapján a tanári pályát választó férfiak
tisztában vannak azzal, hogy döntésük miatt feltehetően negatív társadalmi meg-
ítélés alá esnek (Johnston és mtsai, 1999).

A nemi különbségek feltárása mellett a tanári pálya választásában a száрма-
zási hatások azonosítása is gyakori kutatási törekvés. Hazai kutatások a pedagó-
gushallgatók esetében elsősorban a szülők legmagasabb végzettségét, illetve a
családon belüli elitfoglalkozások és pedagógusok számát vizsgálták. A kutatási
eredmények meglehetősen ellentmondásosak. Úgy tűnik, hogy a szülők végzett-
sége, illetve a családon belüli elitfoglalkozások száma mindenekelőtt az általá-
nos továbbtanulási szándékkal mutat szignifikáns összefüggést, és csak kisebb
mértékben magával a pályaválasztással (Andor–Liskó, 1999; Ercsei, 2011; Sági–
Ercsei, 2012a; Jancsák, 2014). Ugyanakkor a pedagóguspályát és a más pályákat
választók társadalmi háttérét összevető kutatások egy része azt találta, hogy a
pedagógusképzésben részt vevő hallgatók társadalmi helyzetüket tekintve első-
sorban az alacsonyabb társadalmi státusú csoportokból rekrutálódnak, főként a
pedagógusképzés értelmiségi-képző funkciójának köszönhetően (Nagy, 1998;
Polónyi, 2004). A felsőfokú képzési rendszerben továbbhaladva, a kétciklusú
képzésben a szülők végzettségének szintje és szakterülete alig hat ki a mester-
szintű pedagógusok felé irányuló átlépésre (Sági–Ercsei, 2012a; Jancsák,
2014), azzal azonban összefügg, hogy van-e a családban vezető beosztású pe-
dagógus (Ercsei, 2011). A családi háttér hatását a pálya választására tehát felte-
hetően a kétciklusú – azóta osztatlan – tanárképzés csökkentette, a szelekciót a
korábbi döntési szintre helyezve.

A szociodemográfiai meghatározottságok regionális hatásokban is megnyilván-
ulnak. Bacolod (2007) – amerikai longitudinális adatai alapján – a lakóhelyhez
közeli iskolák nagyobb választási gyakoriságát mérte, ezáltal a tanárok egyenlőt-
len földrajzi eloszlásának problémájára irányítva a figyelmet. Más kutatások az
etnikai háttér fontosságára mutatnak rá: egyfelől a kezdő tanárok pálya- és munka-
helyválasztásában a kisebbségi-többségi dimenzióknak fontos szerepe lehet, más-
felől a kisebbségekhez tartozó tanárok arányának növelése vagy foglalkoztatási
körülményeik kiegyenlítése szakpolitikai célként jelenhet meg (Madkins, 2011).

5.1.2. A teljesítmény hatása

A képzési eredményesség szempontjából az intellektuális képességek mellett a folyamatos felkészülés és a tanári készségek, kompetenciák egyaránt fontos meghatározók. A High School and Beyond longitudinális kutatás adatai szerint a tanárok intellektuális kiválósága és verbális képességei nagyban hozzájárulnak eredményességükhöz (Ehrenberg–Brewer, 1994). E megállapítás a kiválasztási folyamat, az alkalmasság megítélésében is fontos szempontként jelenik meg, ami – tekintettel az intellektuális és nyelvi (verbális) kiválóság definíciós és mérési nehézségeire – komoly módszertani kihívásokat teremt. Az alkalmasság mérésében gyakori az olyan kombinált módszerek alkalmazása, amelyek a felvételi vizsga eredményeit, az éves-féléves átlagokat, a felsőoktatási intézmény szelekciós rendszerét, az IQ-tesztek eredményét és a záróvizsga-eredményeket egyaránt figyelembe veszik. E mérésekből az is kitűnik, hogy a legkiválóbb intellektuális képességekkel rendelkező diákok kisebb valószínűséggel lépnek a pedagóguspályára, mint társaik (Hanushek–Pace, 1995). A képességalapú (kontra)szelekció megjelenése és mértéke a különböző pedagógusfoglalkozásokon belül is eltéréseket mutat. Gitomer és munkatársainak (1999) szintén amerikai mintán történt mérése alapján a tanári képesítővizsgán átesett diákok mind matematikai, mind pedig verbális teljesítményük alapján elmaradnak ugyan az átlag végzősök eredményétől, ám ez alapvetően az általános iskolai tanárnak (tanítónak) készülők körét jellemzi. A szaktárgyak oktatására készülő pedagógushallgatók pontszámai meghaladják a végzős egyetemi hallgatók átlagértékeit. Különösen igaz ez a matematikát vagy természettudományi tárgyakat oktató tanárjelöltek esetében. Ballou (1996) a szelekció egy újabb dimenziójaként kimutatta, hogy az állami iskolákban kisebb valószínűséggel fogadják a magasabb színvonalú – magas szelekciós kritériumokat támasztó – képzőhelyekről érkező frissdiplomás pedagógusokat. A pedagógusképzéshez és a pályaválasztáshoz kapcsolódó hazai kutatások egyfelől a teljesítményalapú negatív ön. sz. elekción hatás feltárására fókuszáltak (Varga, 2007; Ercsei, 2011), másfelől a pályaválasztás társadalmi meghatározottságait elemezték (Sági–Ercsei, 2012b). A hallgatók felkészültsége és a pályaválasztás mellett megjelenik a tanári munka körülményeinek (Lannert, 2010) és a minőségét meghatározó tényezőknek a vizsgálata (Sági–Ercsei, 2012a) is. A tanárképzés választásának tudományterületi meghatározottsága kapcsán ugyancsak Sági–Ercsei (2012b), illetve Ercsei (2011) eredményeire támaszkodva, a Simon (2006) által is jelzett tanulmányi eredmény szerinti negatív ön. sz. elekción hatáson belül a humán tudományok természettudományokkal szembeni túlsúlyát azonosíthatjuk. E szerint főleg természettudományi területeken problémás a jobb teljesítményűek kikerülése a pedagógussá válók köréből.

5.1.3. Intézményi szelekció

Felvételi eljárásokról szóló beszámolók és hatásvizsgálatok ritkábban jelennek meg a nemzetközi szakirodalomban. Ennek egyik lehetséges oka az egységes felvételi eljárás alacsony gyakorisága. A rendszerszintű belépési szelekcióval foglalkozó vizsgálatok közül – 2011-es adatok alapján – egy svájci pedagógiai főiskola 2005-ben bevezetett felvételi eljárásáról készülő longitudinális hatékonyságvizsgálat azt az előzetes eredményt hozta, miszerint a hallgatók kompetenciáinak összeegyeztetése a főiskola követelményeivel rendkívül fontos. A felvételi eljárás keretében a szövegértés és -elemzés, valamint a szituációs feladatok mellett a pályamotivációt is tesztelték. Az előzetes eredmények szerint azok a hallgatók, akik jó eredményeket értek el az eljárás során, a képzés első évében előnyösebb értékelést kaptak mentoraiktól (Bieri, 2011). A minőségi kiválasztódás irányába hathatnak a teljesítményalapú egyetemi ösztöndíjak is, amelyek azonban az egyenlőtlenségek felé is utat nyithatnak. Az ösztöndíjaknak a tanári pálya választására gyakorolt hatásait vizsgálva Henry és munkatársai (2012) amerikai mintán kimutatták, hogy az ösztöndíjprogramok által támogatott hallgatók nagyobb eséllyel tanítanak jobb helyzetű iskolákban, és ez a mechanizmus a tanulói teljesítményeken keresztül lényegében az oktatási rendszer meglévő egyenlőtlenségeit erősítheti és konzerválhatja. A pedagógushallgatók tanulmányi teljesítményében maga a képzési rendszer is fontos szerephez jut. A tanárképzési programok során a vezető tanárral, mentorral tartott jó kapcsolat motiváció- és ezáltal teljesítménynövelő tényező lehet, ami a pályán maradás szempontjából is lényeges (Painter és mtsai, 2007, Caires–Almeida, 2007).

5.2. A szelekcióval kapcsolatos eredmények

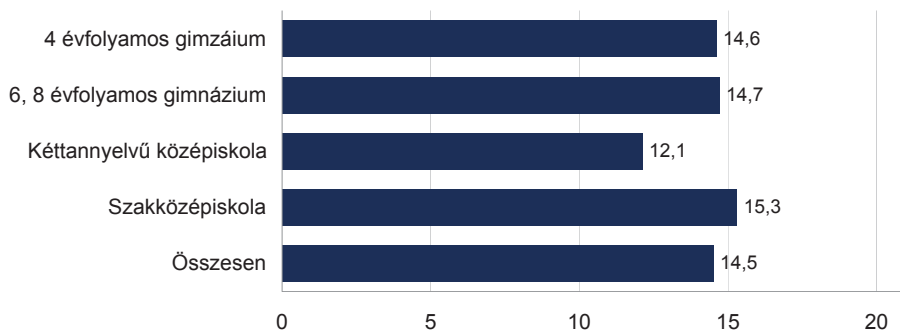
5.2.1. Belépési szelekció

Az alábbiakban először leíró jelleggel, majd magyarázó modell segítségével törekszünk a pedagóguspálya választásához kapcsolódó egyes szelekciós mechanizmusok azonosítására. Mindeközben számba vesszük, hogy miben térnek el a pedagógusképzési szakokat választók a más szakokat megcélzóktól az intézményi háttér, a tanulmányi teljesítmény és a szociodemográfiai háttér vonatkozásában.

5.2.1.1. Az intézményi háttér

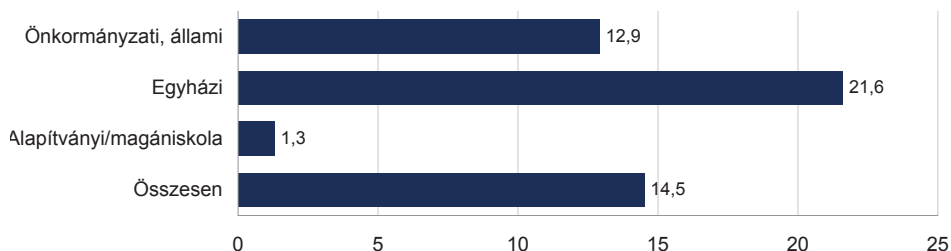
A felsőoktatás felé orientálódó végzős középiskolások körében folytatott kutatás 3458 fős mintán alapult. Ennek 14,5 százaléka jelezte, hogy pedagógusképzési szakra (is) nyújtott be jelentkezést 2014-ben.

A jelentkezők intézményi háttérét a középiskola típusa, fenntartója, területi elhelyezkedése és infrastrukturális ellátottsága alapján tudjuk megragadni. A középiskola típusa szerinti vizsgálat azt mutatja, hogy a pedagógusképzésre (is) jelentkezők aránya a szakközépiskolákban érettségizők körében a 14,5 százalékos átlagnál némileg magasabb (15,3%), a gimnáziumi intézményi formákban átlagos, míg a többi intézményi forma esetében alacsonyabb. A pedagógusképzési orientáció a kéttannyelvű középiskolákban tanulók körében a legkisebb, alig 12 százalékos arányú.



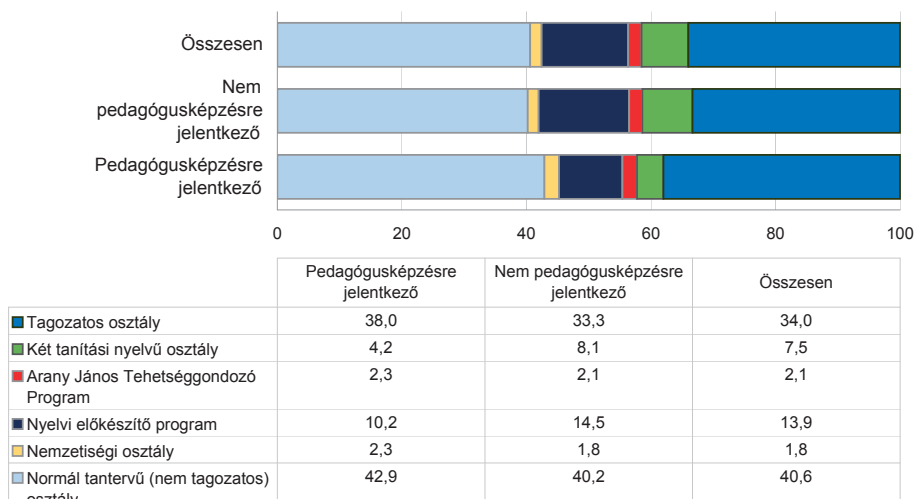
7. ábra. A pedagógusképzésre jelentkezők aránya a középiskola típusa szerint a középiskolások körében (% , N = 3303)

A középiskola fenntartója szerint vizsgálva az adatokat, az átlagos 14,5 százalékos pedagógusképzési továbbtanulási aránytól erősen eltérő értékeket találunk. Az egyházi középiskolákban egyötödös, míg az alapítványi és magániskolák tanulói között mindössze 1,3 százalékos a tervezett pedagógusképzési továbbtanulás gyakorisága. A középiskolák többségét kitevő állami intézményekből az érettségi előtt álló, továbbtanulást tervező tanulók 12,9 százaléka tervez belépést a pedagógusképzésbe.



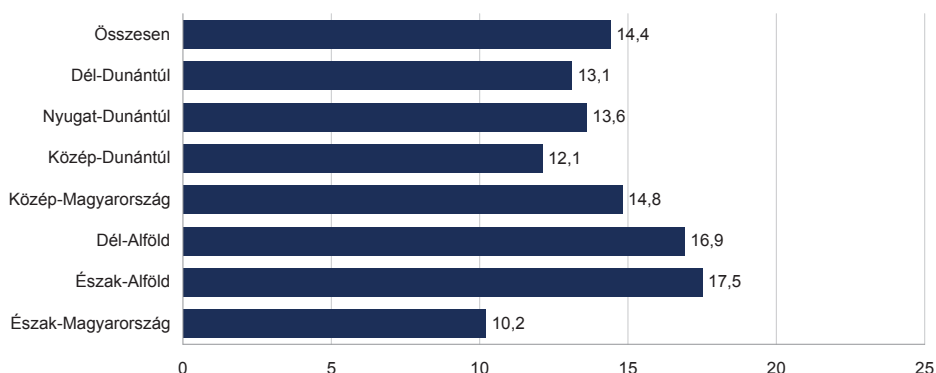
8. ábra. A pedagógusképzésre jelentkezők aránya a középiskola fenntartója szerint (% , N = 3303)

A tagozatos osztályok részletesebb vizsgálata alapján úgy tűnik, hogy a pedagógusképzésbe jelentkezők inkább a humán tagozatokon tanulnak, és alul-reprezentáltak a matematika, a fizika, a természettudomány és különösen az informatika tagozatos osztályok tanulói körében. Az egyéb tagozatokon belül főként a művészeti képzést nyújtó osztályok dominálnak. Összességében tehát a pedagógusszakok jelentkezői főként a normál tantervű vagy humán tagozatos osztályokból kerülnek ki.



9. ábra. A felsőoktatásba jelentkező középiskolások osztálytípus szerinti megoszlása a középiskolások körében (százalékos megoszlás, N = 3264)

Területi bontásban az Észak-alföldi (17,5%) és a Dél-alföldi (16,9%) régióban mért arányok térnek el pozitív irányban a 14,4 százalékos pedagógus-továbbtanulási átlagtól. Negatív irányban főként az Észak-magyarországi régióból továbbtanulók adatai különböznek az átlagtól, közülük csak minden tizedik tervez pedagógusképzési felsőfokú tanulmányokat.



10. ábra. A pedagógusképzésre jelentkezők aránya a középiskola régiója szerint a középiskolások körében (% , N = 3301)

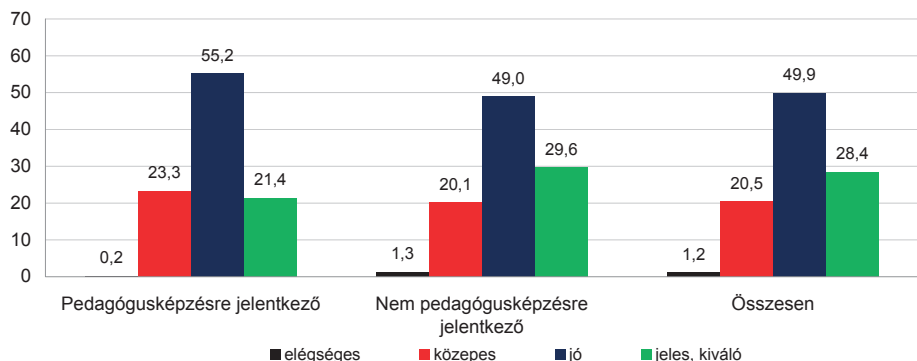
A középiskolások körében megvalósult kutatás és az Országos kompetenciamérés intézményi szintű adatainak összekapcsolása lehetőséget ad annak vizsgálatára is, hogy a pedagógusszakra jelentkező fiatalok tanulmányi és infrastrukturális körülményei eltérnek-e a nem pedagógusszakra jelentkezők körülményeitől. Az eredmények szerint a pedagógusképzés felé irányulók középiskoláinak infrastrukturális ellátottsága összességében némileg kedvezőtlenebb, mint a felsőoktatás más szakjait választóké. A pedagógusszakra (is) jelentkező középiskolások nagyobb (4,3) százaléka tanul olyan telephelyen, amely nem rendelkezik könyvtárral (ugyanaz az arány a nem pedagógusnak jelentkezők esetében mindössze 1,5 százalék). A pedagógusképzésre jelentkezők 39,7 százalékának intézményében működött nyelvi labor, szemben a nem pedagógusnak készülők 44,2 százalékával. A pedagógusszakot (is) választók 92,6 százaléka jár olyan középiskolai telephelyre, ahol van tornaterem, szemben a nem pedagógusképzésre jelentkezők 95,2 százalékával.

Az intézményi háttérrel tekintve tehát a pedagógusképzés választása a továbbtanulók között inkább az alföldi régiókban, a szakközépiskolákból és az egyházi fenntartású intézményekből jelentkezők körében felülreprezentált, valamint intézményi szinten gyakrabban párosul kedvezőtlenebb infrastrukturális ellátottsággal.

5.2.1.2. A teljesítmény

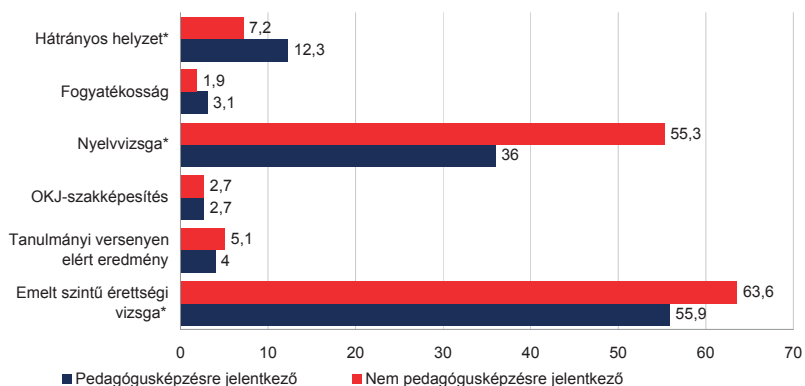
A pedagógusképzést, illetve az egyéb felsőoktatási szakokat választók közötti teljesítményalapú különbségek azonosításához a két középiskolás csoport tanulmányi teljesítményét és intézményük kompetenciamérési eredményeit vetjük össze.

Az egyénre vonatkoztatott keresztábra adatai szerint a pedagógusképzésekre felvételizők tanulmányi eredménye elmarad a más szakok felé orientálódókéétól. A pedagógus szakokat választókon belül a jeles vagy kiváló tanulmányi eredményű diákok aránya kisebb (21%) a más szakokat választók körében mért 30 százalékot közelítő arányhoz (29,6%) képest. Az előbbieket között nagyobb arányban vannak a jó vagy közepes tanulmányi eredményű jelentkezők. Tanulmányi átlagként számolva az eredményeket, a pedagógusképzésre jelentkezők harmadik évfolyamos év végi átlageredménye 3,98, míg a más szakokra jelentkezőké 4,08. A teljes középiskolás mintán mért átlag 4,07, ami mutatja a pedagógusnak jelentkezők alacsonyabb tanulmányi átlagteljesítményét.



11. ábra. A felsőoktatásba jelentkező középiskolások előző év végi tanulmányi átlag szerinti megoszlása a középiskolások körében (százalékos megoszlás, N = 3286)

A felsőoktatásba jelentkező középiskolások körében végzett felmérés a pedagóguspályát választók tanulmányi teljesítményét a felsőoktatási jelentkezés során igényelt többletpontok előfordulási gyakorisága alapján is becsüli. E szerint is úgy tűnik, hogy a nem pedagógusképzési szakokat választók tanulmányi teljesítménye átlagosan kedvezőbb. Körükben ugyanis nagyobb a felvételi eljárás során nyelvvizsga, emelt szintű érettségi vizsga vagy tanulmányi versenyen elért helyezés alapján többletpontokat szerzők aránya, mint a pedagógusszakokat választók között. Mindemellett az is látható, hogy az utóbbiak esetében gyakoribb a hátrányos helyzetre alapozott többletpontok igénybevétele.



*Chi-négyzet statisztika alapján 0,05 kritériumszint mellett szignifikáns eltérések.

12. ábra. A felvételi többletpontok igénylésének gyakorisága a továbbtanulást tervező középiskolások körében – Az egyes többletpontra jogosító kategóriák megjelölésének gyakorisága (% , N = 3302)

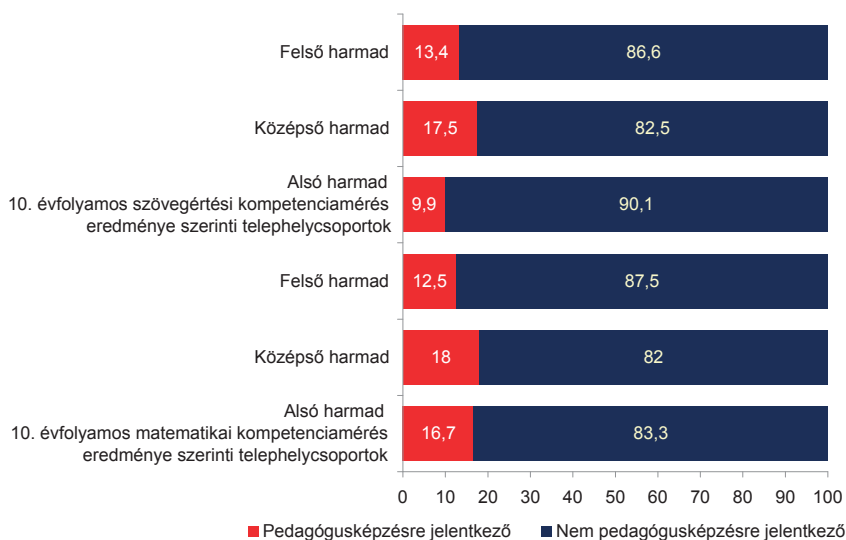
A középiskolások körében megvalósult kutatáshoz kapcsolt, az Országos kompetenciamérésből (OKM) származó intézményi adatok a pedagóguspálya választásában szerepet játszó intézményi tényezők mellett a képzési tényezők feltárását is lehetővé teszik. Ennek során azt vizsgáltuk, hogy vannak-e szignifikáns eltérések a pedagógusképzésbe (is) jelentkezők és a más szakokat választó tanulók középiskolájának diákjai körében mért átlagos (telephelyi szintű) tanulmányi teljesítmény között.

A tanulmányi teljesítmény különbségeire fókuszáló vizsgálat adatai szerint az Országos kompetenciamérésben legjobban teljesítő középiskolai telephelyek esetében alulreprezentáltak a magas, és felülreprezentáltak az átlagos, illetve alacsony pedagógusjelentkezési arányt produkáló telephelyek.²⁷ A kompetenciamérésben átlagosan teljesítő középiskolai telephelyek körében ezzel szemben felülreprezentáltak azok, ahol a diákok jelentősen az átlag feletti arányban jelentkeznek a pedagógusképzési szakokra.

Az egyes kompetenciaeredmény-klasztereken²⁸ belüli pedagógusképzésbe irányuló jelentkezési arányok vizsgálata során egyfelől azt találjuk, hogy a matematikai és a szövegértési kompetenciamérés intézményi eredményeinek különbségéből fakadóan a szövegértésben átlagosan teljesítő telephelyek diákjai között némileg erősebben felülreprezentáltak a pedagóguspályára készülők, mint a matematikai kompetenciamérésben átlagos eredményt elérő telephelyek tanulóinak körében. Összességében azt a fő következtetést vonhatjuk le, hogy elsősorban a közepes (átlagos) teljesítménnyel jellemezhető középiskolai telephelyek tanulói jelentkeznek átlag felett a pedagógusképzésbe, míg a legjobban teljesítő telephelyek diákjai az átlagosnál kisebb arányban készülnek erre a területre.

27 A teljes mintán mért pedagógusképzési jelentkezési arány 14,5 százalék. Magas jelentkezési arányú telephelyeknek azokat tekintettük, ahol 20 százalék feletti volt a pedagógusképzéshez tartozó szakot (is) megjelölők aránya, átlagos jelentkezési arányúnak azokat, ahol ez az érték 10 és 20 százalék között alakult, alacsony jelentkezési arányúnak pedig azokat, ahol 10 százalék alatt maradt.

28 A makrováltozókat az Országos kompetenciamérés intézményi szintű adatbázisának felhasználásával készítettük el. Az adatbázis intézménysorosan tartalmazza a 2013. évi tizedik osztályokban elvégzett matematikai és szövegértési kompetenciamérés eredményeit. A telephelyeket az egyes értéksorok (az egyes felmért csoportok kompetenciaeredményei) mentén rangsoroltuk, majd értéksoronként (csoportonként) három klaszterbe soroltuk. Így a két kompetenciatípus esetében összesen hat klasztert kaptunk, melyek segítségével értéksoronként a felső egyharmadba, a középső egyharmadba és az alsó egyharmadba tartozó intézményi telephelyeket különböztettük meg.



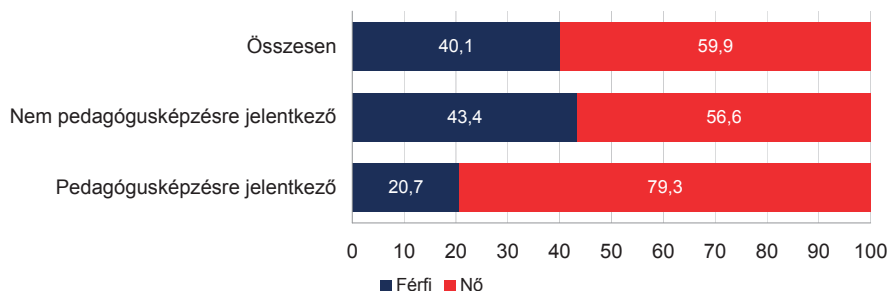
13. ábra. A pedagógusképzésbe irányuló átlagos jelentkezési arány a 10. évfolyamos matematika, valamint szövegértés kompetenciamérésben elért eredmények szerinti telephelycsoportokban a középiskolások körében (százalékos megoszlás, N = 3302)

A felsőoktatásba jelentkező középiskolások tanulmányi teljesítménye kapcsán az intézményi aggregált szinten vagy egyéni jellemzőként rendelkezésünkre álló teljesítményadatok azt tükrözik, hogy a kedvezőtlenebb tanulmányi háttérű jelentkezők orientálódnak a pedagógusképzések felé.

5.2.1.3. A szociodemográfiai háttér

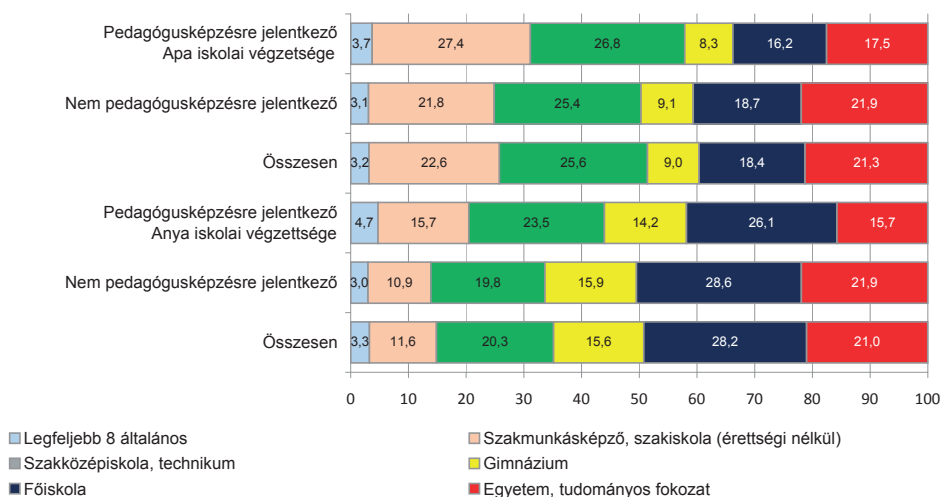
A pedagóguspálya választását befolyásoló harmadik szelekciós tényezőcsoportként a pályaválasztók szociodemográfiai háttérét vizsgáljuk. Ebből a szempontból a leíró jellegű elemzés a jelentkezők közötti különbségeket mutatja be nemek szerint, valamint a kulturális és az anyagi tőke vonatkozásában, a fentiekhez hasonlóan egyrészt egyéni, másrészt intézményi szinten. A kapott eredmények összességében a pedagóguspályát választók kedvezőtlenebb háttérét mutatják.

A felsőoktatásba jelentkezők nemi megoszlását tekintve a nők 60 százalékos arányukkal felülreprezentáltak a jelentkezők között (miként általában a felsőoktatáson belül is), ugyanakkor ez az arányeltolódás lényegesen erősebb a pedagógusképzésre jelentkezők között. Ebben a középiskolás csoportban ugyanis öt jelentkezőből négy nő.



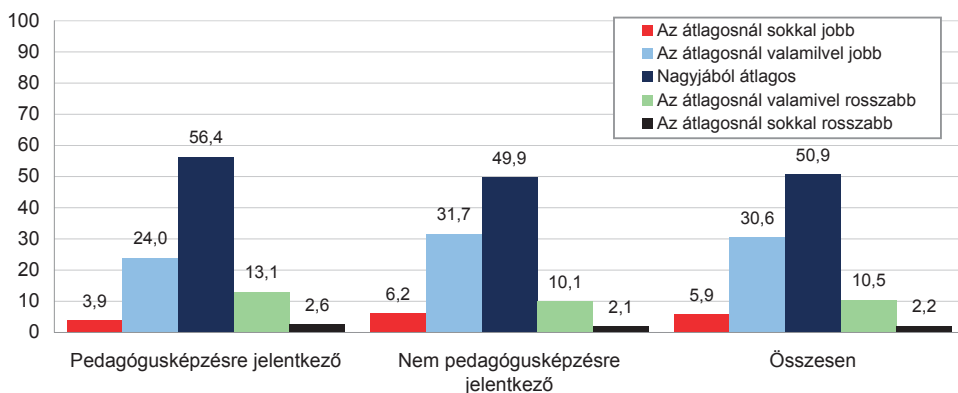
14. ábra. A felsőoktatásba jelentkező középiskolások nemek szerinti megoszlása (százalékos megoszlás, N = 3224)

A származási alapú szelekció esetében a jelentkezők társadalmi háttérét vizsgálatunkban egyfelől a kulturális, másfelől a gazdasági tőkét jelző változók képviselik. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége alapján egyértelműnek tűnik, hogy a pedagógusképzésre jelentkezők kedvezőtlenebb kulturális tőkével jellemezhető családokból származnak. Míg a nem pedagógusképzési szakokra jelentkezők között az apák vonatkozásában 40, az anyák körében 50 százalék körüli a diplomások aránya, addig a pedagógusképzést választók között egyértelműen a nem diplomás szülők dominálnak. Ebben a körben mind az apák, mind az anyák esetében tíz százalékponttal alacsonyabb diplomás arányokat kapunk.



15. ábra. A felsőoktatásba jelentkezett középiskolások megoszlása szülői végzettségi háttér szerint [százalékos megoszlás, N (az apa végzettsége) = 3106; N (az anya végzettsége) = 3162]

Adataink azt jelzik, hogy a pedagóguspályát választók a kulturális háttér mellett gazdasági vonatkozásban is kedvezőtlenebb helyzetben vannak a más pályára lépőkhöz képest. Míg az utóbbi csoportban a diákok közel 40 százaléka vélekedik úgy, hogy családja anyagi helyzete a környezetéhez viszonyítva az átlagnál jobbnak mondható, addig a pedagógusképzésre jelentkezők között ez az arány a 30 százalékot sem éri el. Ők nagyobb arányban (56 százalékbán) ítélik átlagos anyagi helyzetűnek a saját családjukat.

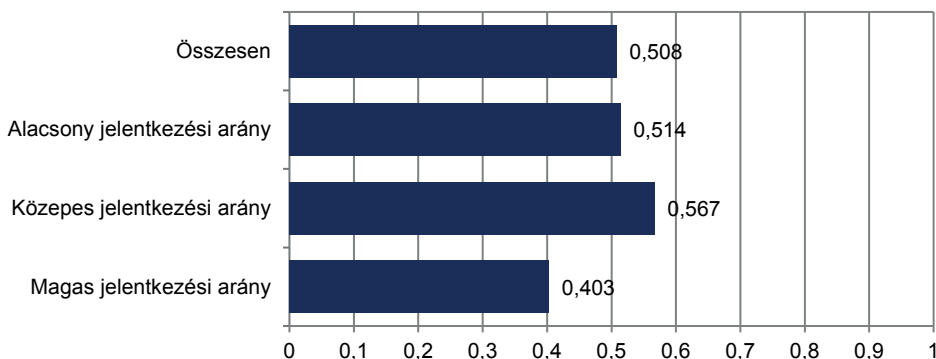


16. ábra. A felsőoktatásba jelentkezett középiskolások megoszlása a család anyagi háttére szerint (százalékos megoszlás, N = 3201)

A kedvezőtlenebb származási háttér képét erősíti az a fent említett eredmény is, mely szerint a felsőoktatásba jelentkező középiskolások közül a pedagóguspályát választók nagyobb arányban igényelnek hátrányos helyzet miatt felvételi többletpontot.

Az Országos kompetenciamérés adatbázisában található családi háttér-index²⁹ alapján a szociokulturális háttér és a pedagóguspálya választása közötti összefüggést vizsgálhatjuk az intézményi makrováltozók szintjén is. Az eredmények szerint a pedagógusképzésbe irányuló magas jelentkezési arányt produkáló középiskolai telephelyek átlagos családi háttér-indexe alacsonyabb, mint az átlagos vagy alacsony jelentkezési arányt mutató iskoláké.

²⁹ A családiháttér-index a tanulók szociális, kulturális háttérét jellemző statisztikai számadat. Részletesebb bemutatását lásd a bevezető fejezetben, valamint az Oktatási Hivatal honlapján.



17. ábra. A családi háttér-indexek átlaga a pedagógusképzésbe irányuló jelentkezési arány szerinti klaszterenként – Telephelyi családi háttér-indexek átlaga (N = 3302)

A jelentkezők társadalmi-gazdasági háttérét leíró adatok alapján úgy tűnik, hogy a középiskolás mintában a pedagógusképzésre jelentkezők helyzete mind a kulturális, mind a gazdasági tőke tekintetében kedvezőtlenebb a más szakokat választókéénál.

5.2.1.4. Szelekció a pályaválasztásban

A fentiekben leíró jelleggel, a más szakokat választókkal történt összevetésben mutattuk be a pedagóguspályát választó középiskolások intézményi, tanulmányi és származási háttérének főbb jellemzőit. Annak vizsgálatára azonban, hogy ezek a háttértényezők egymástól függetlenül milyen mértékben határozzák meg a pedagóguspálya választásának valószínűségét a jelentkezők körében, magyarázó modellt alkalmaztunk.

A pedagóguspálya választásához kapcsolódó szelekciós hatások vizsgálata az alábbiakban e szempont szerint történik: a középiskolás mintán végzett bináris logisztikus regressziós elemzéssel tárjuk fel a pedagógus szak választását meghatározó háttérváltozók szerepét. A pályaválasztási szelekció feltárásakor a teljes jelentkezői mintán alkalmazott bináris logisztikus regressziós eljárás kétértékű függő változója a pedagógusképzésre, illetve a más szakokra beadott jelentkezés volt. Az elemzés során a pedagógusképzési szakválasztás esélyére ható tényezőket azonosítjuk, és a pedagógusszak választásának esélyhányadosát vizsgáljuk a bevont háttérváltozók különböző kategóriái mentén.

A pedagóguspálya választásában érvényesülő szelekciós mechanizmusok megismeréséhez a rendelkezésre álló magyarázó változókat három háttérváltozó-csoportba soroltuk:

- Az intézményi háttérhatást a középiskola intézménytípusa, a megkérdezett osztályának jellege és az intézmény régiója alkotta. E bevont változók értékeit és megoszlását a tanulmány leíró szakaszában áttekintettük.
- A tanulmányi háttérhatást olyan változók képviselik, mint a válaszadó objektív (érdemjegyalapú) és szubjektív (a tanuló saját teljesítményének az osztálytársakhoz viszonyított megítélése) tanulmányi eredménye, a teljesítményalapú felsőoktatási felvételi többletpontok és a nyelvtudás. Ez utóbbi esetében a felvételi eljárás során a nyelvvizsgáért igényelt többletpont mellett három idegen nyelv – angol, német, francia – ismeretét külön is figyelembe vettük.
- A harmadik csoportot a szociodemográfiai háttérváltozók alkották. Ide soroltuk a család kulturális és anyagi helyzetét, a településtípus szerinti jellemzőket, valamint a válaszadó nemét és az esetleges hátrányos helyzetét. A család kulturális tőkéje tekintetében a szülők és a nagyszülők végzettségi szintje mellett a pedagógusfoglalkozásuk előfordulási gyakoriságát is beemeltük a modellbe, ezáltal a szakmai átöröklődés esetleges nyomait kerestük. A család gazdasági tőkéjét itt is a környezethez viszonyított, szubjektíve megélt anyagi helyzet változója képviseli.

Az eredményeket megjelenítő táblázatban a pedagóguspálya választásának egyes háttérváltozó-kategóriákhoz tartozó esélyhányadosait tüntettük fel. Az alkalmazott eljárás révén a modellbe bevont egyes változók egymástól független hatásait tudjuk elkülöníteni.³⁰

A pedagóguspálya választását befolyásoló intézményi háttérhatások vizsgálata során szignifikáns hatást nem azonosítottunk. Úgy tűnik, a pályaválasztásban nem kimutatható az intézményi háttértényezők önálló szerepe.

A tanulmányi háttér esetében az alapkérdés az esetleges pedagógus-pályaválasztási kontraszelekció azonosítása volt. Az eredmények némiképp alátámasztják azt a feltételezést, hogy a gyengébb teljesítményű tanulók fordulnak a pedagóguspályák felé. Erre utal, hogy a pedagógusszakok választásának esélye a jeles tanulókhoz képest szignifikánsan nagyobb a jó és a közepes tanulmányi átlageredményű jelentkezők körében. Ezt erősíti meg az az eredmény is, hogy a felvételi eljárás során nyelvvizsgáért többletpontot igénylő tanulók feleakkora eséllyel jelölnek meg pedagógusképzést jelentkezésük során, mint a nyelvvizsgával nem rendelkező társaik.

³⁰ A változók egyes kategóriáihoz tartozó referenciacsoportokat a táblázat alatt tüntettük fel. A modell magyarázó ereje a Cox-Snell R^2 statisztika alapján 6,1 százalékos, a Nagelkerke R^2 statisztika alapján a megmagyarázott hányad 10,9 százalék. Az elvégzett Hosmer–Lemeshow-teszt szignifikanciája 0,751, amely a kapott eredmények megfelelő illeszkedésére utal.

A teljesítményalapú szelekció mellett a pedagógus-pályaválasztásra ható származási-demográfiai hatásokat is elemeztük. Kontraszelekcióra utaló tendenciának tekinthetjük, hogy a családi képzési háttér vonatkozásában a pedagógusképzésre jelentkezők helyzete némiképp kedvezőtlenebb: a diplomás anyával vagy nagyszülővel rendelkezők kisebb eséllyel választják ezt a pályát. Ugyanez az ön. szelekció mutatkozik az anyagi háttér kapcsán is. A kedvező családi anyagi háttérrel rendelkező tanulók kisebb eséllyel döntenek a pedagóguspálya mellett. A modell eredményei némi szakmai átörökítési hatásra is rávilágítanak, hiszen a pedagógus szülőkkel rendelkezők szignifikánsan nagyobb számban választják ezt a szakterületi pályát. A legerősebb szelekciós hatást a nemek közötti különbségek mutatják. A női jelentkezők háromszor nagyobb eséllyel jelentkeznek valamely pedagógusszakra, mint a férfiak. A lakóhely településtípusa ebben a modellben nem bizonyult releváns tényezőnek a pedagóguspálya választásában.

31. táblázat. A pedagóguspálya választásának háttértényezői a középiskolások körében – Bináris logisztikus regressziós modell

	Háttérváltozók	B	Standard hiba (S.E.)	Wald-statisztika	Szabadságfok (df)	Szignifikancia.	Esélyhányados Exp(B)
Intézményi háttér	Az intézmény típusa			3,600	3	0,308	
	Hagyományos négyévfolyamos gimnázium	0,076	0,154	0,243	1	0,622	1,079
	Hat- és nyolcévfolyamos gimnázium	0,183	0,184	0,986	1	0,321	1,201
	Kéttannyelvű középiskola	-0,228	0,232	0,965	1	0,326	0,796
	Normál tantervű középiskolai osztály	-0,049	0,116	0,181	1	0,671	0,952
	Az intézmény régiója			9,179	6	0,164	
	Észak-Magyarország	-0,257	0,278	0,850	1	0,357	0,774
	Észak-Alföld	0,294	0,248	1,407	1	0,236	1,342
	Dél-Alföld	0,236	0,243	0,948	1	0,330	1,266
	Közép-Magyarország	0,115	0,255	0,202	1	0,653	1,121
	Közép-Dunántúl	-0,163	0,268	0,368	1	0,544	0,850
	Nyugat-Dunántúl	0,243	0,267	0,827	1	0,363	1,275

	Háttérváltozók	B	Standad hiba (S.E.)	Wald- statisz- tika	Szabad- ságfok (df)	Szignifi- kancia.	Esélyhá- nyados Exp(B)
Tanulmányi háttér	Osztályátlagnál jobban tanul	0,188	0,127	2,193	1	0,139	1,207
	Tanulmányi eredmény	-	-	12,998	2	0,002	-
	Tanulmányi eredménye: közepes	0,473	0,208	5,152	1	0,023	1,604
	Tanulmányi eredménye: jó	0,536	0,149	12,922	1	0,000	1,709
	Felvételi többletpont emelt szintű érettségéért	0,005	0,119	0,002	1	0,969	1,005
	Felvételi többletpont tanulmányi verseny ered- ményéért	0,076	0,285	0,072	1	0,789	1,079
	Felvételi többletpont nyelvvizsgáért	-0,570	0,123	21,636	1	0,000	0,565
	Angol nyelvismeret	-0,270	0,211	1,630	1	0,202	0,764
	Német nyelvismeret	0,002	0,115	0,000	1	0,988	1,002
	Francia nyelvismeret	-0,235	0,137	2,953	1	0,086	0,790
Szociodemográfiai háttér	Szülők között van pedagógus	0,297	0,146	4,155	1	0,042	1,346
	A család szubjektív anyagi helyzete az átlag felett van	-0,320	0,123	6,773	1	0,009	0,726
	Diplomás nagyszülő	-0,280	0,134	4,334	1	0,037	0,756
	Pedagógus nagyszülő	0,095	0,159	0,356	1	0,550	1,100
	Diplomás apa	0,051	0,141	0,132	1	0,716	1,053
	Diplomás anya	-0,235	0,143	2,713	1	0,100	0,791
	Nő	1,145	0,132	75,365	1	0,000	3,144
	Lakóhely településtípusa			1,859	3	0,602	
	Főváros	-0,103	0,212	0,236	1	0,627	0,902
	Megyeszékhely	-0,197	0,158	1,554	1	0,213	0,821
	Város	-0,027	0,152	0,032	1	0,858	0,973
	Felvételi többletpont hátrányos helyzet miatt	0,248	0,186	1,767	1	0,184	1,281

	Háttérváltozók	B	Standad hiba (S.E.)	Wald- statisz- tika	Szabad- ságfok (df)	Szignifi- kancia.	Esélyhá- nyados Exp(B)
Modellstatisztikák	Konstans	-3,359	0,574	34,285	1	0,000	0,035
	Cox & Snell R Square (Pseudo-R ²)	0,061					
	Nagelkerke R Square (Pseudo-R ²)	0,109					
	Hosmer and Lemeshow Test (Sig.)	0,751					
	N	3091					

Megj.: Referenciacsoportok: középiskola típusa: szakközépiskola; a középiskola régiója: Dél-Dunántúl; tanulmányi eredménye: jeles, kitűnő; lakóhely településtípusa: község, falu

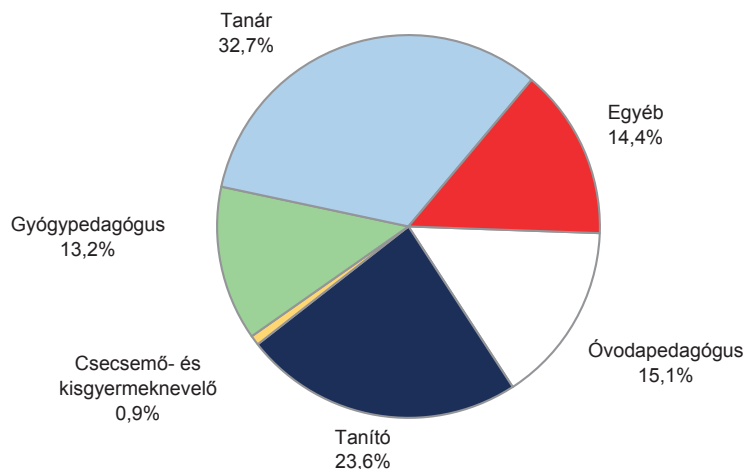
Összegezve azt mondhatjuk, hogy a középiskolások között a pedagóguspálya választásához kapcsolódó belépési döntésben a származási és teljesítményalapú szelekció jegyei egyaránt fellelhetők.

5.2.2. Szelekció a szakválasztásban

A belépési szelekció fenti vizsgálata után a kiválasztás másik szakaszaként az egyes pedagógusképzési szakok közötti elrendeződést elemezzük. Ennek során a felsőoktatási hallgatók körében végzett kérdőíves kutatás 800 fős pedagógushallgatói almintáján vizsgálódunk, a különböző – intézményi, származási, környezeti, teljesítménybeli – háttértényezők szakok szerinti eltéréseit keresve. Az elemzés menete e kérdés kapcsán is leíró jellegű.

A felsőoktatási hallgatók körében zajlott kérdőíves kutatásban a mintában felülreprezentált pedagógushallgatói csoport belső megoszlása a tanárképzésre járók egyharmados arányát mutatja. A tanárképzési szakok hallgatóin – 263 főn – belül a matematika szakos hallgatók vannak többségben. Gyakori emellett a testnevelés és az idegen nyelv szakosok előfordulása. Húsz vagy afelétti elemszámmal szerepelnek a mintában a szakmai tanári, magyar- és történelemtanári képzések hallgatói.

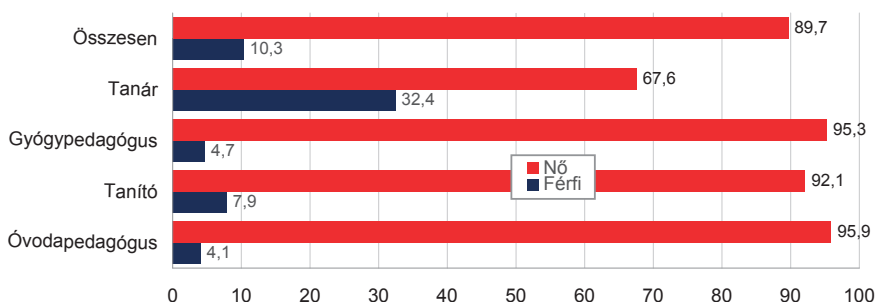
A tanító szakos hallgatók a pedagógushallgatói almintá egynegyedét alkotják, míg az óvodapedagógus, a gyógypedagógus és az egyéb pedagógusképzési szakokra járók egységesen 13–15 százalékos arányban vannak jelen. Ezek között a hallgatók között az andragógia szak gyakorisága a legnagyobb. A szakos bon-tásban végzett elemzéseknél az előbbi négy képzési főcsoport vonatkozásában mutatjuk be az eredményeket.



18. ábra. A pedagógusképzési hallgatók megoszlása szakok szerint (százalékos megoszlás, N = 805)

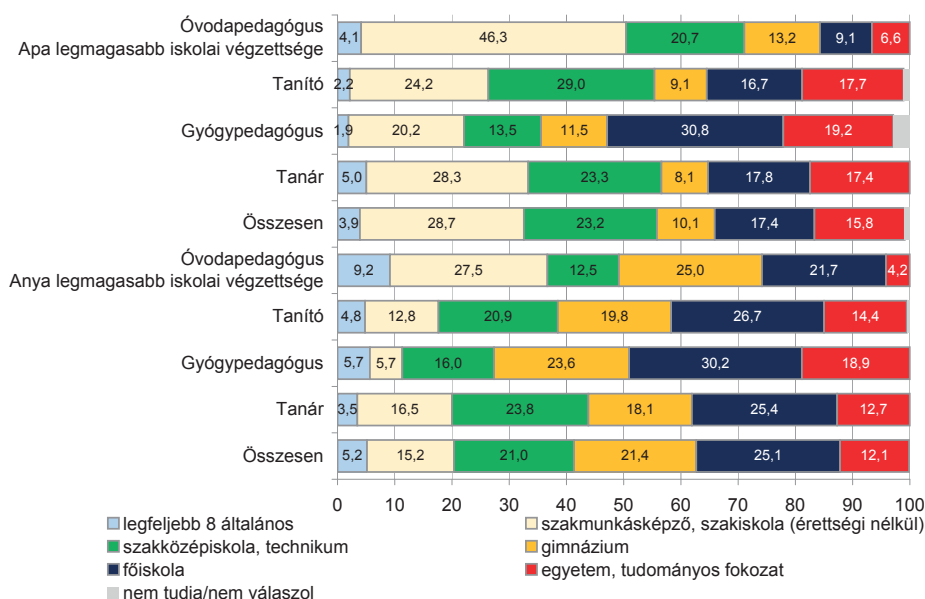
5.2.2.1. Szociodemográfiai háttér

A pedagógushallgatókon belüli szakos különbségek vizsgálata során a szociodemográfiai háttér szerinti megoszlásokból jól látszik a pedagógusképzés női túlsúlya, amely a tanító, az óvodapedagógus és a gyógypedagógus szakokat egyaránt erősebben érinti, mint a tanári szakokat. Előbbi szakokon 95 százalék körüli a női részvétel aránya. A tanár szakos pedagógushallgatók között a férfiak aránya némiképp kiegyenlített: egyharmad.



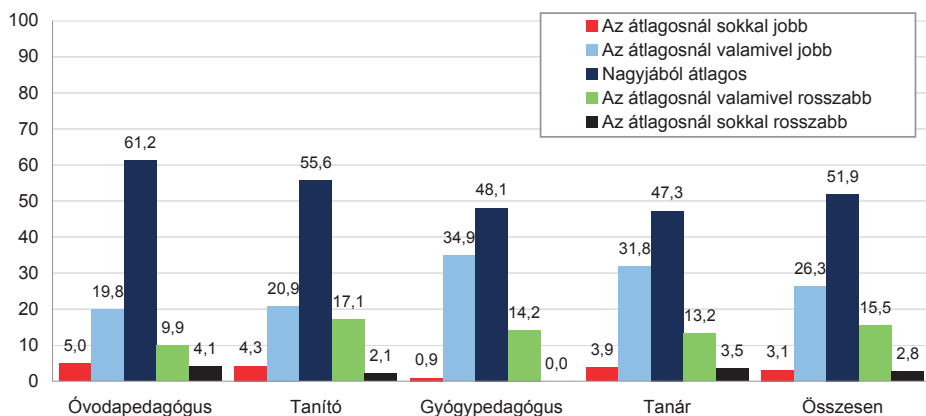
19. ábra. A pedagógusképzési hallgatók nemek szerinti megoszlása szakos bontásban (százalékos megoszlás, N = 681)

A pedagógushallgatók kulturális tőke szerinti vizsgálata során most is a szülők legmagasabb iskolai végzettsége szerinti megoszlásokat elemezzük. E tekintetben találhatunk eltéréseket az egyes pedagógusképzési szakok hallgatóinak háttérében. A legkedvezőbb kulturális háttérrel – a diplomás szülők közel 50 százalékos arányával – a gyógypedagógus-hallgatók jellemezhetők. A mintegy egyharmados átlaghoz képest is kirívóan alacsony diplomás szülő-arányokat találunk az óvodapedagógus-hallgatók körében. E pedagógusképzési szak tehát a belépők képzési mobilitásának legjelentősebb csatornája.



20. ábra. A pedagógusképzési hallgatók megoszlása a szülők iskolai végzettsége szerint, szakos bontásban (százalékos megoszlás, N = 681)

A család anyagi helyzetét tekintve a gyógypedagógus és a tanárszakos hallgatók vannak – szubjektív megítélésük alapján – az átlagnál kedvezőbb helyzetben. Körükben 35 százalék körül mozog azoknak az aránya, akik az átlagnál jobb anyagi körülmények között nőttek fel. A tanító és az óvodapedagógus szak hallgatói között ez az arány egynegyedes, az ezeken a szakokon tanulók közül tehát minden negyedik hallgató érkezett átlag feletti anyagi státusú családból. Minden alcsoportban – de különösen az utóbbi kettőben – az átlagos anyagi háttér a legjellemzőbb.

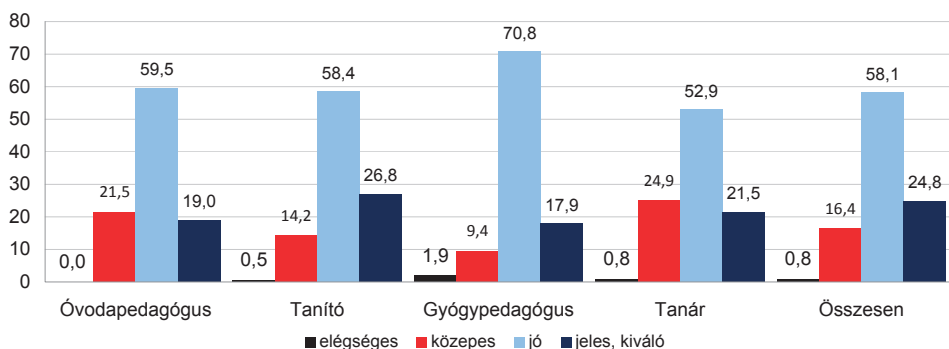


21. ábra. A pedagógusképzési hallgatók megoszlása a kibocsátó család anyagi háttere szerint, szakos bontásban (százalékos megoszlás, N = 681)

A gazdasági-társadalmi hátteret tekintve tehát a rendelkezésünkre álló szűkös változókészletből is kirajzolódik a pedagógusképzési hallgatókon belül a gyógypedagógus és – kisebb mértékben – a tanár szakos hallgatók kedvezőbb, s az óvodapedagógus-hallgatók átlagnál kedvezőtlenebb származási státusa.

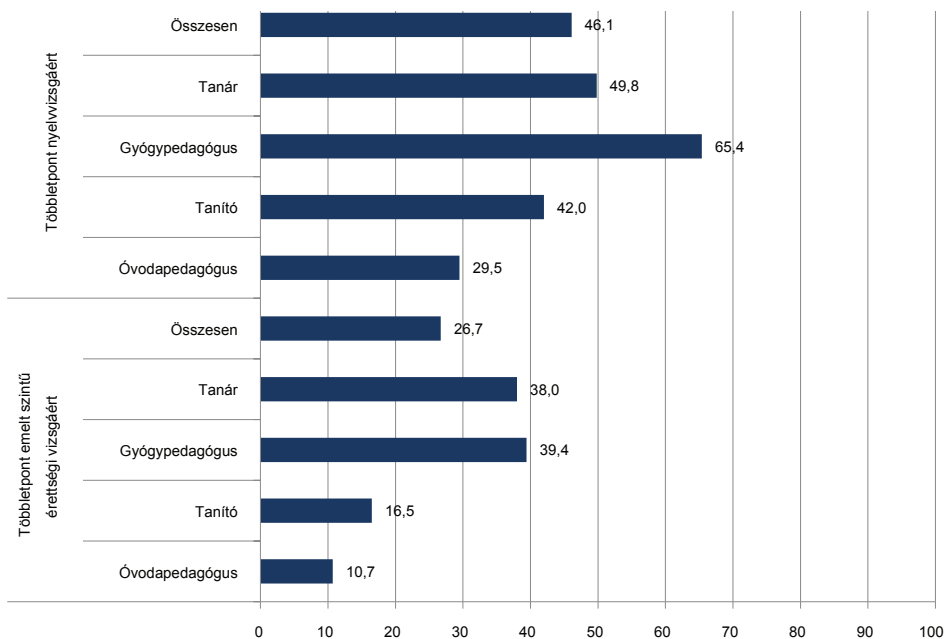
5.2.2.2. Tanulmányi teljesítmény

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók tanulmányi teljesítménye szerinti különbségeket az átlagos érdemjegyek alapján vizsgálva, a tanárok és az óvodapedagógus-hallgatók körében találunk közepes vagy elégséges tanulmányi eredményűeket az átlagnál nagyobb arányban. A gyógypedagógus-hallgatók többségének (70%) tanulmányi teljesítménye jó érdemjeggyel jellemezhető. A jeles érdemjegyűek aránya a tanító szakos hallgatók között a legmagasabb: egynegyed.



22. ábra. A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók átlagos tanulmányi teljesítmény szerinti megoszlása szakos bontásban (százalékos megoszlás, N = 681)

A tanulmányi teljesítményre utaló változókat a képzési belépés időszakában vizsgálva, a felvételi során igényelt többletpontok gyakorisága a gyógypedagógus szakos hallgatók teljesítménybeli előnyét mutatja mind a nyelvvizsga, mind az emelt szintű érettségi tekintetében. A legkedvezőtlenebb belépési teljesítmény mutatókkal az óvodapedagógus és a tanító szakos hallgatók jellemezhetők.

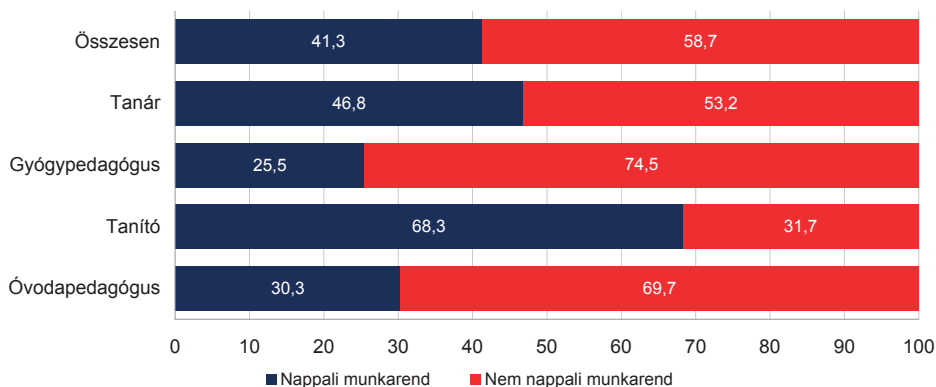


23. ábra. A felvételi többletpontok gyakorisága a pedagógusképzési hallgatók körében, szakos bontásban (% , N = 681)

Az érdemjegyek alapján összességében a tanítói és a gyógypedagógusi pályára készülő tanulmányi teljesítménye tűnik kedvezőbbnek. A felvételi többletpontokra támaszkodó vizsgálat azonban csak az utóbbi szakmacsoport teljesítményének előnyét igazolja vissza. A két teljesítményszempont tehát nem feltétlenül mozog együtt. A tanítónak tanuló diákok például a többletpontok tekintetében – az átlagos teljesítménnyel ellentétben – nincsenek kedvező helyzetben. Ugyanakkor a gyógypedagógus-hallgatók magasabb átlagos felkészültséggel érkeznek a felsőoktatásba, és azon belül is jellemzően jól teljesítenek. A tanulmányi teljesítményre vonatkozó eredmények az óvodapedagógus-hallgatók esetében épp ellenkezőleg alakulnak: körükben a belépési jellemzők és a szak hallgatóinak teljesítménye is kedvezőtlenebb a többiekénél.

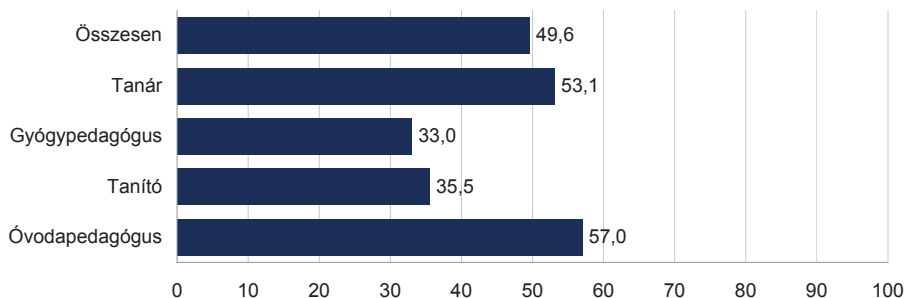
5.2.2.3. Egyéb tanulmányi háttérjellemzők

A felsőoktatási tanulmányi jellemzők számbavétele a szakos különbségek magyarázatában különösen azért indokolt, mert az egyes pedagógusképzési szakok nagyban eltérnek a munkaerő-piaci kapcsolódásukban és a tanulmányi bekapcsolódás intenzitásában. Jól mutatja ezt a nappali és a levelező tagozatos hallgatók szakok szerinti megoszlása. E szerint a pedagógusképzésben amúgy is jelentős, nem nappali munkarendű képzési arány (mintánkban a pedagógushallgatók 41, míg a többi hallgató 76 százaléka tanul nappali tagozaton) a gyógypedagógiai és az óvodapedagógusi képzéseken különösen magas, mintánkban közel háromnegyedes gyakoriságú. A nappali képzésben tanulók túlsúlya alapvetően csak a tanítók körében jellemző.



24. ábra. A pedagógusképzési hallgatók munkarend szerinti megoszlása szakos bontásban (százalékos megoszlás, N = 681)

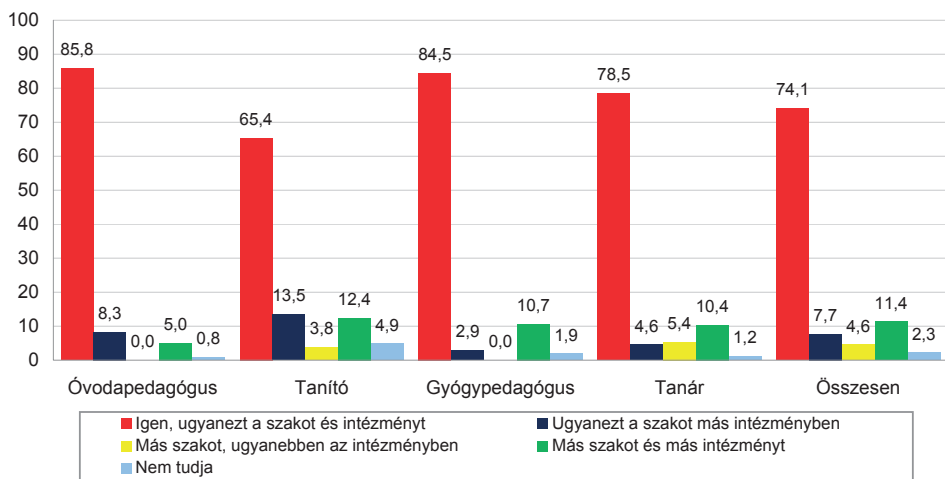
A munkarend szerinti megoszlásokkal némiképp párhuzamba állítható a tanulmányok melletti munkavállalás gyakorisága. E tekintetben az egyes pedagógusszakokon tanulók között a tanár szakosak és az óvodapedagógus-hallgatók nagyobb arányú munkaerő-piaci részvétele mérhető. A főként nappali munkarendben tanuló, tanító szakos hallgatók között egyharmados a képzés melletti munkavállalás.



25. ábra. Felsőfokú tanulmányok alatti munkavállalás szakok szerint a pedagógushallgatók körében (% , N = 681)

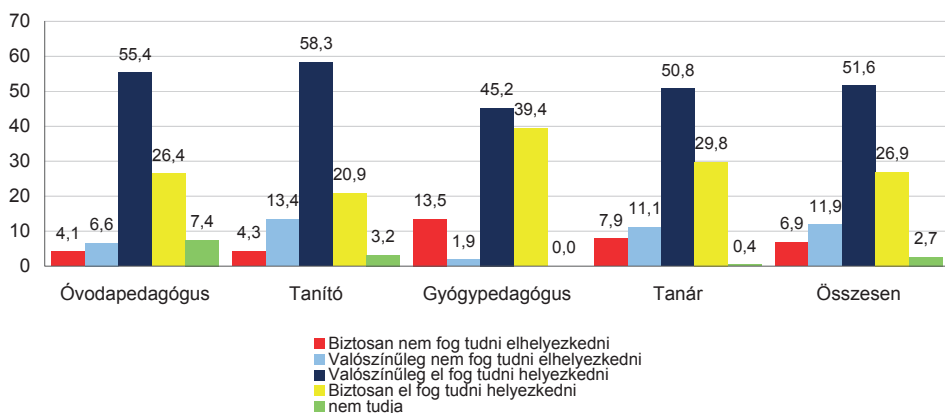
5.2.2.4. Szakmai attitűd

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók közötti szakos különbségeket az intézmény és a képzés iránti attitűdök eltérő alakulásával is jellemezhetjük. Az egyes pedagógusképzési szakokon belül a legnagyobb szak-, illetve intézményváltási motivációt a tanító szakosok mutatják. Körükben mindössze 65 százalékos a döntésükkel elégedettek aránya, ugyanakkor 13,5 százalékuk intézményt, 12 százalékuk szakot és intézményt is váltana, ha újra dönthetne a felsőoktatási jelentkezésről. Ugyanakkor esetükben meglehetősen magas, 5 százalék körüli a bizonytalan válaszadók aránya is. Szakválasztásukkal az óvodapedagógus-hallgatók elégedettek leginkább.



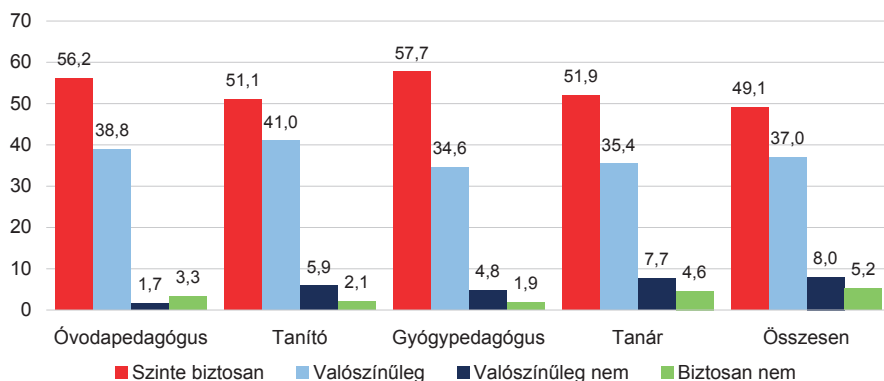
26. ábra. A felsőoktatási döntés értékelése szakos bontásban a pedagógushallgatók körében: Ha újra dönthetne felsőfokú tanulmányairól, ugyanezt a szakot és intézményt választaná? (százalékos megoszlás, N = 679)

Az egyes pedagógusképzési szakok között a lényegi eltérést a későbbi elhelyezkedés megítélésében a gyógypedagógus-hallgatók átlagnál kedvezőbb várakozásai jelentik. 40 százalékuk biztos a diplomázás utáni elhelyezkedés sikerében, míg ez az arány a tanítók között mindössze 20 százalékos, de a másik két szak esetében is 30 százalék alatt marad.



27. ábra. A diplomázás utáni elhelyezkedési esélyek megítélése szakos bontásban a pedagógushallgatók körében (százalékos megoszlás, N = 808)

Az oktatás területén tervezett elhelyezkedés a pedagógusszakok mindegyikében dominál, ám e tekintetben a gyógypedagógus- és az óvodapedagógus-hallgatók a leghatározottabbak. A tanár szakos hallgatók körében az adatok alapján 10 százalék körüli tervezett pályaelhagyás valószínűsíthető.



28. ábra. Az elhelyezkedés valószínűsége az oktatás területén, szakos bontásban a pedagógushallgatók körében: Mennyire tartja valószínűnek, hogy a végzés után pedagógusként vagy az oktatás területén helyezkedik majd el? (százalékos megoszlás, N = 679)

5.2.2.5. A szakválasztás háttértényezői

A pedagóguspálya választásában feltárható szelekciós háttértényezők azonosítása mellett elemzésünket később a szakválasztásra ható háttértényezőkre is leszűkítettük. A szakválasztás mögötti meghatározottságokat multinomiális logisztikus regressziós eljárással vizsgáltuk a kutatás adatbázisának pedagógushallgatói almintáján. Az eljárás során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a magyarázó változók egyes kategóriái esetében hogyan alakulnak a szakválasztás egymástól független hatásai. A modell függő változóját a pedagógushallgatók szakos megoszlása képezte, ahol a referenciacsoportot az óvodapedagógus szak hallgatói alkották. A kapott eredményekből esélyhányadosok formájában mindig e csoporthoz viszonyítva mutatkozik meg az egyes szakok választásának valószínűsége. A bevont magyarázó változókat ebben a modellben öt csoportba soroltuk. Az első csoport a pedagógushallgatók szociodemográfiai háttérét fedi le. Ide soroltuk a családi állapotra, a lakóhelyre, a nemre, az életkorra és a származási, képzési háttérre vonatkozó változókat. A második magyarázó változósztet a hallgatók középiskolai intézményi háttérében mutatkozó különbségeket rögzíti (fenntartó, képzési forma és osztályszerkezet alapján). A harmadik háttérvál-

tozó-csoport a felsőoktatási képzési háttér különbségeit jelzi (munkarend, finan. sz. írás, munkavállalás), míg a negyedik a tanulmányi teljesítményben fellelhető eltérések megragadására fókuszál (nyelvismeret, tanulmányi teljesítmény és felvételi többletpontok). A szakmai attitűd háttérváltozói a hallgatóknak a pedagóguspályával, a szakválasztással és az elhelyezkedéssel kapcsolatos értékeléseit tartalmazzák.

Az eredményeket megjelenítő táblázatban a szakos besorolásnak az egyes háttérváltozó-kategóriákhoz tartozó, az óvodapedagógus szakhoz viszonyított esélyhányadosait tüntettük fel. Az alkalmazott eljárás révén a modellbe bevont egyes változók egymástól független hatásait tudjuk elkülöníteni. A szignifikáns hatásokat * jellel emeltük ki (szignifikancia: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,1$). A változók egyes kategóriáihoz tartozó referenciacsoportokat a táblázat alatt tüntettük fel. A modell magyarázó ereje a Cox-Snell R^2 statisztika alapján 54,6 százalékos, a Nagelkerke R^2 statisztika alapján a megmagyarázott hányad 58,9 százalék.

A pedagógushallgatók szakválasztása a szociodemográfiai háttér tekintetében a tanár szakosok esetében mutat nagy eltérést. Az óvodapedagógus-hallgatókhoz képest a férfi hallgatók tizenegyszer nagyobb eséllyel sorolhatók a tanárképzésbe. Ugyancsak nagyobb erre az esély az idősebb hallgatók, a fővárosban vagy megyeszékhelyen élők és a diplomás apák gyermekei körében. Az apa magasabb szintű végzettsége – az óvodapedagógus-hallgatókhoz viszonyítva – a tanító és a gyógypedagógus szakok választására is pozitívan hat. A gyógypedagógus-hallgatók esetében emellett a fővárosi lakhely is jelentősen (háromszorosára) növeli a szakválasztás esélyét.

A középiskolai intézményi háttérhatások közül a tanárok esetében tudtunk kimutatni a gimnáziumi végzettséghez társuló nagyobb szakválasztási valószínűséget a szakközépiskolai háttérhez viszonyítva.

A felsőoktatási képzési háttér vizsgálata a képzési munkarend erős meghatározó szerepét mutatja a szakos megoszlásban. Az óvodapedagógus szakos hallgatókhoz képest a tanító- és tanárszakosok jóval nagyobb eséllyel kerülnek ki a nappali tagozaton tanulók közül, míg a gyógypedagógus-hallgatók esetében az összefüggés fordított: ők kisebb eséllyel tanulnak a felsőoktatás nappali munkarendű képzésein, mint az óvodapedagógus szakosok.

A felsőfokú tanulmányi teljesítmény háttérmutatói néhány változó esetében mutatkoztak relevánsnak. Az angol nyelvtudással rendelkezők nagyobb eséllyel tartoznak a tanító vagy a tanár szakosok, mint az óvodapedagógus-hallgatók csoportjába. Emelt szintű érettségiért többletpontot jelentősen nagyobb eséllyel igényelnek a gyógypedagógus és a tanár szakosok. Az OKJ-képzésért kapott többletpontok esetében a hatás azonos irányú. A nyelvvizsgáért kapott többlet-

pontra két és félszer akkora esélye van egy gyógypedagógus-hallgatónak, mint egy óvodapedagógus-jelöltnek.

A szakmai attitűd, mint a szakválasztás háttére a tanítónak készülők körében a szakválasztással kapcsolatos nagyobb elégedettségben fejt ki szignifikáns hatást. A pedagógus-előmeneteli rendszerre vonatkozó – a későbbi fejezetekben külön is vizsgált – nagyobb tájékozottság a tanár szakosok alcsoportjában fordul elő az óvodapedagógus-hallgatókhoz képest szignifikánsan nagyobb (kétszeres) eséllyel.

32. táblázat. A pedagógusképzési szakok hallgatóinak háttére
[Multinomiális logisztikus regresszió eredményei (Exp B)]

A pedagógushallgatók háttérdimenziói (Ref.: óvodapedagógus)	A pedagógushallgatók háttérváltozói (Ref.: óvodapedagógus)	Tanító	Gyógypedagógus	Tanár
Szociodemográfiai jellemzők	Férfi	2,315	0,949	11,628***
	Életkor: 30 év fölött	1,312	3,061	9,091**
	Életkor: 25–30 év	1,235	1,256	5,142***
	Egyedülálló	2,209*	0,762	2,192*
	Van gyermeke	0,898	0,476	1,058
	Diplomás apa	2,411*	3,164*	3,047**
	Diplomás anya	1,418	1,023	1,029
	Pedagógus szülő(k)	0,611	0,801	0,659
	Diplomás nagyszülő(k)	0,824	1,194	0,834
	Pedagógus nagyszülő(k)	0,86	0,546	0,692
	Átlagosnál jobb családi anyagi háttér	1,705	1,492	1,352
	Lakóhely településtípusa: főváros	2,106	3,034*	2,467+
	Lakóhely településtípusa: megyeszékhely	0,656	0,587	2,929**
	Lakóhely településtípusa: város	1,331	0,821	1,519
Középfokú oktatási háttér	Középiskola típusa: hagyományos (4 évfolyamos) gimnázium	1,884+	1,362	2,124*
	Középiskola típusa: 6 vagy 8 évfolyamos, kéttannyelvű középiskola	2,148	1,531	1,601
	Állami fenntartású középiskola	0,955	0,901	0,942

A pedagógushallgatók háttérdimenziói (Ref.: óvodapedagógus)	A pedagógushallgatók háttérváltozói (Ref.: óvodapedagógus)	Tanító	Gyógytárgy	Tanár
Felsőoktatási háttér	Elsőhelyes felsőoktatási jelentkezés	1,126	1,35	1,088
	Párhuzamos felsőfokú tanulmányok	0,587	1,607	4,104*
	Nappali tagozat	4,950***	0,338*	3,744**
	Önköltséges képzés	0,903	2,070+	0,506*
	Tanulmányok alatti munkavégzés	1,144	0,411*	1,554
Tanulmányi háttér	Angol nyelvtudás	2,235*	0,814	1,948+
	Német nyelvtudás	0,868	1,128	0,855
	Francia nyelvtudás	0,658	0,546	0,645
	Tanulmányi átlag: elégséges, közepes	0,416+	0,742	2,673*
	Tanulmányi átlag: jó	0,83	1,596	1,302
	Felvételi többletpont: emelt szintű érettségért	0,52	3,747*	6,778***
	Felvételi többletpont: tanulmányi versenyeredményért	2,208	0,515	2,452
	Felvételi többletpont: OKJ-képzésért	1,923	3,019+	2,599+
	Felvételi többletpont: nyelvvizsgáért	1,14	2,678**	1,326
Szakmai attitűd háttér	Elégedettség a szakválasztással	2,760**	0,522	0,854
	Kedvező elhelyezkedési várakozások	1,498	1,247	1,155
	Pályán maradási terv	1,721	1,54	0,927
	Tájékozott a pedagógus-előmeneteli rendszerről	1,519	1,008	2,042+
Modell-statisztikák	Intercept (B)	-1,346	-1,315	-4,416**
	Cox and R Square (Pseudo-R ²)	0,546		
	Nagelkerke R Square (Pseudo-R ²)	0,589		
	N	616		

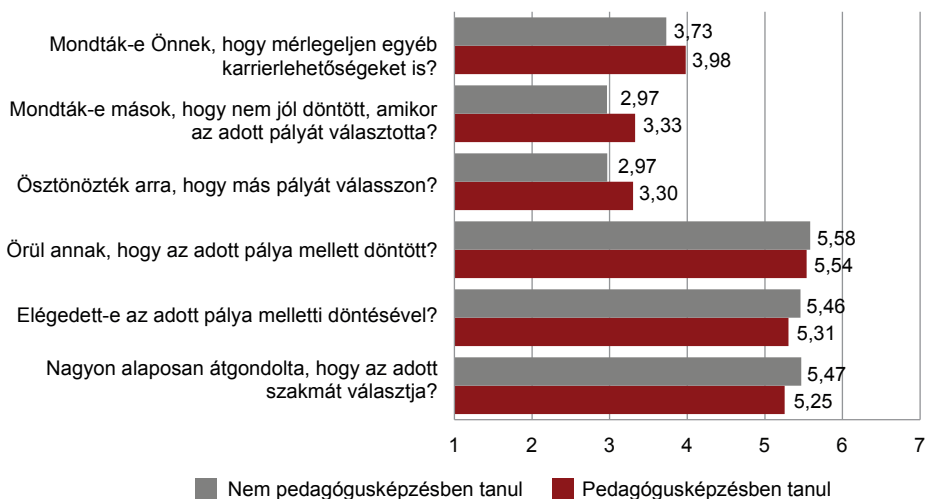
Referenciacsoportok: életkor: 25 év alatt; lakóhely településtípusa: község, falu; középiskola típusa: szakközépiskola; tanulmányi átlageredménye: jeles, kitűnő

A pedagógusképzésen belüli szelekció alakulásában tehát mintánk alapján összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a tanárképzési hallgatók demográfiai hátterüket tekintve eltérnek a többiektől. Mind a férfiak, mind az idősebb korosztályok nagyobb arányban képviseltetik magukat e szak hallgatói között. A felsőoktatási belépést megelőző teljesítményüket tekintve a gyógypedagógus és a tanár szakos hallgatók emelkednek ki a többiek közül. A származási háttér alapján a kulturális tőkét és a származási településtípust tekintve egyaránt az óvodapedagógus-hallgatók kedvezőtlenebb helyzete érzékelhető.

5.2.3. Rendszerszintű szelekció

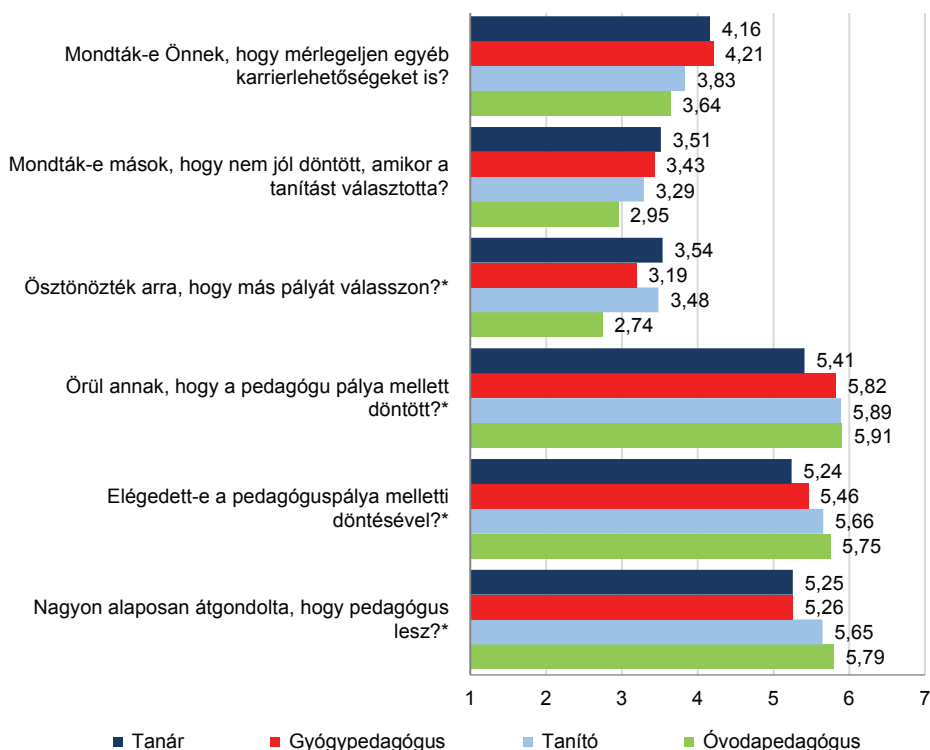
A pedagógusképzéshez kapcsolódó szelekciós folyamatok harmadik típusaként a rendszerszintű szelekciót vizsgáljuk. Ehhez egyfelől a belépést és a pályaválasztást érintő preferenciákat és a környezeti visszajelzéseket vesszük alapul, másfelől a pedagógusképzéshez kapcsolódó alkalmassági vizsga megítélésével foglalkozunk az egyes vizsgált alcsoportokban. Vizsgálatunk során ebben az esetben nem a szelekciós mechanizmusok hatásának azonosítására, hanem a pályára lépést meghatározó körülmények, külső tényezők feltárására helyezzük a hangsúlyt.

A pályaválasztás körülményeiben a pedagógushallgatók nem térnek el más szakok hallgatóitól abban a tekintetben, hogy választott szakjukat döntő többségben – az esetek 85 százalékában – első helyen jelölték meg a felsőoktatási jelentkezési lapjukon. A pályaválasztási döntést jellemző személyes tényezők vonatkozásában azonban már találunk eltéréseket a pedagógusszakokat választók és a más szakokon tanulók között. A pályaválasztás körülményeinek vizsgálata során a két almintát – a pedagógushallgatók és a más szakok hallgatói – számára hasonló kérdéseket fogalmaztunk meg, ám míg az előbbi csoportot a pedagóguspályával kapcsolatos értékelésre kértük, addig a többi hallgató a saját szakjára, választott foglalkozására vonatkozó válaszokat adhatott. A két hallgatói csoporttól kapott adatok alapján úgy tűnik, hogy a környezet „lebeszélési kísérlete” a szakválasztásról – más pályára irányítás vagy a döntés átgondolására biztatás révén – a pedagóguspályát választók esetében nagyobb arányban fordul elő.



29. ábra. A pályaválasztás körülményei a hallgatók körében a FIT-Choice-skála kategorizációja alapján (átlag, N = 1220; az egyes tényezők jelentőségének megítélése 1-től 7-ig terjedő skálán: 1 = egyáltalán nem jellemző, 7 = nagyon jellemző volt a pedagóguspálya választása kapcsán)

A pályaválasztás körülményeit a pedagógusképzési szakokon belül vizsgálva úgy tűnik, hogy a környezet negatív reakciója kevésbé érinti az óvodapedagógusnak készülőket, és gyakrabban fordul elő a tanárképzések felé orientálódó hallgatók között. Pályaválasztási döntésükkal is leginkább az óvodapedagógusnak készü-lők elégedettek, a legkevésbé pedig a tanár szakok hallgatói.

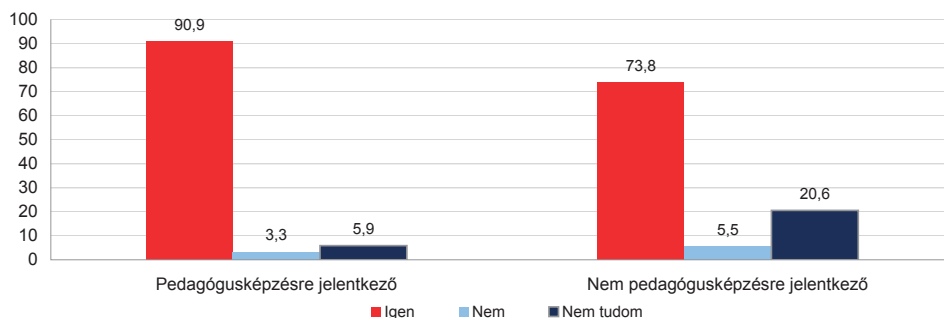


*ANOVA-modell alapján 0,05 kritériumszint mellett szignifikáns eltérések

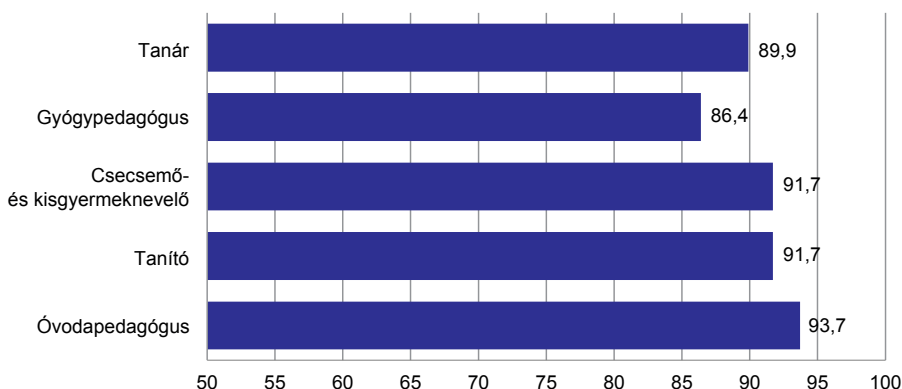
30. ábra. A pályaválasztás körülményei szakos bontásban a pedagógushallgatók körében a FIT-Choice-skála kategorizációja alapján (átlag, N = 808)
 (Az egyes tényezők jelentőségének megítélése 1-től 7-ig terjedő skálán: 1 = egyáltalán nem jellemző, 7 = nagyon jellemző volt a pedagóguspálya választása kapcsán)

A rendszerszintű belépési szelekció elemzése során a környezeti hatások mellett leginkább a pedagógusképzésre jelentkezők körében kötelező pályaaalkalmassági vizsga ismertségének és megítélésének vizsgálata indokolt. A pályaaalkalmassági vizsgára vonatkozó kérdéseket a középiskolai és a hallgatói kutatási modulokba egyaránt beépítettük, és minden vizsgált alcsoportban mértük.

A továbbtanulást tervező középiskolások körében a pedagógusképzésre jelentkezők 91 százaléka, míg a más szakokat választók 74 százaléka tudott az alkalmassági vizsga kötelezőségéről. A középiskolásokat a megcélzott pedagógus szakonként vizsgálva a gyógypedagógus-jelentkezők körében mérhető a legalacsonyabb ismertség, azonban még ez is elérte a 86 százalékot.

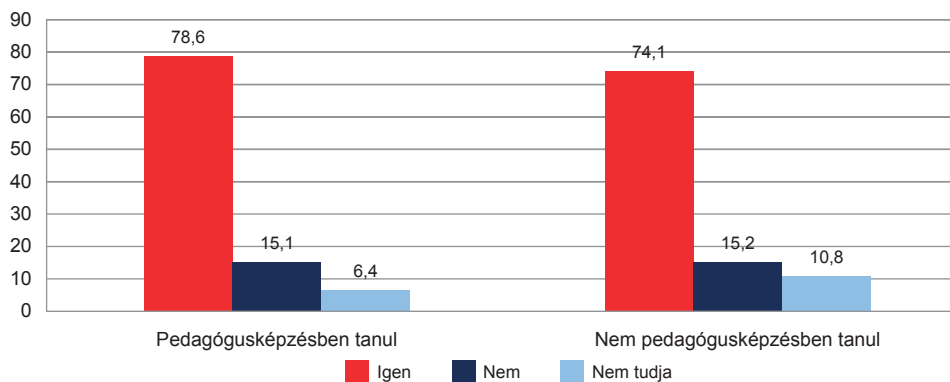


31. ábra. A pedagógusképzésben kötelező pályaalakmassági vizsga ismertsége a középiskolások körében: Tudomásod szerint a pedagógusképzési szakokra jelentkezőknek szükséges-e pályaalakmassági vizsgát tenniük? (százalékos megoszlás, N = 3177)



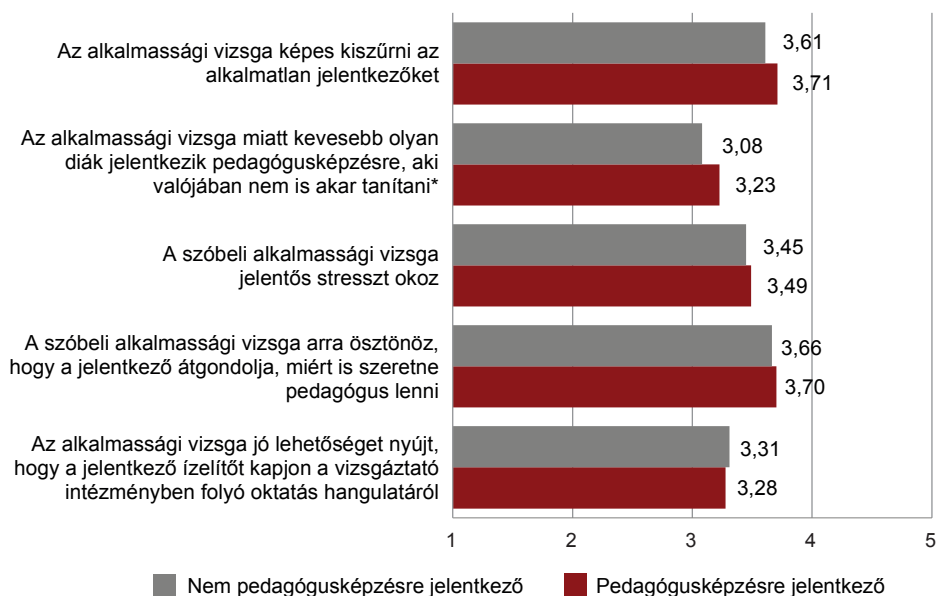
32. ábra. A pedagógusképzésben kötelező pályaalakmassági vizsga ismertsége a pedagógusképzésre jelentkező középiskolások körében, szakos bontásban: Tudomásod szerint a pedagógusképzési szakokra jelentkezőknek szükséges-e pályaalakmassági vizsgát tenniük? (% , N = 478)

Nem meglepő, hogy a középiskolás jelentkezők a felsőoktatási felvételi eljárás időszakában jobban informáltak a jelentkezéshez és a felvételhez kapcsolódó lehetőségekről és kötelezettségekről, mint a felsőoktatásba már bekerült hallgatók. Ennek megfelelően a pedagógusképzésben kötelező pályaalakmassági vizsga ismertsége mindkét hallgatói almintában jelentős ugyan, de nem éri el a középiskolások között mért szintet. A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók 79, a más szakokon tanulók 74 százaléka tud a pedagógusképzésben kötelező pályaalakmassági vizsga bevezetéséről. A pedagógushallgatók körében a nappali tagozaton tanulók informáltsága a nagyobb.



33. ábra. A pedagógusképzésben kötelező pályaallemassági vizsga ismertsége a felsőoktatási hallgatók körében: Tudomása szerint a pedagógusképzési szakokra jelentkezőknek szükséges-e pályaallemassági vizsgát tenniük? (százalékos megoszlás, N = 1211)

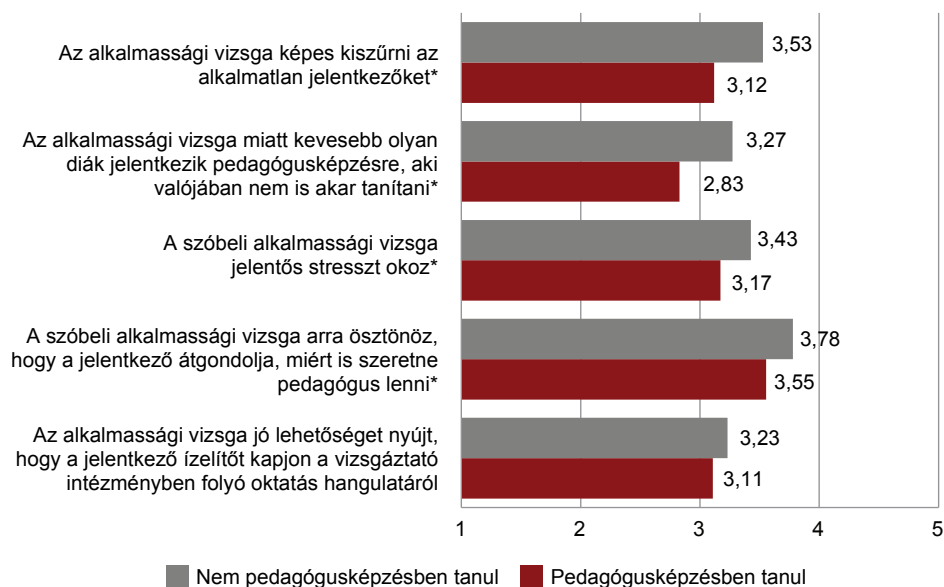
A pedagógusképzési pályaallemassági vizsga értékelésére öt itemből álló kérdéssort alkalmaztunk, amely ötfokozatú skálát tartalmazott. A kérdések mind a középiskolai, mind a hallgatói kérdőívben szerepeltek. A középiskolások körében kapott értékelések átlaga 3,5. Az értékelés ezzel a pozitív pólus felé mozdult el (a stresszre vonatkozó kérdés esetében ez az irány ellentétes). A különböző érintettségű középiskolás csoportok – a pedagóguspályát és a nem pedagóguspályát választók – véleménye az allemassági vizsgáról csak egy kérdésben, a tanítást valójában nem tervezők kiszűrése kapcsán tért el szignifikánsan. Ez a szempont a pedagóguspályát választók számára fontosabbnak tűnik.



*ANOVA modell alapján 0,05 kritériumszint mellett szignifikáns eltérések

34. ábra. A pedagógusképzésben kötelező pályaalalmassági vizsga megítélése a továbbtanulást tervező középiskolások körében
 (átlag, N = 3485; Az egyes állítások értékelése 1-től 5-ig terjedő skálán:
 1 = egyáltalán nem ért egyet, 5 = teljesen egyetért)

A hallgatók körében zajlott vizsgálat eredményei szerint a pályaalalmassági vizsga megítélésében a középiskolásokhoz képest jelentősebb – az intézmény hangulatáról kapott ízelítő kivételével minden esetben szignifikáns – az eltérés a pedagógusképzésben tanulók és a többi hallgató között. A nem pedagógusszakon tanulók az alkalmassági vizsga számos szempontját magasabbra értékelik, mint az érintett pedagógusképzési csoport. Utóbbiak körében az 1-től 5-ig terjedő skála pontszámai a hármas átlag körül alakultak, ami hasonlít a középiskolai mintán mért értékekhez.



*ANOVA modell alapján 0,05 kritériumszint mellett szignifikáns eltérések

35. ábra. A pedagógusképzésben kötelező pályaaalkalmassági vizsga megítélése a felsőoktatási hallgatók körében (átlag, N = 1220; Az egyes állítások értékelése 1-től 5-ig terjedő skálán: 1 = egyáltalán nem ért egyet, 5 = teljesen egyetért)

A rendszerszintű, avagy a környezet felől érkező szelekciós hatások a pedagógus-pálya választásában néhány tekintetben egyértelmű képet mutatnak. Az érintettek – a pályát választók, illetve a pedagógusszakokon tanulók – körében gyakoribbak a környezet felől érkező negatív reakciók, mint a más szakok felé orientálódók esetében. Ez a körülmény fontos szempont lehet a pályaválasztás mérlegelésében és a pályaralépés előtti tájékoztatásban, illetve tájékozódásban egyaránt. A rendszerszintű szelekció egyik formájaként alkalmazott, a pedagógusképzési belépést kötelező jelleggel megelőző pályaaalkalmassági vizsga ismertsége széles körűnek mutatkozik, különösen az érintett jelentkezői és hallgatói alcsoportokban. Ugyanakkor, míg a belépés előtt állók esetében a vizsga fogadtatása inkább pozitív, sőt a más szakokat megcélzókhoz képest több esetben kedvezőbb, addig a képzési rendszerbe már belépett pedagógushallgatók véleménye – sok esetben már a meglévő ismereteik birtokában – a nem pedagógus szakokon tanulókhoz képest kevésbé kedvező a rendszer hatékonyságát tekintve.

5.3. A belépési szelekcióval kapcsolatos eredmények összegzése

A pedagóguspálya és a szelekció kapcsolatát tanulmányunkban több szempont szerint elemeztük. Feltételeztük, hogy a pálya választásában számos társadalmi és képzési háttértényező játszik alapvető szerepet. Ezt a hipotézist a pedagógus-szakokat választó és a más szakok felé orientálódó továbbtanuló középiskolások mintáján teszteltük. A szakirodalomban jelzett teljesítményalapú kontraszselekció nyomai a kutatás eredményeiben is kimutathatók. A belépők szociodemográfiai háttérének feltárása szintén visszaigazolta a kutatási előzményeket. A középiskolások körében végzett vizsgálatunk eredményei szerint a legkedvezőbb teljesítményű tanulók kisebb arányban fordulnak a pedagóguspályák felé. Erre utal, hogy a pedagógusszakok választásának esélye a jeles tanulókhoz képest szignifikánsan nagyobb a jó és a közepes tanulmányi átlageredményű jelentkezők körében, valamint az is, hogy a felvételi eljárás során nyelvvizsgáért többletpontot igénylő tanulók fele akkora eséllyel jelölnek meg pedagógusképzést jelentkezésük során, mint a nyelvvizsgával nem rendelkező társaik. A szociodemográfiai tényezők közül a legerősebb szelekciós hatás a nemek közötti különbségekben érvényesül, hiszen a női jelentkezők háromszor nagyobb eséllyel választanak pedagógusszakot, mint a férfiak. A kulturális és anyagi tőke vonatkozásában egyaránt találtunk szelekciós hatásra utaló jeleket a vizsgált mintán. A család képzettségi háttére tekintetében a pedagógusképzési jelentkezők helyzete némiképp kedvezőtlenebb, és ugyanez az ön. szelekció mutatkozik a család anyagi háttére kapcsán is: a kedvezőbb kulturális és anyagi háttérrel rendelkező tanulók kisebb eséllyel döntenek a pedagóguspálya mellett. A modell eredményei mutatnak némi szakmai átörökítési hatást, ami arra utal, hogy a pedagógusfoglalkozások családi előfordulása valamelyest nagyobb eséllyel valószínűsíti a pálya választását.

A pályaválasztási szelekcióra irányuló vizsgálat másik lépcsőfoka a szakválasztás meghatározottságainak elemzése volt. Ennek során a pedagógusképzésbe már belépett felsőoktatási hallgatók körében kerestük a szakos eltérések lehetséges okait. Azt vizsgáltuk, hogy a nagyobb pedagógusképzési szakok – tanár, tanító, óvoda- és gyógypedagógus – hallgatóinak háttérjellemzői miben térnek el egymástól, akár a képzési, akár a származási és demográfiai jellemzőiket, akár a pályával kapcsolatos attitűdjüket tekintve. A pedagógushallgatók szakválasztása a szociodemográfiai háttér tekintetében elsősorban a tanár szakosok esetében mutat nagy eltérést a többi szaktól. Ez megmutatkozik abban, hogy az óvodapedagógus-hallgatókhoz képest a férfi hallgatók lényegesen nagyobb eséllyel sorolhatók a tanárképzésbe, mint ahogy az idősebb hallgatóknak, a fővárosban vagy megyeszékhelyen élőknek és a diplomás apák gyermekeinek is nagyobb az esélyük erre.

Az apa magasabb szintű végzettsége az óvodapedagógusokhoz képest minden más szak választására pozitívan hat. A gyógypedagógusok mellett a fővároshoz is erősen köthetők. Teljesítmény tekintetében számos szempontból az óvodapedagógusok hátránya tapasztalható. Az angol nyelvtudással vagy nyelvvizsgával rendelkezők nagyobb eséllyel lesznek tanító, gyógypedagógus vagy tanár szakos hallgatók. Emelt szintű érettségit szintén nagyobb arányban tettek a gyógypedagógus és a tanár szakosok. A szakmai attitűd szakválasztásra gyakorolt hatása a tanítók esetében a választással kapcsolatos nagyobb elégedettségben jelenik meg.

Összességében tehát vizsgálatunk a pedagóguspálya választásában mind a belépési döntés, mind a szakválasztás tekintetében a szociodemográfiai, képzési és teljesítményalapú szelekció számos jelét azonosította.

6. A pályaválasztással és a pályán maradással kapcsolatos motivációk

Miért fontos a téma vizsgálata?

A motiváció az elmúlt évszázad egyik legtöbbet kutatott pszichológiai fogalma, ami nem meglepő, hiszen egyrészt fontos meghatározója mind az egyéni, mind a szervezeti teljesítménynek, másrészt ezen a témakörön belül rendkívül összetett kérdésekre kell választ találni. A pedagóguspálya motivációival kapcsolatos kérdések megválaszolása is – ahogy az áttekintett szakirodalom alapján látni fogjuk – számos motivációs dimenzió vizsgálatát teszi szükségessé.

Melyek a vizsgálat főbb területei?

A pedagóguspálya motivációival kapcsolatos elemzés során számos motivációs dimenzió mentén vizsgálódunk. Az általunk alkalmazott modell számításba veszi egyrészt a korábbi tapasztalatokat, mindazt, ami már a tanítási tapasztalat előtt formálja a hallgatók tanári pályáról alkotott elképzeléseit. Másrészt figyelembe veszi a feladattal kapcsolatos elvárásokat és jutalmakat, a pedagógusok önmagukkal kapcsolatos attitűdjeit (képességek megítélése, énhatékonyság), az intrinzik értékeket (például a munka biztonsága, a családdal töltött idő, társadalmi felelősségvállalás a gyerekekkel való munkán keresztül), valamint azt, hogy a tanári pálya egy lehetséges biztonságos másodlagos karrierút a munkaerőpiacon.

Milyen adatokra támaszkodhatunk?

Mivel a pedagógusok pályamotivációival kapcsolatos kérdések a projekt egyik fókuszát jelentették, így a motivációk vizsgálata a középiskolások, a pedagógushallgatók, a gyakorló és a pályaelhagyó pedagógusok körében készült kutatásoknak egyaránt részét képezte.

Melyek a főbb eredmények?

A vizsgált csoportok körében kibontakozó motivációs struktúra nem hordoz markáns különbségeket. A pályaválasztás előtt álló és a gyakorló pedagógusok motivációs struktúrájában egyaránt ezek a legfontosabbnak mutatózó motivációs elemek: a gyermekekkel, kamaszokkal végzett munka, a gyermekek jövőjének alakítása, a karrier belső értéke, valamint a képességek és a korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok. Ez azt mutatja, hogy a pedagógusok motivációit a szakmaiság és a karrierszempon্তু elemek erős jelenléte határozza meg. Részen ezért, másrészt azért, mert a fenti motivációs elemek fontossága a gyakorló pedagógusok körében nagyobb, mint a pályaválasztás előtt állók esetében, ezeket a dimenziókat tekinthetjük a pedagógusmunka, illetve a pályán maradás motivációs bázisának is. Bizonyos szempontból a vizsgált motivációs dimenzióknak a pályán maradásban betöltött szerepét jelzi az is, hogy az általunk elért pályaelhagyó pedagógusok – visszatekintve – rendre alacsonyabb fontosságúnak értékelik ezeket.

A pedagóguspálya motivációival kapcsolatos kérdések – a pályán maradás belső, pszichés feltételeit (7. fejezet), valamint a külső körülményekben rejlő segítő és gátló tényezőket tárgyaló (8. fejezet) témák mellett – a projekt egyik központi témáját képezik. A kutatás célkitűzéseivel összhangban mindegyik rész-kutatás kiterjedt a pedagógusok pályamotivációinak vizsgálatára.

Jelen fejezet első részében részletesen bemutatjuk a pályaválasztási és pályán maradási motivációk szakirodalmi hátterét a kutatás keretében elvégzett szisztematikus irodalomfeldolgozás vonatkozó eredményei alapján. Az elméleti háttér elsősorban a pedagógusok pályamotivációjával foglalkozó szakirodalomban megjelenő motivációs elemek azonosítására és rendszerbe foglalására törekszik. Emellett azonban kitér a projekt olyan fókuszált mintázódásaival kapcsolatos szakirodalmi adatok bemutatására is, mint a motivációk és a tanulói teljesítmény kapcsolata, vagy a különböző képzési rendszerekben résztvevő hallgatók közötti különbségekkel kapcsolatos irodalmi előzmények. Az áttekintett szakirodalomban számos olyan kutatást találtunk, amely a pedagógusok körében kisebbségben lévők, a férfiak motivációinak felmérését célozta meg. Tekintettel arra, hogy a hazai kutatások esetében ilyen speciális alpopulációra irányuló – egyébként nagyon innovatív és az eredmények felhasználása szempontjából is hozadékkal kecsegtető – vizsgálódásra nem találtunk példát, ezért a mintázódásokkal kapcsolatos kutatási eredmények között érdekességeként röviden bemutatunk néhány, a nemi mintázódásra fókuszáló, célzott kutatási megközelítést is.

Mivel a pedagógusok pályamotivációjával kapcsolatos tematika kutatásunk egyik kiemelt területe, ezért különös gondot fordítottunk a mérőeszköz megválasztására. Olyan, más kutatásokban már sikerrel alkalmazott mérőeszköz alkalmazására törekedtünk, amely – az adatfelvétel széles tematikus megközelítése és ebből fakadóan az alkalmazott mérőeszközök nagy száma mellett – a legszélesebb spektrumban képes lefedni a szakirodalomban megjelenő motivációs elemeket, továbbá lehetőséget ad az adatok esetleges nemzetközi összehasonlítására is. Ennek megfelelően választásunk a FIT-Choice-skálára esett. Ezt az áttekintett szakirodalomban megjelenő motivációs elemeket széleskörűen lefedő diagnosztikus eszközt az elmúlt évek során több európai országban is alkalmazták (például Berger–D’Ascoli, 2012; Kilinc–Watt–Richardson, 2012; Watt–Richardson, 2012; Watt és mtsai, 2012). A fejezetben bemutatjuk a FIT-Choice-skála főbb dimenzióit és részletes skálastruktúráját. A FIT-Choice-skála felvétele mindegyik almintán megtörtént. A pályaválasztás előtt állók körében ezt a diplomaszerezéssel kapcsolatos várakozásokra vonatkozó kérdéssorral egészítettük ki.

A kutatási eredményeket bemutató rész a fejezet másik nagyobb volumenű egysége: a kutatási projekt során kvantitatív eszközökkel, reprezentatív mintán

vizsgált populációk (középiskolások, pedagógushallgatók, illetve a gyakorló pedagógusok) esetében tapasztalt motivációs struktúrát írja le és hasonlítja össze, de röviden kitér a pályaelhagyó pedagógusok körében készült kvalitatív vizsgálatban megjelenő tendenciák bemutatására is. A fejezet a vizsgált csoportok motivációs rendszerének bemutatásán túl – részben leíró statisztikai eszközökkel, részben többváltozós elemzésekkel – az egyes csoportokban megjelenő mintázódásokat is tárgyalja. Tekintettel arra, hogy a kutatás keresztmetszeti elrendezése nem teszi lehetővé a motivációk és a pályán maradás közötti kapcsolatot direkt módon történő elemzését, a pályaelhagyók körében készült kutatás pedig – annak kvalitatív jellege miatt – szintén csak nagyon korlátozott összevetésekre ad lehetőséget, ezért a kérdéskör vizsgálatára más megoldást kellett alkalmaznunk. A motivációs elemek és a pályaelhagyás kapcsolatának elemzéséhez a gyakorló pedagógusok körében a motiváció különböző dimenziói mentén tapasztalható különbségek magyarázatára létrehozott modellek esetében speciális, a szakirodalom alapján a pályaelhagyással összefüggő individuális és szervezeti mintázódást megjelenítő – a „Mellékletek” 13.4.1. alfejezetében részletesen bemutatott – változóegyüttest használtunk. Mivel a pályán maradás szervezeti kontextusával külön foglalkozunk (8. fejezet), ezért ebben a részben a pályán maradás individuális kockázati tényezői mentén kapott eredményeket mutatjuk be.

6.1. Szakirodalmi háttér

A pedagógusok pályaválasztásával és pályán maradásával kapcsolatos motivációk szakirodalmi háttérének áttekintése során először bemutatjuk a téma elmúlt húsz évben zajlott empirikus kutatásaiban megjelenő motivációs elemeket a szakirodalomban fellelhető főbb kategorizációk mentén struktúrálva. Ezt követően a motivációs elemek mintázódására vonatkozó szakirodalmat tekintjük át.

6.1.1. A pedagógusvizsgálatokban megjelenő motivációs elemek

A motiváció fontos meghatározója mind az egyéni, mind a szervezeti teljesítmény szintjének. A motivációs elemek többféle módon csoportosíthatók. A pályaválasztással és pályán maradással foglalkozó szakirodalom legtöbbször külsőleg és belsőleg meghatározott (extrinzik és intrinzik) motivációkat különböztet meg, illetve ezek egyes elemeit vizsgálja, de ettől eltérő kategorizációkkal is találkozhatunk (például Hao–De Guzman, 2007; Hayes, 2004; Weiss–Kiel, 2013, Fokkens–Bruinsma–Canrinus, 2012).

6.1.1.1. Az intrinzik és az extrinzik motivációk

Az intrinzik motiváció olyan belső késztetés, amely az újdonság és kihívás keresésében nyilvánul meg. Szoros kapcsolatban áll vele a hatékonyság érzése, a spontán érdeklődés vagy az exploráció. Az intrinzik motivációkon belül egyes szerzők ún. altruisztikus motivációkat is elkülönítenek (például Gao–Trent, 2009; Richardson–Watt, 2006; Gu–Lai, 2012). Az extrinzik motiváció esetében a viselkedés motivációjában valamilyen külső tényező – például jutalom elérése vagy büntetés, szégyen elkerülése – játszik szerepet. Ezt a konstellációt több – nemzetközi mintán, különböző társadalmi-kulturális környezetben (például angol mintán: Bastick, 2000; ciprusi mintán: Papanastasiou–Zembylas, 2005; török mintán: Saban, 2003), és eltérő tanári pályákon (például zenetanárok: Parkes, 2012; matematikatanárok: Phelps, 2010; testnevelő tanárok: Ronspies, 2011) készült – vizsgálat is megerősítette.

A szakirodalom a pályaválasztás és a pályán maradás meghatározó tényezőiként főként az intrinzik motivációk meglétét hangsúlyozza (Scott–Cox–Dinham, 1999; Andrews–Hatch, 2002; Ashiedu–Scott–Ladd, 2012; Bradley–Loadman, 2005; Prather–Jones, 2011; Al–Yaseen, 2011). Ugyanakkor más kutatók szerint az intrinzik motivációk túlhangsúlyozása sok esetben az extrinzik motivációk – pél-

dául a vezetéshez kapcsolható olyan jellemzők, mint annak minősége, a visszajelzés hatékonysága, az erőfeszítések észlelése stb. – kárára történik, s így például az anyagi jutalmak rendszerének kidolgozatlanságához vezethet (Ozcan, 1996). Ausztrál kutatók az intrinzik és az extrinzik motivációk szerepének lineáris regressziós modelleken keresztül történő vizsgálata alapján arra az eredményre jutottak, hogy az intrinzik faktorok a pályaválasztási motivációt, míg az extrinzik faktorok (például a munkahelyi körülmények és környezet) a pályaelhagyást jelezték előre nagyobb valószínűséggel (Ashiedu–Scott-Ladd, 2012). Ezzel szemben egy jamaicai tanár szakos hallgatók pályaválasztási motivációnak vizsgálatára irányuló kutatás során – a szerző szerint a fejlődő országokra jellemző módon – az extrinzik motivációk (például: szabadságot, költséghatékony képzés, biztonságos elhelyezkedés) bizonyultak hangsúlyosabbaknak (Bastick, 2000).

Mind a belsőleg, mind a külsőleg meghatározott motivációk között találhatók egyéni, illetve konkrétan a tanári munkához/pályához kapcsolódó motivációk, így négy fő csoportot különíthetünk el: (1) individuális intrinzik motivációk, (2) munkához köthető intrinzik motivációk, (3) individuális extrinzik motivációk, (4) munkához köthető extrinzik motivációk. Ezeken a főcsoportokon belül a különböző társadalmakban, illetve különböző populációkban készült kutatások számos konkrét motivációs elemet azonosítanak. A következőkben megpróbáljuk összefoglalóan bemutatni az ezekben a – sok tekintetben eltérő társadalmi-kulturális környezetben készült – kutatásokban visszatérően megjelenő elemeket és mintázódásokat, nem feledve a konkrét motivációs elemek tekintetében az összehasonlítás során megjelenő társadalmi-kulturális korlátokat.

a) Individuális intrinzik motivációk

Az individuális intrinzik motivációk közül jelentős szerepet tulajdonítanak az *önmegvalósításnak* (Manuel–Hughes, 2006), az *intellektuális kihívások és ösztönzés szükségletének* (Ashiedu–Scott-Ladd, 2012; Barmby, 2006; Jenkins–Reitano–Taylor, 2011; OECD, 2005), illetve ehhez kapcsolódóan a *változatosságnak a tanításban* (Barmby, 2006).

A lehetséges motivációk sorából kiemelkedik még a sok kutatás által azonosított – egyes szerzők (például Gao–Trent, 2009; Richardson–Watt, 2006; Gu–Lai, 2012) által altruisztikus motivációkként kategorizált – *társadalmi hozzájárulás*, a tanári munka társadalmi szintű fontosságának érzése (Ashiedu–Scott-Ladd, 2012; Barmby, 2006; Berger–D’Ascoli, 2012; Jenkins–Reitano–Taylor, 2011; Kilinc–Watt–Richardson, 2012; Ponte, 2012; Ellis, 2003), valamint a *tudásátadás önmagából eredő szépségének motivációja* (Barmby, 2006; Roness, 2011; OECD, 2005).

A tanárok egy része többek között azért választja a pedagóguspályát, mert jutalmazó karriernek tartja, ahol kifejezetten azzal a szakterülettel foglalkozhat, amelyet szeret, legyen az akár a matematika, a sport és testnevelés vagy a művészetek (Ellis, 2003; Andrews–Hatch, 2002; Jenkins–Reitano–Taylor, 2011; O’Sullivan–MacPhail–Tannehill, 2009; Roness, 2011; OECD, 2005; Chrappán, 2012). Szintén motiváló elem lehet, hogy a tanári pályán olyan tevékenységek végzésére nyílik lehetőség, amelyek maradandó értékek létrehozásával járnak (OECD, 2005).

A különböző pedagógusfoglalkozások esetében eltérő motivációs mintázatok rajzolódhatnak ki: a hivatás iránti elkötelezettség elsődlegesen a tanító- és tanárképzős hallgatók körében bizonyul erőteljes motiváló erőnek, ezzel szemben az egyetemi szintű pedagógusképzésben résztvevőket mindenekelőtt a választott tudományterület iránti érdeklődés ösztönzi (Simon, 2006; Lukács és mtsai, 2002; idézi Jancsák, 2014).

b) Munkához köthető intrinzik motivációk

A hazai és a nemzetközi szakirodalomban mind a pályaválasztás, mind a pályán maradás szempontjából az egyik legtöbbször megjelenő, a pedagógusmunkához köthető intrinzik motiváció *a gyermekekkel való foglalkozás öröme* (Ashiedu–Scott–Ladd, 2012; Barmby, 2006; Cockburn, 2000; Dagenhart és mtsai, 2005; Ellis, 2003; Manuel–Hughes, 2006; O’Sullivan–MacPhail–Tannehill, 2009; Per-rachione–Petersen, 2008; Schutz–Crowder–White, 2001; OECD, 2005; Chrappán, 2012; Kocsis, 2002). További gyermekközpontú motiváció a pályaválasztásban a *tanulók segítése sikereik elérésében* (Barmby, 2006; Cockburn, 2000; McCray–Sindelar–Kilgore–Neal, 2002), illetve *hatással lenni a diákok életére* (Coulter–Lester, 2011; Jenkins–Reitano–Taylor, 2011). Hasonlóképpen sok kutatásban megjelenik a humán tevékenységhez való vonzódás: az a szempont, hogy a munkájuk során *emberekkel szeretnének foglalkozni*, általánosságban is azonosítható a pedagógusok motivációi között (Andrews–Hatch, 2002; Schutz–Crowder–White, 2001).

Az Egyesült Államokban végezték azt a kvalitatív vizsgálatot – a tanári felvételi eljárás keretében megírt önéletrajzi és motivációs levelek tartalomelemzése alapján –, amely a munkához köthető intrinzik motivációk nemi differenciáltságára mutatott rá. Az eredmények szerint a nők inkább a gyerekek iránti szeretetet, míg a férfiak inkább a potenciális diákok fejlődésében nyújtott segítséget hangsúlyozták (Eick, 2002).

c) Individuális extrinzik motivációk

Az individuális külső (extrinzik) motivációk közül leginkább *a szakmai fejlődés lehetőségének* (Kilinc–Watt–Richardson, 2012; Kocsis, 2002; Hajdú, 2001), az állásbiztonságnak (Kilinc–Watt–Richardson, 2012; OECD, 2005), a szabadság-

nak, illetve a szabadidőnek (Chrappán, 2012; Hajdú, 2001; OECD, 2005; Varga, 2001 és 2005), valamint a *fizetésnek és juttatásoknak tulajdonítanak* motiváló szerepet (Avery, 1997; Ashiedu–Scott-Ladd, 2012; Bloxom és mtsai, 2008; Varga 2007 és 2010). Varga középiskolások és pedagógushallgatók körében 2005-ben végzett, a munkaerő-piaci várakozásokkal kapcsolatos kérdésekre irányuló vizsgálata megerősíti a jövedelem motivációs szerepét, ugyanakkor árnyalja is annak tartalmát. Korábbi, 2001-es munkájával összhangban azt találta, hogy a diákok meglehetősen pontos információkkal rendelkeznek az egyes pályákra jellemző elhelyezkedési és kereseti lehetőségeket illetően: véleményük szerint a pedagóguspálya társadalmi és anyagi megbecsültség tekintetében alulmarad más diplomás foglalkozásokkal szemben. A jövedelem, mint motivációs elem mégis megjelenik, mégpedig egy másik individuális extrinzik motivációs elem, a szabadidő kontextusában: a nem pedagógus- és a pedagógus-munkakörben elérhető keresetek közötti eltérés és a nem pedagógus- és a pedagógusmunkakörhöz szükséges munkaidő különbsége együtt mutatkozik meghatározónak.

A fentiekén kívül a kutatások kiemelt individuális extrinzik motivációs elemként azonosították még az *értelmiségi karrier építésének lehetőségét*, a pedagógusszakma választásában rejlő *mobilitási tényezőt*: a magyar szakirodalomban egybehangzóak a vélemények a tekintetben, hogy a pedagógusképzés hazánkban hagyományosan az értelmiségivé válás, a társadalmi felemelkedés egyik legfrekvenciáltabb módja (Nagy, 1998; Hajdú, 2001; Jancsák, 2010 és 2014).

O’Sullivannek és munkatársainak (O’Sullivan–MacPhail–Tannehill, 2009) ír tanárok között végzett vizsgálatában további individuális extrinzik motivációként jelent meg a *környezeti befolyás*, hogy fontos személyek javasolták a tanári pályát, mert úgy gondolták, hogy jó tanár lenne belőlük. A környezeti (családi és szociális) elvárások fokozott szerepére mutatott rá több, különböző kisebbségi mintán készült kutatás is (Avery, 1997; Beynon–Toohey, 1995; Agbaria, 2013; Chung–Yi-Cheng, 2012; Fisher, 1999). A környezeti hatások személyi jellemzőit, valamint irányultságát tárgyalta egy ausztrál és egy német egyetem elsőéves tanár szakos hallgatóinak körében végzett felmérés, melynek során arra kérték a résztvevőket, hogy egy céltáblához hasonló kör segítségével rajzolják be azokat a személyeket, akik szerintük hatottak rájuk a pályaválasztás során. A hallgatók a kör közepe felé haladva jelezték a hatás erősségét. Legtöbben egy közeli családtagot (34,7%) vagy a baráti kört (19,1%) jelölték meg legfontosabb hatásként. A hatás irányát is vizsgálták, ezáltal megkülönböztettek pozitív (például támogatás, biztatás, a teljesítménnyel kapcsolatos dicséret, érdeklődés, a személybe vetett bizalom, hit és remény) és negatív (például a képzéssel kapcsolatos észrevételek, a hiányos képességek kiemelése, a tanári alkalmasság megkérdőjelezése) hatásokat. Összességében több volt a pozitív (76,0%), mint a negatív (21,9%)

megnevezett hatás, és nem találtak különbséget a két ország hallgatói között (Beltman, 2008). Ezzel szemben Draves (2012) zenetanári pályára készülő amerikai középiskolások körében végzett kvalitatív kutatásában a pályaválasztási motiváció tekintetében a szülői hatás teljesen elhanyagolhatónak bizonyult. Ebben a min-tában sokkal nagyobb szerepet kaptak a példaképek, például a korábbi tanárok.

További motivációk eredhetnek *a családdal, a magánélettel való összeegyeztethetőségéből* (például gyermekvállalás, vagy tanárként elhelyezkedve azonos településen dolgozhat a házastársával) (Jenkins–Reitano–Taylor, 2011; Butt, 2010). A pályán maradás mögött a szakmai és a magánélet egyensúlyának motivációs szerepét a hazai kutatási eredmények is alátámasztják (Chrappán, 2012).

d) Munkához köthető extrinzik motivációk

A tanári pálya választásának munkához köthető extrinzik motivációs elemei közé sorolhatjuk *a korábbi tanítással és/vagy tanulással kapcsolatos pozitív tapasztalatokat* (Barmby, 2006; Berger–D’Ascoli, 2012; Kilinc–Watt–Richardson, 2012; McCray–Sindelar–Kilgore–Neal, 2002). A korábbi tapasztalatok szerepét hazai vizsgálatok is több esetben megerősítették: Hercz (2010) és Chrappán (2012) is azt találta, hogy a pedagógusok mintegy háromnegyede esetében a pályaválasztási motivációk között megjelenik a *példaképek szerepe*. Dravers (2012) zenetanári pályára készülő középiskolások körében végzett – már említett – kvalitatív kutatása szintén a példaképek szerepét erősítette meg. Ugyanakkor O’Sullivannek és munkatársainak (O’Sullivan–MacPhail–Tannehill, 2009) ír testnevelő tanárok körében végzett kutatása során külön motivációként merült fel a testnevelésórakon szerzett *korábbi negatív tapasztalatok szerepe*: ebből adódóan a megkérdezettek tanári pályára lépésének egyik célja az volt, hogy diákjaikat a sportolás terén pozitív élményben részesítsék.

A pályaválasztás során érvényesülő motivációk közé sorolható a vélt *munkáltatói elvárások* befolyásoló szerepe (Chrappán, 2012), a pályakezdő időszakban pedig megjelennek *a munkaterhekkel, munkakörülményekkel* kapcsolatos tényezők (Manuel–Hughes, 2006; Varga, 2010; Hajdú, 2001), illetve a pályán maradók tekintetében befolyással bír a *jó munkahelyi/tanintézeti légkör* is (Kocsis, 2002).

A munkához köthető extrinzik motivációk között a hazai és a nemzetközi szakirodalomban egyaránt megjelenik *a pályaválasztással, illetve a tanári munkával kapcsolatos elégedettség*, mint a pályán maradással kapcsolatos motivációs elem (Barmby, 2006; Cammelli–Ferrante–Ghiselli, 2011; Chen, 2007; Per-rachione–Petersen–Rosser, 2008; Thomas, 2010; Kocsis, 2002; Chrappán, 2012; Junghaus, 1993). Egyes elemzések – mint például Chrappán (2012) és Kocsis (2002) követéses vizsgálatok alapján megfogalmazott eredményei – szerint az

egyik legmeghatározóbb szegmens, a pályán maradó pedagógusok kétharmada-háromnegyede elégedett a választott foglalkozásával. Egy érettségi előtt álló kanadai középiskolások körében végzett felmérés a pályaválasztási okok között az első helyen a jövedelem (27,1%), második helyen a siker és a munkával való elégedettség (21%) fontosságát mutatta ki (Bloxom, 2008). Junghaus (1993) a pedagógusok jövőorientációit (is) kutató hazai keresztmetszeti vizsgálatában a pályán maradás és a pályaelhagyás okait elemezve arra a következtetésre jutott, hogy a pályát – nem gyerekszülés vagy nyugdíjazás miatt – elhagyni tervezők a munkahelyükkel, illetve a tanári pályával egyaránt elégedetlenek. Ugyanakkor Bozeman és munkatársai (Bozeman–Scogin–Stuessy, 2013) a középiskolában természettudományi tárgyakat oktató tanárok amerikai mintáján nem találtak szignifikáns kapcsolatot a munkával való elégedettség és a pályán maradással kapcsolatos tervek között.

A tanárok egy része helyzetfüggő, az adott körülmények által meghatározott döntést hoz, amikor a pályára lép (például nem tud máshol elhelyezkedni, váratlan és valamilyen szempontból kényszerítő életesemény történik vele, foglalkozást kell váltania) (Andrews–Hatch, 2002; Jenkins–Reitano–Taylor, 2011).

6.1.1.2. A motivációk egyéb kategorizációi

Az előzőektől eltérően Hao és De Guzman (2007) – egy fülöp-szigeteki hallgatók körében készült empirikus vizsgálat alapján – a pályaválasztási motivációkat nyolc kategóriába sorolta, melyek fontossági sorrendben a következők: (1) idealisztikus, (2) elvándorlási, (3) fejlődési, (4) a munkahely biztonságával és stabilitásával kapcsolatos, (5) altruisztikus, (6) a folytonossággal, (7) a kontrollal, illetve (8) a szabadságérzettel kapcsolatos motivációk. Az idealisztikus (például hivatásommal egy magasabb szintű cél elérését szolgálom) és altruisztikus motivációk (például hivatásommal a gyerekek fejlődését segítem) leginkább a nőket jellemezték. A munkaerőpiac számára legaggasztóbb elvándorlási motivációk nem álltak összefüggésben a vizsgált szociodemográfiai faktorokkal (Hao–De Guzman, 2007). A fenti kategóriák némi átfedést mutatnak az intrinzik, illetve az extrinzik motivációk korábban bemutatott elemeivel, ugyanakkor számos új elemet is tartalmaznak, például az idealisztikus motivációs tényezőt.

A Hao és De Guzman (2007) kategorizációjában szereplőkhöz hasonló motivációs elemeket vizsgálva, Hayes (2004) – nagy elemszámú mintán végzett, az angol alapképzésben és posztgraduális képzésben résztvevő hallgatók motivációit tárgyaló kutatásában – arra a következtetésre jutott, hogy a posztgraduális hallgatókat inkább az idealisztikus, míg az alapképzésben tanulókat főként a pragmatikus megfontolások mozgatják.

Idealisztikus motivációkat talált Weiss és Kiel (2013) is német hallgatók min-táján, akik emellett főleg a család/magánélet és a munka közötti egyensúlyra tö-rekedés miatt választották a pedagógusi pályát.

Holland hallgatók körében azt tapasztalták, hogy a tanári pálya iránti moti-váltság legfontosabb eleme az énhatékonyság érzése, míg a legelhanyagolhatóbb tényező a munkaerőpiacon betöltött „B-terv” (másodlagos karrierút) szerepe (Fokkens-Bruinsma–Canrinus, 2012). Agbaria – egy izraeli egyetemnek az arab származású nők körében végzett – vizsgálatában is motivációs elemként jelenik meg az énhatékonyság. Eredményei szerint a hallgatók énhatékonysága, illetve az, hogy milyen mértékben érzik saját döntésüknek a pályaválasztásukat, befo-lyásolja a motivációjukat (Agbaria, 2013).

6.1.2. A motivációs elemek néhány kiemelt szempont szerinti mintázódása

6.1.2.1. Nemi mintázódások

Egyetemi hallgatók körében végzett felmérések arra mutattak rá, hogy sok foglal-kozás esetében a nemi arányok kiegyenlítődése felé mutatnak a tendenciák (pél-dául Tok, 2012), a pedagóguspálya választása azonban továbbra is a nők körében népszerűbb (például Ellis, 2003; Johnston, 1999; Saban, 2003). A pedagóguspálya kezdeti férfidominanciája után a kilencvenes évektől kezdve hazánkban – és jel-lemzően a közép-európai országokban – folyamatos, az európai átlagot meghaladó mértékű elnőiesedéséről számolnak be a kutatások (Nagy, 1998; Polónyi, 2004).

A demográfiai összetétel ezen sajátossága kihat a pedagóguspályát választók egyéb dimenziókban és a motivációk mentén megmutatkozó jellegzetességeinek vizsgálatára is. Az áttekintett szakirodalomban számos olyan kutatást találtunk, amely a pedagógusok körében kisebbségben lévő populáció, a férfiak motiváció-inak feltárására törekedett.

A tanárképzést választott török egyetemista férfiak körében végzett, a jövő-beli hivatásukkal kapcsolatos attitűdök és félelmek felmérésére irányuló kutatás eredménye szerint a pedagóguspályán a férfiak hiányának legfontosabb magyará-zata az alacsony fizetés, az alacsony társadalmi státus és a szexuális bántalmazás vádjától való félelem (Anliak–Beyazkurk, 2008). Hasonló eredményre jutott egy angol tanár szakos hallgatók körében végzett kutatás is, mely szerint a férfi tanárok pályaválasztását a megkérdezettek általában „szokatlan”-nak, „ambiciózus”-nak, esetenként azonban „deviáns”-nak címkézték (Carrington, 2002). Egy másik, a tanulmányaikat megkezdő fiatal férfiak körében végzett ausztrál kvalitatív kuta-

tás során azt vizsgálták, vajon milyen motivációk mozgatják a férfiakat, hogy – a társadalmi elvárásokkal szembeszegülve – olyan pályát válasszanak, ahol erős női túlsúly van. A kutatás eredményei szerint a gyerekekkel való foglalkozás – a nőkhöz hasonlóan – a férfiaknál is elsődleges motivációnak bizonyult. Emellett a tanári pálya kedvező anyagi és biztonsági feltételei, valamint a szüleiknek a tanítási karriert támogató attitűdje is szerepet játszottak (Mulholland, 2003). Egy Angliában – a gyakorlati idejüket töltő, utolsó éves hallgatók körében – végzett felmérés szerint a tanári pályát választó férfiak tisztában vannak azzal, hogy döntésük miatt várhatóan negatív társadalmi megítéléssel szembesülnek, ugyanakkor a férfiak jelenlétét fontosnak tartják a fiatalokkal való munkában, s főként ez motiválja őket pályaválasztásuk során (Johnston, 1999).

6.1.2.2. A motivációk kapcsolata a tanulói teljesítménnyel

Több kutatás is alátámasztotta, hogy a pedagógusképzés felé elsősorban a rosszabb tanulmányi teljesítményű, alacsonyabb felvételi pontszámot elért diákok orientálódnak. A felsőoktatási tanulmányok megkezdésekor, illetve a bolognai rendszer bevezetését követően, az alap- és a mesterképzés közötti átmenet során a pedagógusképzés választása tekintetében – a tanulmányi eredménnyel összefüggésben megjelenő önszelektációs mechanizmusok (Sági–Ercsei, 2012) ellenére – nagyon kevés kutatás foglalkozik a tanulói teljesítmény és a pályaválasztási motiváció kapcsolatának vizsgálatával. Kivételt képez az a kutatás, amely a karriermotiváltsági skála (Career Aspiration Scale) kínai középiskolásokon végzett adaptációját tűzte ki célul (Cheng–Mantak, 2012), s melynek során vizsgálták a motiváltság és a tanulók teljesítményének kapcsolódásait is. Azt találták, hogy a továbbtanulási motiváció erősen összefügg a diákok objektív és szubjektíven észlelt tanulási teljesítményével. Sági Matild és Ercsei Kálmán (2012) tanulmányi eredmény szerinti negatív önszelektációs mechanizmusnak nevezi a fenti jelenséget, s úgy vélik, hogy a bolognai rendszer bevezetését követően rétegzettebben jelenik meg az alap- és a mesterképzés közötti átmenet kapcsán, vagyis az alapképzésben végzett pedagógushallgatók közül azok választják mesterképzésen is a pedagógusszakokat, akik jellemzően rosszabb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek.

6.1.2.3. Az osztatlan és bolognai képzési rendszerben résztvevő hallgatók közötti különbségek

Észtországban az osztatlan és osztott képzésű tanárok motivációit összehasonlítva azt találták, hogy az osztatlan képzés a tanári pályán történő tényleges munkavállalás negatív előrelélője. Az eredmény a BA-képzésen belül történő korai tanítási

gyakorlatnak és a tanítási pályára történő integrációnak tudható be, ami erősíti a tanári identitás korai kialakulását, és ezáltal egyenesen összefügg a későbbi munkavállalás valószínűségével (Rots, 2008; később Löfström és mtsai, 2010).

Egy izraeli egyetem öt éves osztatlan képzésben résztvevő hallgatóinak vizsgálata arra mutatott rá, hogy míg a képzés elején magas motivációval rendelkeznek a pedagóguspályára készülők, motivációjuk az évek előrehaladtával fokozatosan csökken, majd az ötödik év végén újra emelkedést mutat. Ez utóbbi tapasztalatot a szerző a tanítási gyakorlatok megjelenésével állítja párhuzamba. Az eredményeket összehasonlítva egy másik izraeli államkörzetben található, bolognai rendszerű képzést folytató főiskolán végzett kutatásával, a szerző arra a megállapításra jut, hogy az osztatlan képzés hátrányosan hathat a hallgatók motivációjára, és ezáltal fokozhatja a képzés elhagyásának veszélyét (Agbaria, 2013).

A BA- és MA-szintű képzést összehasonlító kutatások közül az amerikai oktatási minisztérium egy internetes felmérés keretében több mint 8000, 1992–93 során bachelor szintű végzettséget szerzett tanár utánkövetését tűzte ki célul. Vizsgálatából kiderül, hogy a tanítási motiváció a továbbképzés során nő: az MA-szintű képzettséget elnyerők 47 százaléka tíz évvel később is a tanári pályán maradt, míg a BA-végzettségűek esetében csupán 16 százalék tanított 2003-ban is. A tanítás felfüggesztésével kapcsolatban főként családi (gyermek születése: 20%), pályamódosítási (más területen munkavállalás: 18%) és anyagi (alacsony fizetés: 13%) okokat említettek (Alt–Henke, 2007).

Egy kanadai vizsgálat eredményei szerint a BA-képzésben résztvevő hallgatók már képzésük elején, konkrét tapasztalat hiányában is erős magabiztosságról számolnak be váratlan helyzetek megoldása esetén. A magabiztosság a későbbi tanítási gyakorlat során esetlegesen felmerülő problémák és konfliktusok megoldására is kiterjed, annak ellenére, hogy a kompetenciák fejlesztését a képzésük későbbi részében erre fókuszáló kurzusok célozzák meg. A saját konfliktusmegoldási kompetenciák értékelésében a férfiak a nőknél, a BA-hallgatók pedig az MA-hallgatóknál magasabb pontszámokat értek el (Brackenreed–Barnett, 2006).

Egy amerikai egyetemisták körében készült kvalitatív kutatás a BA- és az emelt szintű tanárképzésben tanuló hallgatók szakmai identitásának vizsgálatát tűzte ki célul. Az eredmények alapján a kutatók mindkét csoportban három típust különböztettek meg: (1) az elszántak, akik mindig is pedagóguspályára készültek, (2) a felfedezők, akik határozatlanok, és próba-szerencse alapon választották a tanári pályát, (3) a későn érők, akik utólag módosítottak a tanári pályaválasztást illetően. A szerzők szerint a magasabb szintű képzésben tanulók között sok az „elszánt” hallgató, míg a BA-szintű képzésben több a „felfedező”, akik a tanári mellett, több alternatív identitással is rendelkeznek (Friedrichsen és mtsai, 2008).

A kétszintű képzés bevezetésével kapcsolatban a negatív szelekciós mechanizmus rétegzett megjelenéséről számol be hazai mintán Sági és Ercsei (2012): azok a pedagógushallgatók választják az alapképzés után a tanári mesterképzést, akik jellemzően rosszabb eredményekkel rendelkeznek, míg a jobb teljesítményt nyújtó tanulók – közülük is a legkiválóbbak – más, nem tanári mesterképzés felé orientálódnak.

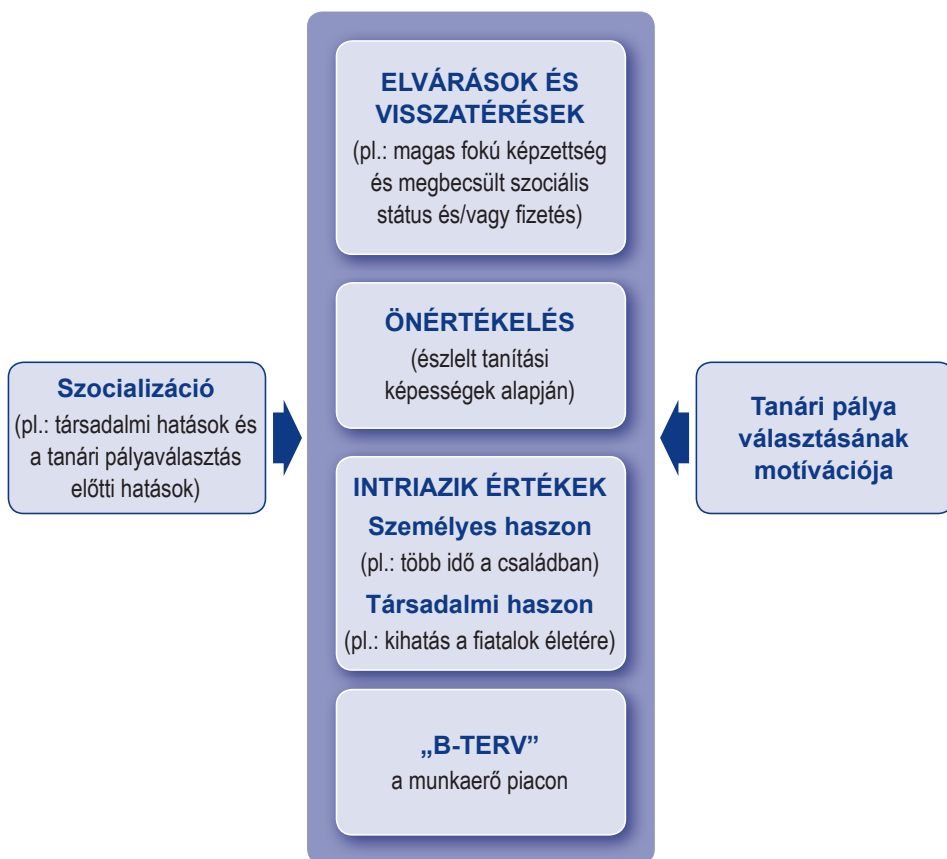
Ercsei (2011) kutatása alapján a tanári mesterdiploma megszerzésének öt legfontosabb motivációs tényezője: a pálya iránti érdeklődés, a tanárként elvégzendő feladatok, a szakma iránti elhivatottság, képesség és rátermettség, valamint a szaktárgy iránti érdeklődés. Jancsák Csaba (2014) eredményei ezzel szemben azt mutatták, hogy a mesterképzésben részt vevő hallgatók számára a mesterdiploma megszerzése az elsődleges cél, főként annak presztízse és a vele járó kedvező anyagi és elhelyezkedési lehetőségek miatt. A tanári pálya iránti elkötelezettség motívuma csak ezt követően jelent meg.

6.2. A pályaválasztási és pályán maradási motivációkkal kapcsolatos eredmények

A pályaválasztási és pályán maradási motivációk vizsgálata mindegyik rész kutatás tematikájának egyik meghatározó elemét képezte. A kutatási adatok összevethetősége érdekében a pályamotivációk mérése mindegyik rész kutatás során azonos, standard mérőeszközzel, a FIT-Choice-skálával történt, amelyet a pályaválasztás előtt állók esetében a diplomaszerezéssel kapcsolatos várakozásokra vonatkozó kérdéssorral egészítettünk ki. Az alábbiakban először a motivációk mérésére alkalmazott standard mérőeszközt mutatjuk be, majd a további fejezetekben a különböző populációkban – a pályaválasztás előtt állók, a gyakorló pedagógusok, valamint a pályaelhagyók körében – kapott kutatási eredményeket ismertetjük.

6.2.1. A kutatás során a motivációk mérésére alkalmazott diagnosztikus eszköz

A FIT-Choice-skála (Watt–Richardson, 2007) a fentiekben áttekintett szakirodalomban megjelenő motivációs elemeket széleskörűen lefedő mérőeszköznek tekinthető. A skála kidolgozása eredetileg ausztrál vizsgálati mintán történt, de több európai országban is alkalmazták már (például Berger–D’Ascoli, 2012; Kilinc–Watt–Richardson, 2012; Watt–Richardson, 2012; Watt és mtsai, 2012). A 36. ábra szemlélteti a modell különböző elemeit.



**36. ábra. A tanári pályára motiváló tényezők teoretikus modellje
(Watt–Richardson, 2007)**

A modell számításba veszi a korábbi, távoli (disztális) tapasztalatokat (például a pálya társadalmi megítélése, szülői ráhatás), melyek lefedik mindazt, ami már a tanítási tapasztalat előtt formálja a hallgatók elképzeléseit a tanári pályáról. Ezeket a közeli (proximális) hatások követik: (1) a feladattal kapcsolatos attitűdök (elvárások és jutalmak), (2) az önmagukkal kapcsolatos attitűdök (saját képességek megítélése, énhatékonyság), (3) az intrinzik értékek (például a munka biztonsága, a családdal töltött idő, társadalmi felelősségvállalás a gyerekekkel való munkán keresztül), (4) a tanári pálya, mint biztonságos másodlagos karrierút a munkaerőpiacon. A szerzők szerint ezekből a hatásokból adódik össze az az egyéni érték, hogy a hallgató mennyire elégedett, illetve mennyire motivált a tanári pályaválasztással kapcsolatban. Friss kutatások igazolják a modell használ-

hatóságát más országokban is (például török mintán: Eren–Tezel, 2010; holland mintán: Fokkens-Bruinsma–Canrinus, 2012; német mintán: König–Rothland, 2012, Kína és az USA összehasonlítása: Lin és mtsai, 2012).

A fenti modellt megjelenítő kérdőív 57 elemet tartalmaz, melyek 18 faktor mentén rendeződnek: 12 faktor a tanári/pedagógusi pálya motivációit, 6 faktor pedig a percepcióját jeleníti meg. A teoretikusan a két fő faktor mentén rendezhető 18 alskála közül néhány – szintén csak elméleti szempontból – ún. köz-bülső skálákba (Személyes hasznosság, Társadalmi hasznosság, A pálya elvárása, A pálya előnyei) sorolható. (Az elemek alskálákba rendeződését a 37. ábra mutatja be.) Az egyes faktorokat leképező tételekkel való egyetértés vagy egyet nem értés mértékét, illetve az elemek fontosságát a válaszadók egy hétfokozatú skálán ítélték meg.

33. táblázat. A FIT-Choice-skála struktúrája

Szuper-faktor	Faktor	Alfaktor	Elemek/tételek
Tanári/pedagógusi pálya motivációja	Képesség		...megvannak bennem egy jó pedagógus tulajdonságai
			...jó pedagógiai képességekkel rendelkezem
			...a pedagógusi pálya megfelel a képességeimnek
	Karrier intrinzik értéke		...érdekel a pedagógiai munka
			...mindig is pedagógus akartam lenni
			...szeretek tanítani/nevelni
	Másodlagos karrierút		...nem tudtam, milyen karrierre vágyom
			...az általam preferált szakmát nem sikerült elérnem
			...csak jobb híján választottam a pedagóguspályát
	Személyes hasznosság	Állásbiztonság	...a pedagóguspálya kiszámítható karriert biztosít
			...a pedagógusi munka megbízható jövedelemforrást kínál
			...a pedagógusi munka egy biztos szakma
		Családdal töltött idő	...pedagógusként több időt tudok a családra fordítani
			...pedagógusként hosszú szünidők állnak rendelkezésemre
			...a pedagógusi munkaidő jól összeilleszthető a családi teendőkkel
			...pedagógusként rövidebb munkaidőre számíthatam
			...az iskolai szünetek jól összeegyeztethetők a családi élettel
		Munkahely változtathatósága	...szeretem a szaktárgyamat, és így ezzel a tudománnyal foglalkozhatok
			...a pedagógiai végzettség mindenhol elfogadott
			...pedagógusként megválaszthatom, hol kívánok élni

Szuper-faktor	Faktor	Alfaktor	Elemek/tételek
Tanári/pedagógusi pálya motivációja	Társadalmi hasznosság	Gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása	...pedagógusként a gyerekek/fiatalok értékeit formálhatom
			...pedagógusként hathatok a következő generációra
			...pedagógusként hatással lehetek a gyerekekre/fiatalokra
		Társadalmi egyenlőség erősítése	...pedagógusként a hátrányos helyzetűek lehetőségeit növelhetem
			...pedagógusként a társadalmilag hátrányos helyzetűeket segíthetem
			...pedagógusként a társadalmi egyenlőtlenségek ellen tehetek
		Társadalmi hozzájárulás	...az oktatás révén a társadalom javát szolgálhatom
			...a pedagógusok társadalmi hozzájárulása jelentős
			...pedagógusként visszaadhatok valamit a társadalomnak
		Gyermekekkel/kamaszokkal való munka	...olyan munkát akartam, amelyben gyerekekkel/fiatalokkal foglalkozhatok
			...gyermekközpontú környezetben kívánok dolgozni
			...szeretek gyerekekkel/fiatalokkal dolgozni
	Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok		...inspiráló tanárim voltak
			...jó tanárim szerepmoddelt jelentettek a számomra
			...pozitív tanulmányi élményeim voltak
Tanári/pedagógusi pálya percepciója	A pálya elvárásai	Szakértelem	...barátaim szerint a pedagóguspálya nekem való
			...a családom szerint a pedagógusi pálya nekem való
			...mások úgy gondolták, hogy jó pedagógus lennék
		Nehézség	A pedagógusi munka magas szintű szakmai tudást igényel
			A pedagógusi munka magas szintű gyakorlati tudást igényel
			A pedagógusi munka magas szintű speciális szaktudást igényel
	A pálya előnyei	Társadalmi státusz	A pedagógusok sokat dolgoznak
			A pedagógusi munka érzelmileg megterhelő
			A tanítás/nevelés kemény munka
			A pedagógusi munkát általában hivatásnak tekintik
			A pedagógusok elkötelezettek
			A pedagógusi munkát általában magas presztízsű foglalkozásnak értékelik
		Fizetés	A pedagógusok társadalmilag megbecsültnak érzik magukat
			A pedagógusok munkáját tisztelik
			A pedagógusok magas társadalmi státusúnak érzik magukat
			A pedagógiai munkát jól megfizetik
			A pedagógusok fizetése általában magas

Szuper-faktor	Faktor	Alfaktor	Elemek/tételek
Tanári/pedagógusi pálya percepciója	Társadalmi nyomás/ lebeszélés		Ösztönözték arra, hogy más pályát válasszon
			Mondták-e mások, hogy nem jól döntött, amikor a pedagóguspályát választotta?
			Mondták-e Önnek mások, hogy mérlegeljen egyéb karrierlehetőségeket is?
	A választással való elégedettség		Nagyon alaposan átgondolta, hogy pedagógus lesz
			Elégedett-e a pedagóguspálya melletti döntésével?
			Örül annak, hogy a pedagóguspálya mellett döntött?

A mérőeszköz pszichometriai sajátosságait (reliabilitás, validitás) a szerzők módszeresen ellenőrizték kutatásaikban (Watt–Richardson, 2007), használhatóságát a jelenlegi kutatás gyakorló pedagógusok mintáján számított pszichometriai jellemzői is megerősítik (lásd a „Mellékletek” 1–18. táblázatait).

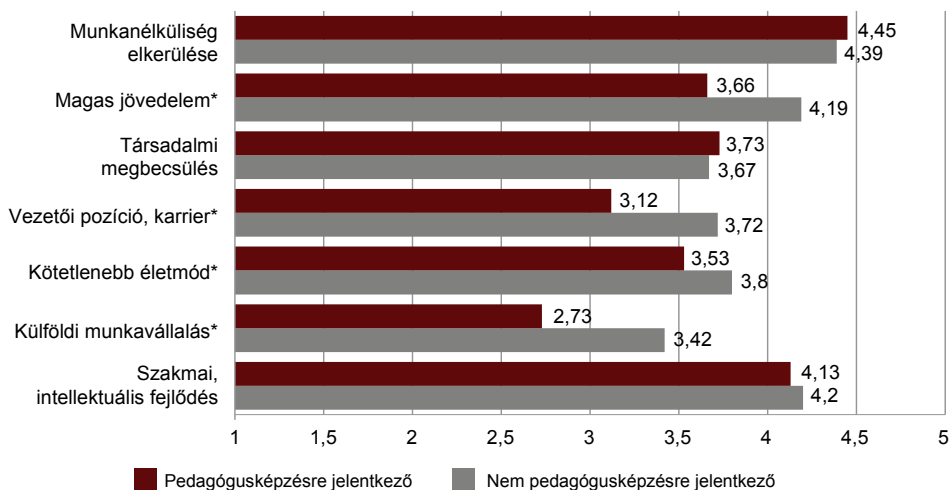
6.2.2. A pályaválasztás előtt állók pályamotivációi

A pedagóguspálya választásának motivációit az alábbiakban több szempont szerint vizsgáljuk. Elsőként a diplomaszerzéshez fűződő általános motivációkat elemezzük mind a középiskolások, mind a hallgatók körében. Ebben az alfejezetben külön is kitérünk a pedagógusképzésre, illetve az egyéb szakokra jelentkezők, valamint a pedagógusképzésben résztvevők, illetve a más képzéseken tanuló hallgatók közötti motivációs különbségekre. Ezt követően a pedagóguspálya választásához kapcsolódó motivációkat elemezzük részletesen mind a pályát választó középiskolások, mind a szakterületen tanuló hallgatók körében a FIT-Choice-skála motivációs alfaktorainak összevetésével. S végül táblázatos formában mutatjuk be az egyes motivációs dimenziók mintázódásait a pedagógushallgatók és a pedagóguspályát választó középiskolások különböző csoportjaiban, a vizsgált szempontok esetében szignifikánsan felülreprezentált hallgatói alcsoportok kiemelésével.

6.2.2.1. A diplomaszerzéshez fűződő várakozások a pályaválasztás előtt állók körében

A felsőoktatási továbbtanulással kapcsolatos általános motivációkat vizsgálva, a középiskolások és a felsőoktatási hallgatók körében egyaránt a munkanélküliség elkerülését és a szakmai-intellektuális fejlődést tekinthetjük a legerősebb motivá-

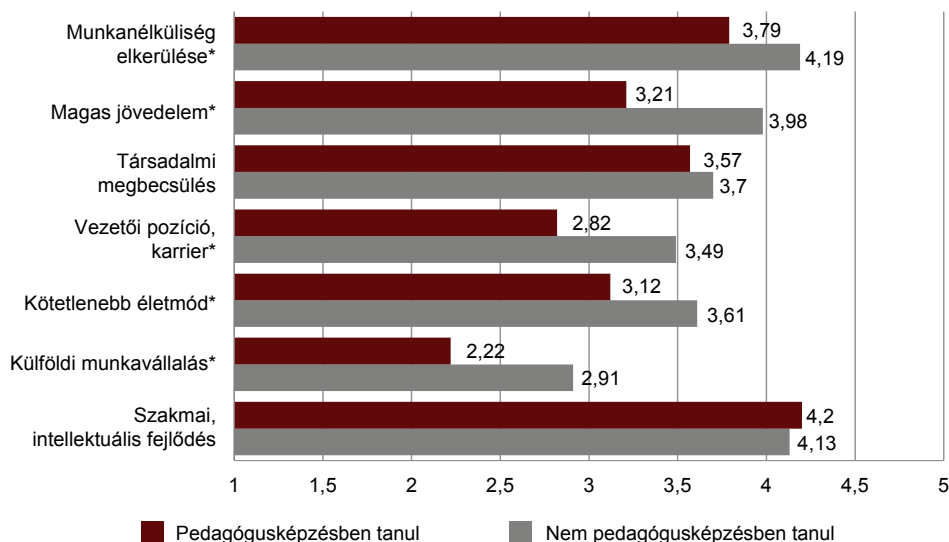
ciónak. A pedagógusképzési és a más szakok felé orientálódó diákok értékelései között szintén hasonló tendencia jelentkezik a két minta esetében: jelentősebb eltérés a külföldi munkavállalással, a vezető pozícióval és a magas jövedelemmel, valamint a kötetlenebb életmóddal kapcsolatos várankozások esetében mutatkozik. Ezek a szempontok lényegesen kevésbé fontos motivációnak bizonyultak a pedagógusképzést választó diákok vonatkozásában, mint a más szakokat megcélzók között.



*ANOVA modell alapján 0,05 kritériumszint mellett szignifikáns eltérések
Az egyes szempontok megítélése 1-től 5-ig terjedő skálán történt:
1 = egyáltalán nem fontos, 5 = nagyon fontos szempont.

38. ábra. A felsőoktatásba jelentkező középiskolások továbbtanulási motivációi (átlag, N = 3485)³¹

31 A „Milyen okok miatt döntött a felsőfokú továbbtanulás, diplomaszerezés mellett?” kérdésre adott válaszok alapján. Az egyes szempontok fontosságának megítélése 1-től 5-ig terjedő skálán történt: 1 = egyáltalán nem fontos, 5 = nagyon fontos szempont.



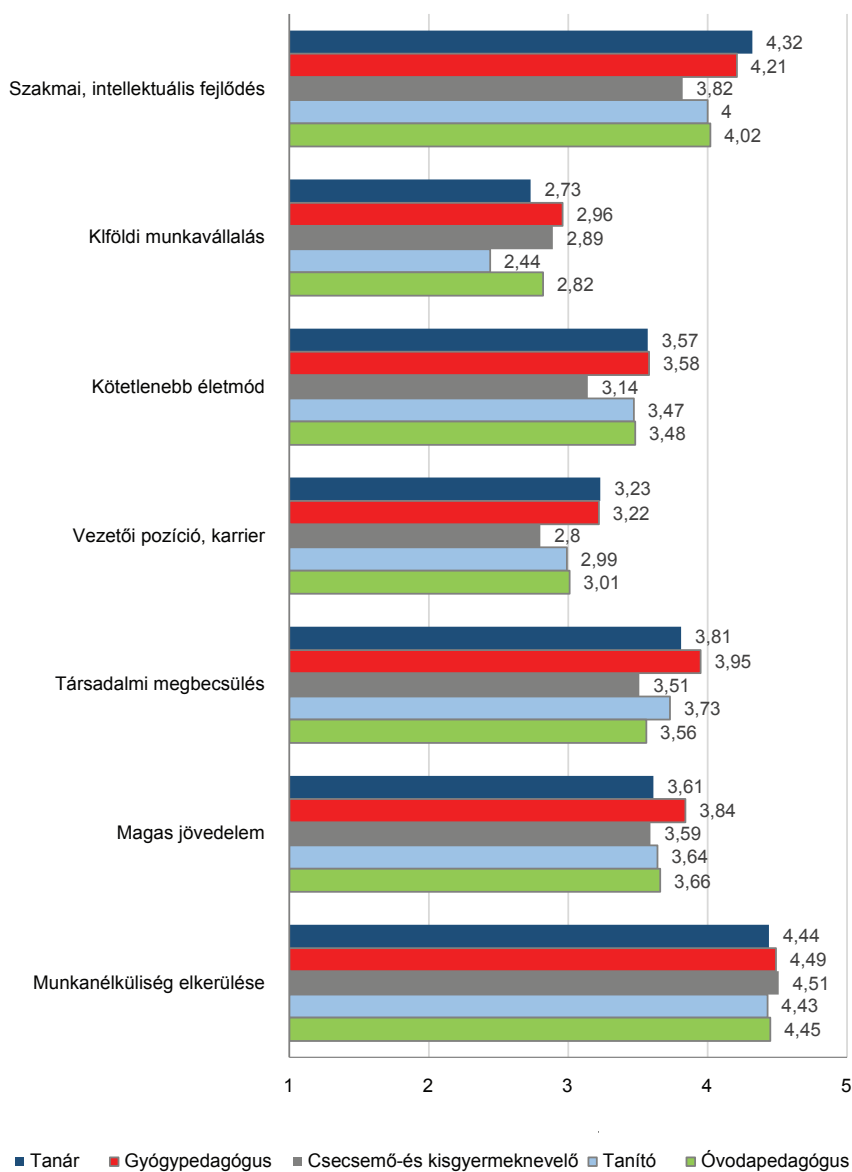
*ANOVA modell alapján 0,05 kritériumszint mellett szignifikáns eltérések

39. ábra. A felsőoktatásban tanulók továbbtanulási motivációi (átlag, N = 1220)³²

Amennyiben az egyes motivációs dimenziók fontosságát kifejező értékek összegét a továbbtanulás iránti motiváltság általános mutatójaként értékeljük, akkor megállapítható, hogy a pedagógusképzés felé orientálódók általános továbbtanulási motivációi összességében gyengébbnek mutatkoznak. Ezen belül azonban, a megcélzott szakok szerinti összevetésben, a gyógypedagógiai és a tanári szakra jelentkezők motivációi relatíve erősebbek.

Amennyiben a motivációk szakok szerinti mintázódását vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a tanító szakra jelentkező középiskolások számára a külföldi munkavállalás az átlagosnál kevésbé fontos szempont, míg a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakot választók között a vezető pozíció és a kötetlenebb életmód az alulértékelt.

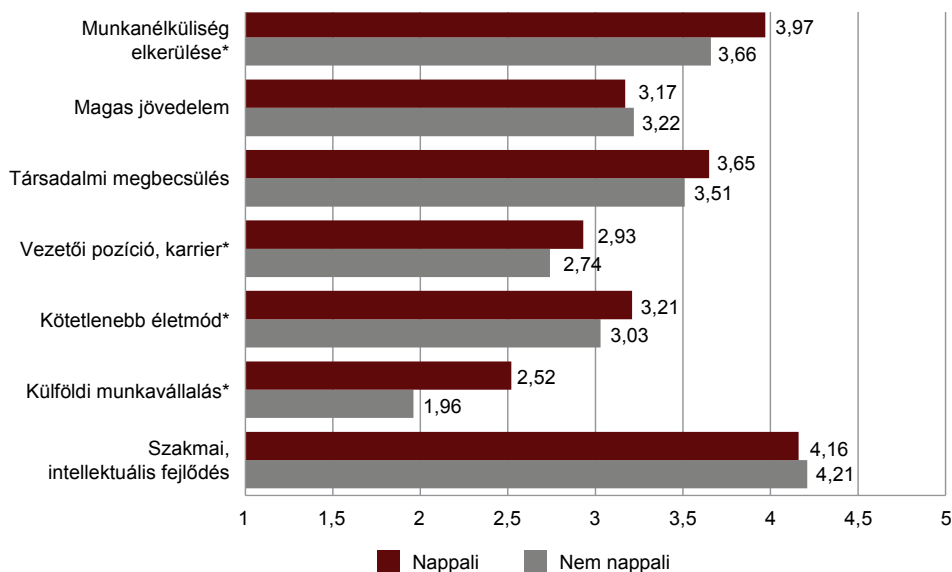
³² Lásd az előző lábjegyzetet.



40. ábra. A pedagógusképzésbe jelentkező középiskolások továbbtanulási motivációi szakos bontásban (átlag, N = 478)³³

³³ Lásd a 30. lábjegyzetet.

A pedagógushallgatók diplomaszerzési motivációin belül több szempont kapcsán is a nappali tagozatosok erősebb motiváltságát találjuk. A külföldi munkavállalás, a kötetlenebb életmód és a vezetői pozíció elérése, valamint a munkanélküliség elkerülése kapcsán mértünk jelentősebb várakozást a diploma megszerzésével összefüggésben.

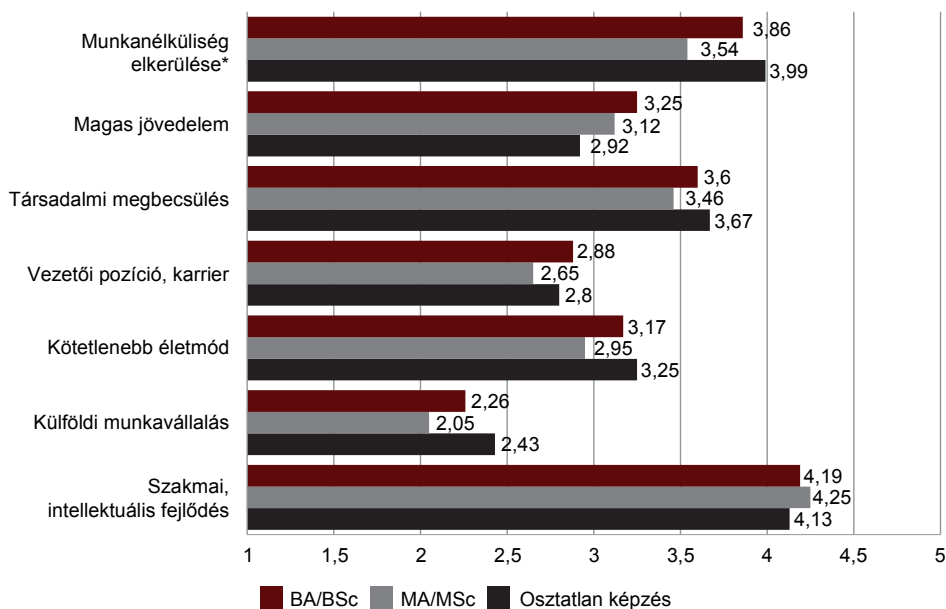


*ANOVA modell alapján 0,05 kritériumszint mellett szignifikáns eltérések

41. ábra. A pedagógushallgatók továbbtanulási motivációi munkarend szerinti bontásban (átlag, N = 808)³⁴

A pedagógushallgatók képzési szintek szerinti összevetése alapján úgy tűnik, hogy a mesterképzéseken tanulók várakozásai rendre elmaradnak a többiekéhez képest. A különbség a munkanélküliség elkerülésének motivációja kapcsán a leg-erősebb. Ez a szempont az alapképzésben és az osztatlan képzésben tanulók szá-
mára szignifikánsan fontosabb, mint a mesterszakos hallgatóknak.

³⁴ Lásd a 30. lábjegyzetet.



*ANOVA modell alapján 0,05 kritériumszint mellett szignifikáns eltérések

42. ábra. A pedagógushallgatók továbbtanulási motivációi képzési forma szerinti bontásban (átlag, N = 808)³⁵

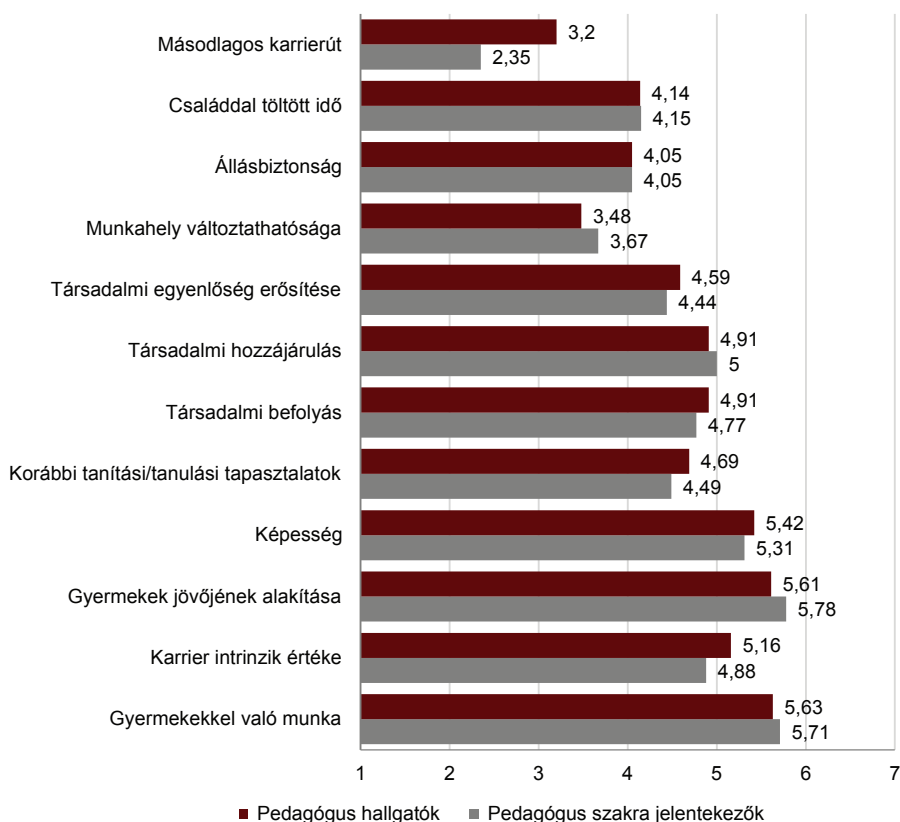
6.2.2.2. A pedagóguspálya választásának motivációi a pályaválasztás előtt állók körében

A pályaválasztási motivációk mérésére – mint azt már említettük – a vizsgálat különböző részkutatásaiban egységes mérőeszközt, a FIT-Choice-skálát alkalmaztuk. Ebben az alfejezetben az érettségi előtt álló, pedagógusképzésre jelentkező középiskolások és a pedagógushallgatók motivációit, illetve annak háttértényezőit elemezzük. A feldolgozás módszere egyfelől a skála elemeire adott válaszokból összesített alfaktorok átlagainak bemutatása, másfelől az egyes háttérváltozók mentén mért jellegzetes mintázódások ismertetése.

A pedagógusképzésre jelentkező középiskolások és a pedagógushallgatók pályaválasztási motivációit a FIT-Choice-skála alfaktorai szerint csoportosítva, a pálya melletti döntésben a legerősebb tényezőnek az egyéni képességek megítélése, a társadalmi hasznosság, ezen belül is a gyermekek, fiatalok jövőjének alakítása és különösen a velük végzett munka bizonyult. A mért eredmények alapján a munka mobilitási hozadéka és a másodlagos pályaválasztás kevésbé releváns

³⁵ Lásd a 30. lábjegyzetet.

tényező a felsőoktatás pedagógusképzéseire jelentkezők számára. A kapott eredmények közül az egyéni képességek mérlegelését, valamint az ezzel kapcsolatos társas visszajelzések fontosságát emelnénk ki. A pályaválasztás előtt álló korosztályok számára – ezen adatok tanúsága szerint – a pedagóguspálya vonzerejének növelése leginkább a gyermekekkel, fiatalokkal végzett munka és az ő életútjuk, esélyeik alakításának hangsúlyozásával valósulhat meg, kiegészülve a pedagógusi képességek felismerésével, megerősítésével, illetve az erről adott visszajelzésekkel.



43. ábra. A pedagóguspályát választó középiskolások (N = 478) és a pedagógushallgatók (N = 808) pályaválasztási motivációi (átlag)³⁶

³⁶ Az egyes szempontok fontosságának megítélése 1-től 7-ig terjedő skálán történt, ahol az 1-es azt jelentette, hogy egyáltalán nem fontos, a 7-es pedig azt, hogy nagyon fontos szempont volt a pedagóguspálya választásában.

A pályaválasztási motivációk mintázódását az alábbiakban egy összegző táblázatban mutatjuk be (lásd 33. táblázat). A táblázat sorai a FIT-Choice-skála egyes alfaktorait fedik le. Az egyes oszlopokban a pályát választó középiskolások és a pedagógushallgatók egy-egy alcsoportjában az adott motiváció tekintetében mért jellegzetes felülreprezentációkat emeljük ki. Az oszlopok mindegyike tehát egy, a pályaválasztás kapcsán fontosnak tartott változót képvisel, míg az egyes cellákban az adott változónak a vizsgált motiváció szempontjából kiemelkedő értékei szerepelnek. A táblázatban a középiskolások és a hallgatók körében mért értékeket egyaránt feltüntetjük.

A bevont változók szerint haladva úgy tűnik, hogy a középiskolás–hallgató megkülönböztetés alapján a motivációs szempontok közül a karrier intrinzik értéke, a másodlagos karrierút és a korábbi tanítási tapasztalatok a hallgatók számára fontosabbak, míg a mobilitási lehetőségek a középiskolásoknak jelentenek valamivel erősebb motivációs tényezőt.

A pedagógusképzés munkarendje szerinti bontásban³⁷ a nappali tagozaton tanuló pedagógushallgatók vonatkozásában felülértékelés jelenik meg a pályához társuló mobilitás, a gyermekekkel, kamaszokkal végzett munka és jövőjük alakítása kapcsán.

A hallgatók képzési formája alapján³⁸ az osztatlan képzéseken tanulók kiemelkednek a többiek közül a karriernek, a társadalmi hozzájárulásnak, a mobilitásnak és a tanítási tapasztalatnak tulajdonított fontosság tekintetében.

Nemi bontásban azt találjuk, hogy a női hallgatók számára a családdal töltött idő, a gyermekek jövőjének alakítása és a környezet befolyása fontosabb, mint a férfiaknak.

A hallgatók származási településének jellege az egyes motivációs szempontok szerint nagy változatosságot mutat. A különbségek a 14 éves korukban a fővárosban, illetve a megyeszékhelyeken élők és a városok, községek, falvak lakói között húzódnak. A kistelepülésekről, községekből, falvakból származók a többieknél magasabbra értékelik a képességek, a karrier, az állásbiztonság, a gyermekekkel végzett munka, a társadalmi haszon és a tapasztalatok fontosságát. A kisebb városokból (tehát nem a megyeszékhelyekről vagy a fővárosból) származó hallgatók körében pedig markánsabban jelennek meg a társadalmi hasznossággal kapcsolatos szempontok, és ők a családdal töltött idő szerepét is felülértékelik.

Az elhelyezkedés tervezett településtípusa alapján a fővárost megcélzók között a legnagyobb a tanítás, mint másodlagos karrierút szerepe. A községekbe irányuló munkavállalásról beszámoló hallgatók között a karrier intrinzik értéke,

37 A részletes eredményeket bemutató táblázat megtalálható a mellékletben: 13.4.2.1. fejezet, 72. ábra.

38 A részletes eredményeket bemutató táblázat megtalálható a mellékletben: 13.4.2.1. fejezet, 73. ábra.

33. táblázat. A pályaválasztás egyes motivációinak felülértékelése a pedagógushallgatók és a pedagóguspályát választó középiskolások különböző csoportjai körében a FIT-Choice-skála alapján (kategóriáinként a szignifikáns felülértékelések feltüntetésével)

Motivációs alskálák	Válaszadói kategóriák							Pedagógus- képzési szak (hallgató)
	Pályaválasz- tási státus (középiskolás /hallgató)	A pedagógus- képzés munkarendje (hallgató)	A pedagógus- képzés szintje (hallgató)	A pedagógus- hallgató neme (hallgató)	14 éves kori lakóhely település- típusa (hallgató)	Az elhelyezke- dés tervezett település- típusa (hallgató)	A felsőfokú jelentkezés szakválasz- tása (középiskolás)	
Képesség					község/falu			tanító, gyógy- pedagógus
Karrier intrinzik értéke	hallgató		osztatlan képzés		város, község/falu	község/falu	tanító	tanító
Másodlagos karrierút	hallgató					főváros	csecsemő- kisgyermek- nevelő	óvoda- pedagógus
Állásbiztonság					város, község/falu			óvoda- pedagógus
Családdal töltött idő				nő	város	város	tanító	óvoda- pedagógus
Munkahely vál- toztathatósága	középiskolás	nappali tagozat	osztatlan képzés					óvoda- pedagógus, gyógy- pedagógus
Gyermekek /kamaszok jövő- jének alakítása		nappali tagozat		nő	város	város	tanító	tanító

	Válaszadói kategóriák							
	Pályaválasztási státus (középiskolás /hallgató)	A pedagógus-képzés munkarendje (hallgató)	A pedagógus-képzés szintje (hallgató)	A pedagógus-hallgató neme (hallgató)	14 éves kori lakóhely település-típusa (hallgató)	Az elhelyezkedés tervezett település-típusa (hallgató)	A felsőfokú jelentkezés szakválasztása (középiskolás)	Pedagógus-képzési szak (hallgató)
Motivációs alskálák								
Társadalmi egyenlőség erősítése					város		gyógy-pedagógus	gyógy-pedagógus
Társadalmi hozzájárulás			osztatlan képzés		város, község/falu		tanító, tanár	óvoda-pedagógus, tanító, gyógy-pedagógus
Gyermekekkel /kamaszokkal való munka		nappali tagozat			város, község/falu	község/falu		óvoda-pedagógus, tanító
Korábbi tanítási /tanulási tapasztalatok	hallgató		osztatlan képzés		község/falu		tanár	tanár
Társadalmi befolyás				nő		község/falu		óvoda-pedagógus, tanító

a gyermekekkel, fiatalokkal végzett munka és a társadalmi befolyás a többiekénél nagyobb jelentőséggel bír. A városokban elhelyezkedést tervezők között az átlagnál fontosabb motiváció a családdal tölthető idő és a lehetőség a gyermekek, fiatalok jövőjének alakítására.

A pedagógusszak-választást a középiskolások körében vizsgálva,³⁹ a tanítóknak készülők abban emelkednek ki, hogy számukra lényegesebb a karrier intrinzik értéke, a családdal tölthető idő és a gyermekekkel végzett munka, mint a többi jelentkezőnek. A pedagóguspálya, mint másodlagos karrierút leginkább a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakokra jelentkezők körében releváns. A társadalmi egyenlőség elősegítése a gyógypedagógusnak jelentkezők között fontosabb motivációs elem, míg a tanárok a korábbi tapasztalatok fontosságát értékelik némiképp felül.

A hallgatók esetében a szakos bontás⁴⁰ az óvodapedagógus-hallgatók általános felülrértékelését mutatja, amely csak néhány motivációs kategóriában törik meg. Ilyen a tanító szakosok körében kiemelkedő képesség, a karrier intrinzik értéke, valamint a gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása, a tanárszakosok esetében a korábbi szakmai tapasztalatok, a gyógypedagógus-hallgatóknál pedig a társadalmi egyenlőség erősítése.

6.2.3. A gyakorló pedagógusok pályamotivációi

Ebben az alfejezetben a gyakorló pedagógusok motivációs struktúráját mutatjuk be, majd a motiváció különböző dimenziói mentén a pályán maradás és a pályaelhagyás szempontjából relevánsnak tekinthető individuális jellemzők együttes szerepének vizsgálata céljából lineáris regressziós modellt alkalmazunk. A gyakorló pedagógusok motivációit is a FIT-Choice-skálával mértük.

A skála 12 alfaktora mentén kapott válaszok átlagértékei alapján viszonylag markáns struktúra bontakozik ki (lásd 34. táblázat). Az egyes alfaktorok esetében a hétfokozatú skálán mért értékek átlagainak minimumértéke kifejezetten a skála elutasítási tartományában található (2,2), a legmagasabb átlag pedig a skálamaximumtól mindössze 1 skálapontnyira marad el. Összességében a vizsgált 12 alfaktorból 9 a skála elfogadási tartományában szerepel, azaz a mérőeszközzel olyan motivációs dimenziókat sikerült azonosítanunk, amelyek nagy fontossággal bírtak a pedagógusok pályaválasztása során.

39 A részletes eredményeket bemutató táblázat megtalálható a mellékletben: 13.4.2.1. fejezet, 70. ábra.

40 A részletes eredményeket bemutató táblázat megtalálható a mellékletben: 13.4.2.1. fejezet, 71. ábra.

Amennyiben az alfaktorok szintjén kirajzolódó struktúrát vizsgáljuk, akkor a legmeghatározóbb motivációs dimenziónak a „gyermekkel/kamaszokkal való munka” mutatkozik, de a 6-oshoz közelítő átlagokkal szerepel a – szintén a „Társadalmi hasznosság” faktorhoz tartozó – „gyermek/kamaszok jövőjének alakítása” alfaktor, valamint a „karrier intrinzik értéke” is. 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 a pedagógusmunka társadalmi hasznossága alapján hozták meg pályájuk kezdetén a pályaválasztási döntésüket. A két magas értékű alfaktor ellenére azonban összességében mégsem a „Társadalmi hasznosság” faktor a legfontosabb (összesített átlaga 5,33). A legnagyobb átlagértékkel a személyes tulajdonságokhoz (képesség, intrinzik érték) köthető dimenziók rendelkeznek, s csak ezt követik a „Társadalmi hasznosság”-gal kapcsolatos alskálák, valamint a korábbi tapasztalatokkal és a környezeti befolyással kapcsolatos elemek.

Alacsony, a skála középpértéke (4-es) alatti értéket kaptak a pálya különböző személyes hasznosságát jelentő tényezők (összesített átlaguk 3,79), azaz a retrospektív válaszok alapján az állásbiztonság és a családdal töltött idő kevésbé volt releváns elem a jelenleg pályán lévő pedagógusok pályaválasztási döntésében, ugyanakkor a tanári pálya „jobb híján” való választása sem volt jellemző (a másodlagos karrierút átlagértéke 2,2). A motivációs struktúra alacsony prioritást kifejező hátsó tartományában elhelyezkedő értékek tekintetében – a fentiekkel ellentétben – kevésbé tekinthető egységesnek a pedagógustársadalom (a szórások értéke 1,4 körüli).

34. táblázat. A pályamotiváció mérésére használt FIT-Choice-skála egyes alskáláinak leíró

Alskálák		N	Átlag	Szórás	Standard hiba
Képesség		1056	5,7405	0,99082	0,03050
Karrier intrinzik értéke		1057	5,8467	1,06099	0,03263
Másodlagos karrierút		1045	2,2384	1,38589	0,04287
Személyes hasznosság	Állásbiztonság	1054	3,7283	1,48782	0,04582
	Családdal töltött idő	1050	3,5969	1,49540	0,04614
	Munkahely változtathatósága	1056	4,0631	1,22839	0,03781
Társadalmi hasznosság	Gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása	1057	5,8132	1,08327	0,03331
	Társadalmi egyenlőség erősítése	1038	4,6143	1,54869	0,04807
	Társadalmi hozzájárulás	1052	4,8554	1,40040	0,04317
	Gyermekekkel/kamaszokkal való munka	1057	6,0404	1,06643	0,03280
	Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok	1056	5,2472	1,34199	0,04129
	Társadalmi környezet befo-lyása	1051	5,0889	1,48621	0,04584

Tekintettel arra, hogy – mint már említettük – a kutatás keresztmetszeti elrendezése nem ad lehetőséget a címben szereplő reláció, a motivációk és a pályán maradás kapcsolatának direkt módon történő vizsgálatára, így ezt az összefüggést egyfajta közvetett módszerrel elemezzük. A FIT-Choice-skála egyes alskáláinak variabilitását a pályán maradás és a pályaelhagyás szempontjából a szakirodalom alapján relevánsnak tekinthető individuális jellemzők együttesével próbáljuk magyarázni. Az átlagértékek becslésére – a pedagóguspálya percepciójával foglalkozó fejezetben már felhasznált és a „Mellékletek” 13.4.1. alfejezetében szereplő változószett első 20 változójában megtalálható – individuális jellemzőkből képzett változószett felhasználásával, stepwise-módszerrel 12 lineáris regressziós modellt építettünk.

Amint azt a 35. táblázatban láthatjuk, a pályán maradás és a pályaelhagyás szempontjából a szakirodalom alapján kialakított változószeten a FIT-Choice-skála különböző alskáláin kapott értékek magyarázatára rendre nagyon gyenge modelleket sikerült alkotnunk. A Korrigált R^2 egyetlen motivációs dimenzió,

a „gyermekkel/kamaszokkal való munka” kivételével minden esetben 0,1 alatt maradt.⁴¹

35. táblázat. A gyakorló pedagógusok pályán maradás szempontjából releváns individuális jellemzőiből képzett változószetten a pályamotiváció mérésére használt FIT-Choice-skála egyes alskáláinak magyarázatára épített lineáris regressziós modellek összefoglaló adatai

Alskálák		Lépések száma	R	R ²	Korrigált R ²	Standard hiba
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 változtathatósága	3	0,194	0,038	0,033	1,1848
Társadalmi hasznosság	Gyermekek/kamaszok 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/kamaszokkal 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 környezet befolyása	5	0,292	0,085	0,078	1,3559

A gyenge magyarázóerejű modellek ellenére talán érdemes kiemelnünk, hogy néhány individuális jellemző rendre megjelenik a modellekben (lásd a 13.4.2.2. mellékletben szereplő paramétertáblák adatait). A vizsgált tizenkét motivációs dimenzió közül kilenc magyarázatában felbukkan a *képzettségi szint szerepe*. Mint már korábban szó volt róla, a szakirodalomban a kvalifikációs szint és a pályán maradás kapcsolata messze nem egyértelmű, negatív és pozitív összefüggést alátámasztó eredményekkel egyaránt találkozhatunk. Az általunk végzett vizs-

41 A különböző motivációs dimenziók magyarázatára létrehozott modellek paramétertáblái a 13.4.2.2 mellékletben találhatók.

gálatban – mint említettük – kilenc motivációs dimenzióban kapott szignifikáns szerepet a kvalifikációs szint, és egy kivétellel (ez a korábbi tanítási/tanulási tapasztalat) rendre negatív előjellel szerepelt a modellekben. Eredményeink tehát a kvalifikációs szint és a pedagóguspályával kapcsolatos motiváció közötti negatív kapcsolatot igazolják, vagyis azt jelzik, hogy a magasabb képzettséggel rendelkező pedagógusok körében a vizsgált motivációs dimenziók többsége mentén alacsonyabb motiváció valószínűsíthető. Ezzel összefüggésben azonban meg kell említenünk, hogy hat motivációs dimenzió magyarázatában kapott szerepet *a végzettség megszerzése előtti tanítási tapasztalat*, ezen belül négy modellben figyeltük meg a kvalifikációs szinttel kapcsolatos változók és a tanítási tapasztalat együttjárását, mindegyik esetben ellentétes előjellel. Ez az eredmény összhangban van Beaudin (1993) azon megállapításával, mely szerint a tanítási tapasztalat mediátor tényezőként árnyalni képes a kvalifikációs szint szerepét.

A fentiekén kívül két jelentősebb változót vizsgálunk meg: az egyik a *nemi mintázódás*, a másik pedig a *pályával kapcsolatos várakozások*.

- A pályával kapcsolatos várakozások szerepe egyértelmű: öt dimenzióban jelenik meg, és minden alskálán pozitív előjellel fordul elő, vagyis azok a pedagógusok, akiknek a pályával kapcsolatos várakozásaik kedvezőbbek, valószínűsíthetően motiváltabbak is.
- A biológiai nem szintén öt motivációs dimenzió varianciájának magyarázatában kapott szignifikáns szerepet: ebből három dimenzióban (képesség, karrier intrinzik értéke, gyerekekkel való munka) – a szakirodalmi adatokkal harmonizálva – a nők erősebb motivációit fejezik ki az együtthatók, két dimenzióban (másodlagos karrierút, munkahely változtathatósága) azonban negatív előjelet találunk.

A fenti becslések során alkalmazott, a szakirodalom szerint a pályaelhagyással kapcsolatos individuális jellemzők alapján felállított modellek csekély magyarázóereje arra enged következtetni, hogy a pályaelhagyás nincs markáns kapcsolatban a pályaválasztási motivációkkal.

Amennyiben azonban a csak individuális változókat tartalmazó változósztetet kiegészítjük a formális és informális szervezeti jellemzőkkel, illetve a tanulói összetételre vonatkozó változókkal, akkor a kizárólag individuális változókból építkező modellekhez képest magasabb magyarázóerejű modelleket kapunk. Ezeket a pályán maradás intézményi kontextusával foglalkozó 8.1. alfejezetben tárgyaljuk részletesen.

6.2.4. A pályaelhagyó pedagógusok pályamotivációi

Mint azt a bevezetőben, a kutatás korlátainak leírása során is említettük, a pályaelhagyók körében készült vizsgálat elrendezése a kis elemszám, illetve a minta reprezentativitásának hiányában nem teszi lehetővé a kapott eredmények részletes elemzését és általánosítását. Számos, a pedagóguspálya választásával, illetve gyakorlásával kapcsolatos kérdés tekintetében, így a pályaválasztási motivációk esetében, egy további korláttal is számolnunk kell: a retrospektív adatok torzítottságával. Figyelembe véve a kutatás korlátaait, a pályaelhagyó pedagógusok körében kapott eredmények nagyon óvatosan, inkább jelzésekként értelmezhetők.

A kutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok válaszai alapján motivációs rendszerükben – amikor a pedagóguspályát választották – a „képesség” és a „gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása” alskála kapott leginkább szerepet, ezt követte a „gyerekekkel/kamaszokkal való munka” fontossága. Az elfogadási tartományba esett még a „karrier intrinzik értéke”, valamint a „korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok” alskála is.

A pályaelhagyó pedagógusok esetében tehát a FIT-Choice-skála tizenkét motivációs alskálája közül összesen öt ért el az elfogadási tartományba tartozó értéket, azaz jelent meg fontos motivációs elemként. A többi hét motivációs dimenzió a skálaközépponttól kisebb átlagértékeket mutatott, azaz a retrospektíve felvett adatok alapján az elutasítási tartományban helyezkedett el.

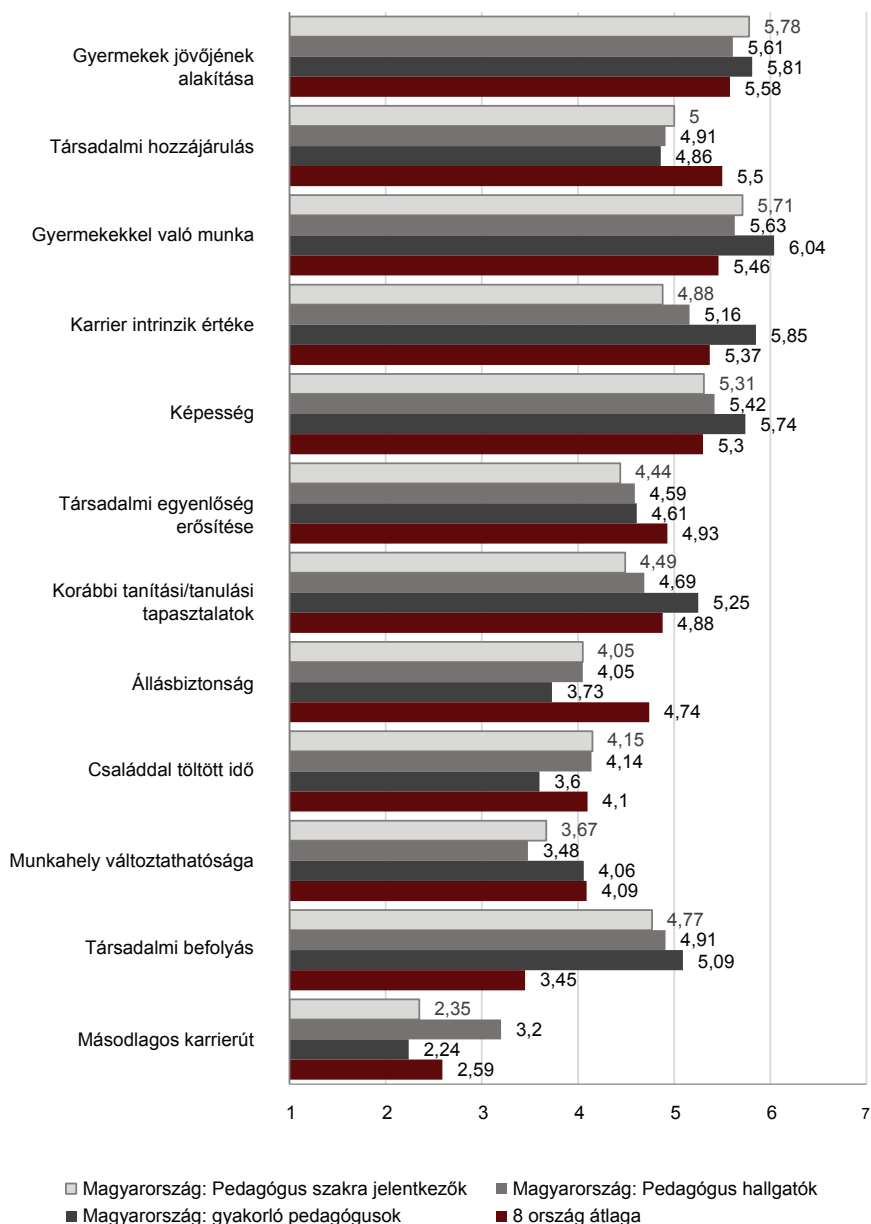


44. ábra. A FIT-Choice-skála pályaválasztási motivációkkal kapcsolatos alskáláinak átlagértékei a pályaelhagyó pedagógusok körében, az elfogadási tartomány határának kiemelésével (1–4 = elutasítási tartomány; 4–7 = elfogadási tartomány)

Mindez azt jelzi, hogy az általunk megkérdezett pályaelhagyók számára a szakirodalomban megjelent és a kutatás során mért motivációs dimenziók többsége nem volt meghatározó a pályaválasztás során, és/vagy az idő és a pályával kapcsolatos negatív tapasztalatok miatt egy, a fontosságától megfosztó narratíva vált meghatározóvá.

6.2.5. A vizsgált csoportok pályamotivációs struktúrája nemzetközi kontextusban

Mint említettük, az általunk használt mérőeszközt az utóbbi években több országban is alkalmazták, így lehetőségünk van a nemzetközi összehasonlításra. Amennyiben a különböző pedagóguscsoportok (jelentkezők, hallgatók és gyakorló pedagógusok) körében mért – egymással nagymértékben harmonizáló – adatokat más országok adatainak kontextusában vizsgáljuk (Watt–Richardson, 2012), azt tapasztaljuk, hogy a vizsgált motivációs dimenzióknak a különböző alskálák átlagértékei alapján kibontakozó magyarországi prioritási sorrendje csak néhány ponton tér el a vizsgált nyolc ország átlagai alapján mutatkozó struktúrától (lásd 45. ábra). A legnagyobb eltérés a „társadalmi befolyás” alfaktor tekintetében látszik, ahol a magyarországi érték mintegy másfélszerese a más országokban mért értékek átlagának. Ugyanakkor a magyar pedagógusok körében kevésbé tűnik jelentősnek az „állásbiztonság”, illetve – az egyébként nálunk is viszonylag magas prioritású – „társadalmi hozzájárulás” dimenzió. Ne feledkezzünk meg azonban arról, hogy – mint azt a 36. táblázatban láthatjuk – a motivációk országonkénti adatai jelentősen eltérőek. Amennyiben az egyes országokban mért értékeket hasonlítjuk a különböző hazai populációkon kapott eredményekhez, nem találunk egyértelmű tendenciát. A magyarországi pedagógusok és a pályára felé orientálódók körében – más országokhoz képest – kiemelkedő fontosságú, a társadalmi környezet befolyását kifejező dimenzió esetében kapott értékeket csak a horvátországi adat közelíti meg. Ugyanakkor a magyar pedagógusok körében kevésbé jelentős „állásbiztonság” alfaktor esetében a hazai értékek leginkább a svájci mintán kapott értékhez állnak közel, a „társadalmi hozzájárulás” dimenzió tekintetében pedig Kínában és Svájcban, valamint Hollandiában találunk a magyarországi eredményekhez leginkább hasonló értékeket. A hazai adatok nemzetközi kontextusban való értelmezése során azonban szem előtt kell tartanunk a motivációk társadalmi-kulturális beágyazottságából fakadó értelmezési különbségeket. Az összehasonlítás bizonytalanságai miatt a fentiekben leírt párhuzamok és a 45. ábrán, illetve a 36. táblázat alapján mutatkozó egyéb összefüggések fentartásokkal kezelendők.



45. ábra. A FIT-Choice-skála alskáláinak nyolc országban kapott átlagértékei alapján számított súlyozatlan átlagok (Watt–Richardson, 2012 alapján saját számítás) és a különböző kvantitatív részkutatásokban kapott magyarországi értékek (a nyolc ország átlaga alapján kirajzolódó prioritási sorrend szerint)

36. táblázat. A FIT-Choice-skála egyes alskáláinak átlagértékei nyolc országban (Watt–Richardson, 2012)

		Átlag	Szórás	Törökország	Kína	USA	Hollandia	Horvátország	Németország	Svájc	Ausztrália
Képesség		5,30	0,492	4,98	4,37	5,83	4,97	5,73	5,45	5,46	5,62
Karrier intrinzik értéke		5,37	0,627	5,08	4,13	5,77	4,91	5,90	5,75	5,94	5,44
Másodlagos karrierút		2,59	0,704	3,07	3,33	2,04	3,55	2,23	1,84	n.a.	2,06
Személyes hasznosság	Állásbiztonság	4,74	0,630	5,32	5,01	5,09	3,55	4,99	5,02	3,94	4,96
	Családdal töltött idő	4,10	0,558	4,56	4,40	4,48	3,30	4,64	4,29	3,26	3,85
	Munkahely változtathatósága	4,09	0,199	3,91	3,96	4,37	n.a.	3,97	n.a.	n.a.	4,22
Társadalmi hasznosság	Gyermekek jövőjének alakítása	5,58	0,547	6,06	5,12	6,18	4,73	6,22	5,64	5,19	5,52
	Társadalmi egyenlőség erősítése	4,93	0,637	5,57	4,64	5,42	3,75	5,67	4,96	4,52	4,89
	Társadalmi hozzájárulás	5,50	0,500	6,16	5,19	6,06	4,73	5,93	5,35	5,19	5,40
	Gyermekekkel való munka	5,46	0,536	5,31	4,67	5,91	4,91	6,26	5,89	5,28	5,44
	Korábbi tanítási/ tanulási tapasztalatok	4,88	0,583	5,27	5,09	5,73	3,83	5,09	4,65	4,39	5,02
	Társadalmi környezet befolyása	3,45	0,693	3,85	3,66	3,73	2,44	4,63	3,36	2,65	3,30

6.3. A motivációval kapcsolatos kutatási eredmények összefoglalása

A pedagóguspályával kapcsolatos motivációkat a projekt minden részkutatása során a FIT-Choice-skálával mértük. Az egyes – a pedagóguspályát választó középiskolások, a pedagógushallgatók és a gyakorló pedagógusok reprezentatív mintáin mért – pályamotivációs eredmények ezen minták reprezentativitása, illetve a felvett mérőeszközök azonossága okán lehetőséget kínálnak az összeha-

sonlításra. Ez különösen izgalmas eredményekhez vezethet, tekintettel arra, hogy az egyes kutatásokban megkérdezettek a pályájuk különböző pontján elhelyezkedő pedagóguscsoportokat jelenítene meg. Ugyanakkor a más-más populációkra vonatkozó keresztmetszeti adatok csak korlátozott mértékben adnak lehetőséget arra, hogy a pályaválasztási motivációk időbeni társadalmi tendenciáit vagy az életpálya során történt változások tiszta hatásait tanulmányozzuk, ahogy azt sem teszik lehetővé, hogy a pályát választók, illetve a pályán lévők közötti különbségekből a pályát elhagyók pályaválasztási motivációinak sajátosságait azonosítsuk. A pályaelhagyók kvalitatív vizsgálatából nyert információk pedig – még ha azok technikailag számszerűsíthető adatok formáját öltik is – csak nagyon korlátozott mértékben hordozzák az összehasonlítás lehetőségét. Ezen korlátok miatt a különböző populációk összehasonlítása során csak tendenciák érzékeltetésére vállalkozhatunk.

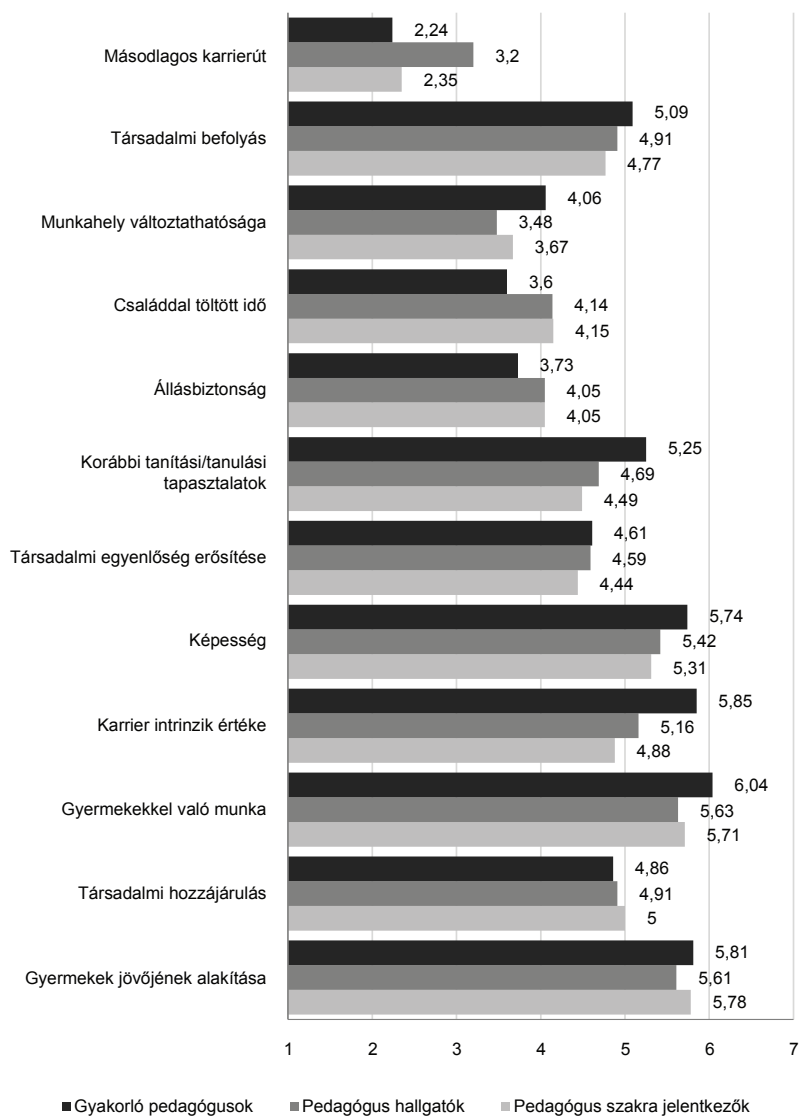
A különböző alcsoportok – jelentkezők, hallgatók és gyakorló pedagógusok – körében kibontakozó motivációs struktúra nem hordoz markáns különbségeket, a motivációs átlagértékeket összevetve (lásd 46. ábra) jelentősebb eltérést mindössze néhány alfaktor esetében találunk.

- I. A vizsgált csoportok mindegyikének motivációs struktúrájában a legfontosabbnak bizonyuló motivációs elemek: a „gyermekkel/kamaszokkal végzett munka”, a „karrier intrinzik értéke”, a „gyermekek jövőjének alakítása”, valamint a „képesség” és a „korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok”. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok motivációit a szakmaiság és a karrierszemponút, valamint a társadalmi hasznossággal összefüggő elemek erős jelenléte határozza meg.
- II. A motivációs struktúra első harmadába eső elemek (gyermekkel való munka, karrier intrinzik értéke, gyermek jövőjének alakítása, képesség) átlagértéke a gyakorló pedagógusok körében rendre meghaladja a pályaválasztás előtt álló, a pedagógusképzésre jelentkező középiskolások, valamint a pedagógushallgatók esetében kapott értékeket. Bizonyos szempontból ezeket – az általában is fontosnak tekintett és – a gyakorló pedagógusok körében felülértékelt dimenziókat tekinthetjük a pedagógusmunka, illetve a pályán maradás motivációs bázisának.
- III. Érdekes kiemelni továbbá, hogy a pedagóguspálya másodlagos karrierútként történő választása – bár a pedagógushallgatók körében mért érték jóval magasabb, mint a másik két csoport esetében, de egyik csoportban sem éri el a skála középértékét – a pályaválasztás során kevésbé dominál.
- IV. További fontos eredmény, hogy a személyes hasznossághoz kapcsolódó várakozások – családdal töltött idő, állásbiztonság – a gyakorló pedagó-

gusok esetében kevésbé fontosak. Mint említettük, a vizsgálatok keresztmetszeti jellege miatt nem ismerjük a pályamotivációk terén mutatkozó időbeli társadalmi tendenciákat és az életpálya során megjelenő változásokat, így ez esetben is nehéz a különbségek értelmezése. Az egyik lehetséges magyarázat szerint elképzelhető, hogy változó és felgyorsult világunkban, ahol a szabadidő és az egy munkahelyen átlagosan eltöltött évek száma egyaránt csökkenő tendenciát mutat, ezek a dimenziók felértékelődnek a fiatalabb generációk életében. Azonban ennek ellenkezője is igaz lehet, hogy a társadalmi trendekkel ezeknek a dimenzióknak a jelentősége is csökken. Ha a fontosság csökkenésének vagy stagnálásának társadalmi trendjével számolunk, akkor feltételezhetjük, hogy a gyakorló pedagógusok alacsonyabb értékei a várakozások és a megélt tapasztalat különbségét képezik le.

- V. Bár – mint említettük – a pályaelhagyó pedagógusok kvalitatív adatai csak nagyon korlátozottan hasonlíthatók össze a különböző reprezentatív mintákon kapott adatokkal, mindazonáltal azt tapasztaltuk, hogy az általunk elért pályaelhagyó pedagógusok retrospektíve rendre alacsonyabb fontosságúnak értékelik a különböző motivációs dimenziókat, oly mértékben, hogy azok többsége a skála „nem fontos” válaszokat kifejező, elutasítási tartományába került.

Amennyiben a hazai adatokat más országok adatainak kontextusában vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy a „társadalmi befolyás” más országokhoz képest nagyobb szerepet kap a magyarországi pedagógusok körében, míg az „állásbiztonság”-gal és a „társadalmi hozzájárulás”-sal kapcsolatos dimenziók kevésbé mutatkoznak jelentősnek. Összességében azonban a FIT-Choice-skála által vizsgált motivációs dimenziók fontossági sorrendje a hazai pedagógusok körében kevésbé tér el a más országokban mutatkozó struktúrától.



46. ábra. A pályamotiváció mérésére használt FIT-Choice-skála alskáláinak átlagértékei a felsőoktatásba jelentkező középiskolások, a pedagógushallgatók és a gyakorló pedagógusok körében, az átlagok alapján kibontakozó fontossági sorrendben – átlag⁴²

⁴² Az egyes szempontok fontosságának megítélése 1-től 7-ig terjedő skálán (1 = egyáltalán nem fontos, 7 = nagyon fontos szempont volt a pedagóguspálya választásában).

7. A pedagógusok lelki egészsége és a személyiségdimenziók szerepe a pályán maradásban

Miért fontos a téma vizsgálata?

A személyiség és a mentális állapot alapvetően meghatározza az emberek percepcióit, a környezettel való interakcióit, s mivel a pedagógusok – más humán pályákhoz hasonlóan – a személyiségükön keresztül hatnak a munkájuk során velük kapcsolatba kerülő személyekre, illetve lelki egészségük állapota befolyásolja a munkavégzésüket, ezért a személyiségdimenziók és a lelki egészség különböző elemeinek vizsgálata igen fontos szerepet játszik.

Melyek a vizsgálat főbb területei?

A fejezetben a pedagógusok lelki egészségével, személyiségdimenzióival, továbbá azoknak a pályán maradással kapcsolatos aspektusaival foglalkozunk. A lelki egészség számos lehetséges eleme közül azt a kettőt vesszük szemügyre, amelyek a szisztematikus irodalomfeldolgozás alapján a pedagógusok pályán maradása szempontjából különösen releváns tényezőknek bizonyultak. Az egyik a kiegészítő kérdéskör, mely régóta fennálló probléma az embereket hivatásszerűen segítő dolgozók körében. A másik az érzelmi intelligencia, mely az emberi érzelmek azonosítására, megkülönböztetésére, megértésére és kifejezésére szolgáló képesség. Összességében tehát ebben a fejezetben három témát járunk körül: a pedagógusok kiegészítő, érzelmi intelligenciáját, valamint személyiségjellemzőit.

Milyen adatokra támaszkodhatunk?

A lelki egészséggel kapcsolatos kérdések vizsgálata során a gyakorló pedagógusok körében készült kutatás adataira támaszkodunk, a személyiségdimenziókat pedig a gyakorló és a pályaelhagyó pedagógusoktól nyert kutatási adatok alapján elemezzük.

Melyek a főbb eredmények?

A kutatási eredmények szerint a gyakorló pedagógusok 5–8 százaléka tekinthető aktuálisan kiégettnek, ami más humán hivatásokra vonatkozó szakirodalmi adatok alapján közepesnek számít.

Az érzelmi intelligencia különböző dimenzióit vizsgálva azt találtuk, hogy a pedagógustársadalomra meglehetősen egységesen jellemző a magas empátia, a társas kapcsolatok és a társas felelősségtudat, másrészt a pozitív hatások viszonylag alacsony fokú észlelése.

Végül a gyakorló pedagógusok személyiségjellemzőinek elemzése során egy megbízható, kreatív és együttműködő, a régi és új megközelítési módok egyensúlyára törekvő ember képe bontakozott ki előttünk.

A projekt célkitűzéséhez – mely szerint a „kutatás elvégzésével a pedagógusok pályamotivációjának belső, pszichés feltételeit (lelki egészség, kiégés) feltáró, valamint a külső körülményekben rejlő segítő és gátló tényezőket kiszűrő komplex vizsgálat elvégzését tartja szükségesnek” – igazodva a pályán maradás belső, pszichés feltételeit tárgyaló jelen fejezet a projekt egyik központi kérdéskörét járja körül a motivációkkal kapcsolatos kérdéseket taglaló 6. fejezet, valamint a külső körülményekben rejlő segítő és gátló tényezőket tárgyaló 8. fejezet mellett.

A fejezet két nagyobb alegységre bontható. A 7.1. alfejezet a pedagógusok lelki egészségének szerepét vizsgálja. Ezen belül a lelki egészség azon – több részkutatásban is vizsgált – elemeit veszi szemügyre, melyek a – fejezetben szintén ismertetett – szisztematikus irodalomfeldolgozás alapján a pedagógusok pályán maradása szempontjából leginkább releváns tényezőknek tekinthetők. Ezek az érzelmi intelligencia és a kiégés. A 7.2. alfejezet a pedagógusok személyiségdimenzióival és azoknak a pályán maradással kapcsolatos aspektusaival foglalkozik. Mivel jelen fejezet három nagy témát ölel fel (a pedagógusok érzelmi intelligenciáját, kiégését és személyiségjellemzőit), ezért ez a kötet legterjedelmesebb része.

Az alfejezetek a pedagógusok lelki egészségének, illetve személyiségjellemzőinek bemutatásán túlmenően, részben leíró statisztikai eszközökkel, részben többváltozós elemzésekkel vizsgálják a célváltozókban megjelenő mintázódásokat. Tekintettel arra, hogy a kutatás keresztmetszeti elrendezése nem ad lehetőséget arra, hogy közvetlen eszközökkel vizsgáljuk a pedagógusok lelki egészségének, valamint személyiségjellemzőinek a pályán maradásban betöltött szerepét, ezért – a korábbi témák tárgyalásánál alkalmazott eljáráshoz hasonlóan itt is a szakirodalom alapján a pályaelhagyással illetve pályán maradással összefüggő individuális és szervezeti mintázódást megjelenítő, és a „Mellékletek” 13.4.1. alfejezetében részletesen bemutatott – változók mentén keressük a mintázódásokat. Mivel a pályán maradás szervezeti kontextusával külön részben (8. fejezet) foglalkozunk, ebben a fejezetben az individuális kockázati tényezők mentén megmutatkozó mintázódásokat vizsgáljuk.

7.1. A pedagógusok lelki egészségének szerepe a pályán maradásban

A gyakorló pedagógusok lelki egészsége kapcsán – a témával összefüggésben áttekintett nemzetközi szakirodalomban megjelenő fókuszok alapján – az érzelmi intelligencia, valamint a kiégés kérdéskörét vizsgáljuk. Az érzelmi intelligenciát az emocionális és szociális kompetenciák mérésére alkalmas Bar-On Érzelmi Intelligencia Skálával (Bar-On, 2004), a kiégés mértékét pedig a Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES – Maslach–Jackson, 1986) önbeszámoló mérőeszközzel mértük. Mindkét skála pszichometriai eredményei megerősítették a skálák alkalmazhatóságát a pedagógusok lelki egészségének leírására.

A két mérőeszköz, illetve az azok mentén mutatózó mintázódások alapján a pedagógusok lelki egészségével kapcsolatban azokat az elemeket próbáljuk azonosítani, amelyek tekintetében a pedagógustársadalomban vagy annak egyes alcsoportjaiban – a kutatási előzmények szerint – deficitiek, illetve a lelki egészség negatív elemei esetében kockázatok mutatkoznak, továbbá azokat, amelyek összefüggést mutatnak a pályán maradással. Ebben a fejezetben a lelki egészség elemei szempontjából deficitet, illetve kockázatot hordozó csoportok azonosítása érdekében a vonatkozó szakirodalomban, illetve a kutatásunk során vizsgált gyakorló és pályaelhagyó pedagógusok körében megjelenő individuális és szervezeti mintázódások feltárására törekszünk. Ezek a mintázódások egyben a pedagógusok lelki egészségének megőrzését, illetve közvetve a pályán maradásukat segítő tényezőkre is rámutatnak.

7.1.1. A pedagógusok lelki egészségével és annak a pályaelhagyásban betöltött szerepével kapcsolatos szakirodalmi háttér

7.1.1.1. Kiégés

A pedagógusok lelki egészségével kapcsolatban áttekintett nemzetközi szakirodalom jelentős többsége a kiégés témakörével, annak aspektusaival foglalkozik. A hazai szakirodalomban a kilencvenes évektől jelent meg a téma iránti érdeklődés. A kiégéssel foglalkozó nemzetközi publikációkban a téma (a) individuális, (b) interperszonális, (c) szervezeti és (d) társadalmi-kulturális megközelítésével egyaránt találkozunk, és ezeknek különböző elemei a pedagógusok kiégésével foglalkozó irodalomban is fellelhetők. A kutatás és a szakirodalmi áttekintés fő-

kuszai alapján az alábbiakban a kiegészítő különböző egyéni, individuális és/vagy munkával, munkahellyel kapcsolatos mintázódásainak vizsgálatára irányuló tanulmányokat mutatjuk be.

a) Egyéni, individuális mintázódások

Az életkor a legtöbb kutatási eredmény szerint valamilyen módon összefügg a pedagógusok kiegészítő szintjével (Lau–Yuen–Chan, 2005; Mukundan–Ahour, 2011), azonban különböző mintákon, illetve az egyes alskálák tekintetében esetenként eltérő mintázódásokat ír le a szakirodalom. Koruklu és munkatársai szerint például az „érzelmi kimerülés” leginkább a 20–40 éves korosztályban jelentős, az „egyéni teljesítmény” tekintetében azonban több esetben inkább lineáris kapcsolatról vagy bizonyos életkor feletti nagyobb kockázatról számolnak be (Koruklu és mtsai, 2012; Szebeni 2010a, b). A gyakorló pedagógusok hazai reprezentatív mintáján Paksi és Schmidt (2006) ugyanakkor az életkor és a kiegészítő mértéke között – az „érzelmi kimerültség” alskála kivételével – enyhe szignifikáns negatív korrelációt talált. Hasonló eredményekről számol be Gáspár is, amit arra vezet vissza, hogy „az idősebb korosztály már szelektálódott kiegészítő szempontjából” (Gáspár, 2008, 10. o.). Bataineh és Alsagheer (2012) gyógypedagógusok körében készült vizsgálatában viszont nem talált eltérést a kiegészítőben az életkor mentén.

A pályán töltött évek száma tekintetében a kutatások szintén nem egybehangzó eredményekről számolnak be. Fisher (2011) eredményei alapján a pályakezdő tanárok körében magasabb kiegészítő szint figyelhető meg. Paksi és Schmidt (2006) szintén negatív korrelációt talált. A tapasztaltabb tanárok esetében Lau és munkatársai (Lau–Yuen–Chan, 2005) is alacsonyabb kiegészítő szintet azonosítottak. Szebeni (Szebeni 2010a, b) ugyanakkor nem mutatott ki értékelhető különbségeket a pályán töltött évek száma alapján a kiegészítő tekintetében.

A nemi különbségeket illetően sincs egyetértés az áttekintett nemzetközi szakirodalomban. Koruklu és munkatársai (Koruklu–Feyzioğlu–Özenoğlu–Kiremit–Aladağ, 2012) középiskolai tanárokat vizsgáló kutatási eredményei alapján az „érzelmi kimerülés” és a „deperszonalizáció” esetében nem figyelhetők meg különbségek, ugyanakkor az „egyéni teljesítmény” tekintetében a férfi tanárok magasabb kiegészítő szinttel jellemezhetők. Gursel és munkatársai (Gursel–Sunbul–Sari, 2002) szerint a férfi tanároknál alacsonyabb az „érzelmi kimerültség” és magasabb a „deperszonalizáció”. Hasonló eredményeket kapott hazai mintán Paksi és Schmidt (2006), valamint a „deperszonalizáció” veszélyei tekintetében Gáspár (2008) is. Lau és munkatársai (Lau–Yuen–Chan, 2005) tanárnők esetében mutattak ki magasabb kiegészítő szintet az „érzelmi kimerültség” és az „egyéni teljesítmény” dimenziójában, s alacsonyabb szintet a „deperszonalizáció” vonatkozásában. Az áttekintett tanulmányok egy része azonban nem talált

szignifikáns nemi különbséget a tanárok kiégésében (Bataineh–Alsagheer, 2012; Shukla–Trivedi, 2008; Song, 2008; Paksi–Schmidt, 2006), egyes tanulmányok pedig a kiégés nemi mintázódása terén megjelenő heterogenitás okán ezeket az összefüggéseket más tényezők által okozott műtermékként azonosítják, és nem javasolják a nemi eltérések predikciós alkalmazását (Purvanova–Muros, 2010).

Mukundan és Ahour (2011) maláj tanárnők körében végzett kutatásának eredménye szerint a *tanárok gyermekeinek száma* kapcsolatban áll a kiégési szinttel (a kettőnél több gyermekes tanárok körében magasabb kiégési szintet azonosítottak), míg a családi állapot nem mutatott meghatározó kapcsolatot. Bataineh és Alsagheer (2012) gyógypedagógusokat vizsgálva szintén nem mutatott ki kapcsolatot a kiégési szint és a családi állapot között. Gyakorló pedagógusok hazai reprezentatív mintáján Paksi és Schmidt (2006) sem talált szignifikáns összefüggést a családi állapot és a kiégés között. Ugyanakkor a *családdal való összeegyeztethetőség* problémái, a szerepzavar, pontosabban a szakmai és a családi élet között felmerülő konfliktusok hatással vannak a tanárok kiégésére (Cinamon–Rich, 2007 és 2010; Kokkinos, 2007).

Kokkinos (2007) ciprusi általános iskolai tanárok körében vizsgálta a kiégés és a Big Five személyiségvonások közötti kapcsolatot. Elemzése során a személyiségvonások az „egyéni teljesítmény”-nyel mutattak szorosabb kapcsolatot. A kiégés mindhárom faktorával a „neuroticizmus” mutatott szignifikáns kapcsolatot, az „egyéni teljesítmény” esetében ez a kapcsolat negatív volt. A „lelkiismeretesség” a „deperszonalizáció” és az „egyéni teljesítmény” esetében mutatkozott a leginkább meghatározónak.

Retelsdorf és munkatársai (Retelsdorf–Butler–Streblov–Schiefele, 2010) a tanárok *tanítási célokkal kapcsolatos orientációjának* a kiégéssel való összefüggését vizsgálták. Négyféle célorientációt különítettek el. A „szakmai fejlődés” célorientáció esetében jelentős nyitottság tapasztalható a szakmai kompetenciák fejlesztése iránt, a „képességmegközelítő” célorientáció a másokénál jobb tanítási képesség demonstrálásával jellemezhető, a „képességelkerülő” célorientáció esetében a hangsúly a gyengébb tanítási képesség érzékeltetésének elkerülésén van, végül a „munkakerülő” célorientáció kapcsán az erőfeszítések minimalizálása a cél. Eredményeik alapján a munkakerülő célorientáció esetében a legnagyobb a kiégés valószínűsége, az ilyen orientációval jellemezhető tanárok igyekeznek minimalizálni erőfeszítéseiket a tanítási munka során (például nagymértékben felhasználják korábbi jegyzeteket). Ezzel szemben a „szakmai fejlődés” célorientációval összefüggésben találták a legalacsonyabbnak a kiégés valószínűségét, ezek a tanárok érdeklődnek leginkább – általánosságban – a tanítás és az új dolgok, technikák iránt. A célorientációk mellett a *saját negatív hangulat szabályozásával kapcsolatos kompetenciaérzet* is összefüggést mutat a

tanárok kiégésével: alacsonyabb a kiégés kockázata azon tanárok körében, akik képesnek érzik magukat arra, hogy negatív érzelmi állapotaikat kontrollálják (Kim–Lee–Kim, 2009).

Tatar és Da'as (2012) izraeli tanárok körében vizsgálta a „szignifikáns tanár” percepcióját, melynek lényegi eleme a megkérdezettek szerint nemcsak a diákok segítése, hanem a személyes példamutatás is számukra. A szignifikáns tanár jellemzői negatív kapcsolatban álltak a kiégéssel.

b) A munkával, munkahellyel kapcsolatos mintázódások

A kiégés munkával, munkahellyel kapcsolatos mintázódásával (is) foglalkozó tanulmányok számos esetben arról számolnak be, hogy a *munkaterhelés* összefüggésbe hozható a tanárok kimerültségével, kiégésével (Cephe, 2010; Davidson, 2009; Finlayson, 2005; Hakanen–Bakker–Schaufeli, 2006; Jackson–Rothmann, 2005; Santavirta–Solovieva–Theorell, 2007; Paksi–Schmidt, 2006; Gáspár, 2008). Cephe (2010) és Davidson (2009) kvalitatív kutatásai alapján a tanárok az adminisztratív kötelezettségeiket emelik ki. Szintén növeli a munkaterhelést az időtényezőből fakadó nyomás (keves szabadidő, illetve szűk időkeret a munka elvégzésére vagy a célok elérésére) alatt végzett munka, párhuzamosan több feladat végzése, illetve az érzelmileg felzaklató szituációk átélése (Jackson–Rothmann, 2005; Kokkinos, 2007). Az egyszerre többféle feladat ellátásának egyik indikátora – a tanított tárgyak száma – alapján hasonló eredményre jut hazai mintán Paksi és Schmidt (2006) kutatása is: a több különböző tárgyat tanítók mindegyik alskála esetében szignifikánsan magasabb értéket jeleztek. Einar Skaalvik és Sidsel Skaalvik (2010) eredményei alapján az időnyomás leginkább a kiégés „érzelmi kimerültség” dimenziójával kapcsolatban hangsúlyos. Gáspár (2008) kutatásai alapján a nagyobb munkaterhelés a „deperszonalizáció” értékével mutat szignifikáns összefüggést. Naring és munkatársai (Naring–Vlerick–Van de Ven, 2012) a pedagógusi munkával járó érzelmi megterhelést vizsgálták, és szintén pozitív kapcsolatot találtak a tanárok kiégésével. Kokkinos (2007) eredményei alapján az „érzelmi kimerülés” és a „deperszonalizáció” kapcsolatban áll a munkahelyi stresszorokkal. Itt említjük meg, hogy egyes kutatási adatok szerint a diákok fegyelmezetlensége jelentős stresszfaktor a tanárok életében, a viselkedésüket befolyásoló hatékony technikák elsajátítása elősegíthetné a tanárok kiégésének megelőzését (McCormick–Barnett, 2011). Mukundan és Ahour (2011) maláj tanárnők körében végzett kutatása során ugyanakkor nem talált kapcsolatot a munkaterhelés és a kiégési szint között.

Gursel és munkatársai (2002) eredményei alapján a vezető tanárok körében a munkával kapcsolatos elégedetlenség és a kiégés „deperszonalizáció” dimenziója egyaránt magasabb. Gáspár (2008) kutatásai szerint is védőfaktorként jelentkezik

a kiégés tekintetében a munka különböző dimenzióihoz köthető *elégedettség*: ezen belül is a legfontosabbnak a pályaválasztással való elégedettség, valamint a szignifikáns munkahelyi kapcsolatokban átélt elégedettség bizonyult. Gáspár ugyanakkor azt is megállapítja, hogy amennyiben a munkaterhelést is figyelembe vesszük, akkor az elégedettség és a kiégés kapcsolata „paradox módon alakul”: nagy munkaterhelés esetén az elégedettség és a kiégés mutatói egyaránt magasabbak.

Az *oktatott tantárgyak* tekintetében Shukla és Trivedi (2008) indiai tanárokat vizsgáló kutatásában a természettudományi tárgyakat oktató tanárok esetében szignifikánsan magasabb kiégési szintet talált a „deperszonalizáció” dimenzióban, mint a művész tanároknál. Hasonló eredményeket kapott hazai mintán az „egyéni teljesítmény” vonatkozásában Paksi és Schmidt (2006).

Szebeni (2010a, b, 2011b) – szintén hazai mintán – azt találta, hogy a kiégettség mértékét az is befolyásolja, hogy milyen *oktatási programban* vesz részt a pedagógus: a hagyományos oktatással szemben a kompetenciaalapú oktatást végző tanárok a kiégés „egyéni teljesítménycsökkenés” alfaktorát tekintve veszélyeztetettebbek. A szerző a paradoxnak tűnő eredményt azzal magyarázza, hogy a kompetenciaalapú oktatás „a tanár személyiségének erőforrásait fogyasztja, és ez veszélyeztető” (Szebeni 2011b).

Az áttekintett publikációk egy része a formális vagy informális szervezeti jellemzők szerepét (is) vizsgálta. Egyes szerzők szerint az *oktatási intézmény szintje* (általános, közép- és felsőfokú intézmények) kapcsolatban áll a tanárok kiégési szintjével (Mukundan–Ahour, 2011). McCormick (1997) ausztrál tanárokat vizsgáló kutatása szerint az általános iskolai tanárokat – a középiskolai tanárokhoz képest – nagyobb mértékű stressz éri (főként a tanulók fegyelmezetlenségéből fakadóan). A kiégés „érzelmi kimerültség” alszála tekintetében hasonló eredményekről, míg a „deperszonalizáció” skála esetében fordított mintázódásról számol be hazai mintán Paksi és Schmidt (2006).

Paksi és Schmidt (2006) a kiégés és az iskolai szervezet informális jellemzői között szignifikáns összefüggést mutatott ki. Eredményeik szerint a feszültebb, kevésbé innovatív, kicsinyesebb, merevebb, visszahúzóbb *tantestületi légkörben* dolgozók körében rendre szignifikánsan magasabb értéket vesznek fel a kiégés különböző alszála. Hasonlóképpen rendre szignifikáns kapcsolatot találtak a szervezeti bizalom különböző alszála és a kiégés között: ahol igazságos, a beosztottakat bevonó vezető áll az intézmény élén, s ahol az integritás, a szakmai kompetencia-orientáltság, a kölcsönös munkatársi törődés és a munkatársi visszaélés hiánya jellemző a szervezet működésére, ott kisebb a dolgozók kiégettségi szintje. Többek között az informális jellemzők szerepét támasztja alá – a már idézett kutatása alapján – Gáspár (2008) is. Eredményei szerint a kiégés tekintetében az egyik legfontosabb védőfaktor a *szignifikáns munkahelyi kapcsol-*

latokban átélt elégedettség. Jackson és Rothmann (2005) kutatása szintén bizonyos informális szervezeti jellemzők hatására mutat rá: a *nem elégséges autonómia*, illetve a kontrollérzet hiányának megélése az oktatási munkában (például nincs befolyása az iskolai és oktatással kapcsolatos döntésekre) rizikófaktornak tekinthető a tanárok kimerültségében. A kevés befolyás a döntéshozatalra és a jelentős munkaterhelés leginkább az „érzelmi kimerültség”-gel függ össze (Santavirta–Solovieva–Theorell, 2007).

A *fejlődési lehetőségek korlátozottsága* (például nincs lehetőség személyes fejlődés megélésére) szintén megfigyelhető a tanárok kimerültségének hátterében (Jackson–Rothmann, 2005). Gaziel (1995) izraeli általános iskolai tanárok körében vizsgálta az *alkotói szabadság* hatását. Azt tapasztalta, hogy azoknak a tanároknak, akik az alkotói szabadságuk alatt a szakmai fejlődésüket elősegítő tevékenységekben vettek részt, megerősödött a szakmai identitásuk, egyúttal alacsonyabb mértékű kiégést, illetve kisebb mértékű pályaelhagyással kapcsolatos késztetést jeleztek.

A tanárok magasabb kiégési szintjéhez hozzájárul az a tényező is, ha nagyobb mértékben vannak jelen bizonytalan szerephatárok (nem egyértelmű követelmények) és *szerepkonfliktusok* (egymásnak ellentmondó elvárások a család és a kollégák között) (Papastilianou–Kaila–Polychronopoulos, 2009; Kokkinos 2007).

7.1.1.2. Érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligencia (EQ) a pszichológia dinamikusan változó fogalmai közé tartozik. Két fő irányzatot különböztetünk meg: a vonásalapú megközelítést (Petrides–Furnham, 2001), mely valamiféle változatlanságot implicál, valamint a képességalapú megközelítést (Salovey–Mayer–Caruso, 2004), mely az egyes összetevők fejleszthetőségére helyezi a hangsúlyt. A két megközelítés között feszülő ellentétek feloldására már ún. vegyes modellek is születtek, melyek lényege, hogy az EQ meghatározott, veleszületett szintje bizonyos mértékig determinálja annak fejleszthetőségét. A kompetenciaalapú megközelítések szerint az EQ olyan képesség, amely a saját és a körülöttünk lévők érzelmeinek megértését segíti, ezáltal befolyásolja a mindennapi interakciókat.

Mayer és Salovey (1997) szerint az érzelmi intelligencia négy komponensből tevődik össze: (1) az érzelmek azonosítása, (2) az érzelmek használata, (3) érzelmi megértés és (4) az érzelem szabályozása. Perry és Ball (2008) kifejezetten a tanárok érzelmi intelligenciája kapcsán szintén négy dimenziót különít el: (i) általános vágy a pozitív visszajelzésekre, (ii) negatív érzelmek azonosítása és elfogadása, (iii) negatív környezetben történő tanításra való reflexió, (iv) tanítási önkontroll kapacitása. Általános és középiskolai tanárok körében a Perry és Ball

(2008) által azonosított elemek összefüggést mutatnak Mayer és Salovey (1997) négykomponensű modelljével. Az *általános vágy a pozitív visszajelzésekre* (i) Perry és Ball (2008) mind a négy komponensével pozitív kapcsolatban áll. A *negatív érzelmek azonosítása és elfogadása* (ii) leginkább az érzelmek azonosításával (1) függ össze. A *negatív környezetben történő tanításra való reflexió* (iii) egyaránt kapcsolódik az érzelmek használatához (2), megértéséhez (3) és szabályozásához (4), míg a *tanítási önkontroll kapacitása* (iv) leginkább az érzelmek szabályozásával (4) áll kapcsolatban.

A hagyományos nemi szerepek előíró jellege a női szocializáció során a személyközi kapcsolatok fontosságát hangsúlyozza, mely hozzájárul ahhoz, hogy számos vizsgálat a nők nagyobb EQ-értékét jelzi (Naghavi–Redzuan, 2011).

Számos vizsgálat igazolja az EQ és a tanulmányi/munkahelyi teljesítmény pozitív kapcsolatát (Lyons–Schneider 2005). Anari (2012) kutatásai szerint a magasabb EQ eredmények magasabb munkahelyi elégedettséggel és elköteleződéssel, azaz közvetetten nagyobb munkahelyi teherbírással járnak. Platsidou (2010) görögországi gyógypedagógusok körében vizsgálta az érzelmi intelligenciát. Eredményei alapján a magasabb érzelmi intelligencia egyaránt összefügg a munkával kapcsolatos elégedettséggel és az alacsonyabb kiegészi szinttel.

Az érzelmi intelligencia tanárok körében végzett vizsgálatára a hazai szakirodalomban is több példát találunk (Balázs, 2013; Baracsi, 2013). Ezek az EQ és a különböző szervezeti jellemzők, a pályához kapcsolódó intra- és interperszonális tényezők szerepét hangsúlyozzák. Balázs (2013) kutatása a Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála különböző alskálái és a szervezeti kultúra között markáns közvetlen és közvetett kapcsolatot azonosított. Az eredmények szerint a szabályorientált kultúra nem kedvez az érzelmi intelligencia-tényezők fejlesztésének, míg az innovatív szervezeti kultúra az érzelmi intelligencia növelését elősegítő közegnek mutatkozott. A Robbins-féle kultúradimenziók többsége (kockázatvállalás/kockázatkerülés, konfliktustűrés/konfliktuskerülés, nyílt/zárt rendszer, teljesítmény vagy egyéb kritérium alapján történő értékelés) szintén szignifikáns korrelációt jelzett az érzelmi intelligencia fő tényezőivel.

7.1.2. A pedagógusok lelki egészségével és annak a pályaelhagyásban betöltött szerepével kapcsolatos eredmények

A pedagógusok lelki egészségével kapcsolatos eredményeket bemutató alfejezet külön tárgyalja a kiégés és az érzelmi intelligencia témakörét. Mindkét esetben először a lelki egészség vizsgált dimenzióinak mérésére használt diagnosztikus esz-

közt ismertetjük: a Maslach Burnout Inventory-Educators Survey skálát, illetve a Bar-On Érzelmi Intelligencia Skálát, majd az egyes skálák leíró statisztikai adatait mutatjuk be. Ezt követően a célváltozók mentén a pedagógusok körében megjelenő mintázódásokat vizsgáljuk. Ennek során a pedagógusok lelki egészségével kapcsolatban azokat az elemeket igyekszünk azonosítani, amelyek tekintetében a pedagógustársadalomban vagy annak egyes alcsoportjaiban – a kutatási előzmények szerint – deficitek, illetve a lelki egészség negatív elemei esetében kockázatok mutatkoznak, továbbá azokat, amelyek összefüggenek a pályán maradással.

7.1.2.1. A gyakorló pedagógusok kiégtségével kapcsolatos eredmények

a) A kiégés mérésére alkalmazott diagnosztikus eszköz

A kiégés (burnout) vizsgálata az emberekkel hivatásszerűen segítő kapcsolatban dolgozók (például kórházi ápolók, orvosok, szociális dolgozók) körében kezdődött el. A kiégés azonban minden olyan hivatás esetében előfordulhat, ahol az emberekkel való közvetlen kommunikáció jelentős szerepet tölt be, így értelmezhető a pedagógusok körében is (Freudenberger, 1974).

A kiégés mérésében mérőföldkönek számított az általunk is alkalmazott Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES– Maslach–Jackson 1986) 22 tételes önbeszámoló mérőeszköz, ahol a tételeket hétfokozatú Likert-skálán (0 = soha, 6 = minden nap) értékelik a résztvevők. Három magas belső konzisztenciájú alskálája van:

1. A kilenctételes „érzelmi kimerültség” skála a munkahelyi érzelmi kimerültség, túlhajszoltság érzését méri. (Például: A nap végére elhasználnak érzem magam.)
2. A „deperszonalizáció” alskála öt tétele az emberek felé közvetített személytelen válaszok mértékét vizsgálja. (Például: Úgy érzem, van néhány gyerek, akit úgy kezelek, mintha nem is lenne külön egyéniségük.)
3. Az „egyéni teljesítmény” skála a sikeres teljesítmény érzését tárja fel 8 fordított tétellel. (Például: Diákjaimmal könnyen ki tudunk alakítani egy oldott légkört.) A tételek átfordítását követően a nagyobb skálaérték az egyéni teljesítmény csökkenését jeleníti meg.

A mérőeszközt több alkalommal használták különböző segítő foglalkozásúak hazai mintáin (például Szicsek, 2004; Ónodi, 2001), illetve pedagógusmintán – többek között – Paksi és Schmidt (2006) alkalmazta.

b) A Kiégés Skálán kapott eredmények leíró statisztikai adatai

Az MBI-skálát a hazai általános népesség körében (normál populáción) mind ez ideig nem validálták, így a magyarországi gyakorló pedagógusok esetében nem

tudunk hazai mintán érvényes küszöbértékeket (un. cut-off pontokat) alkalmazni az egyes alskálák mentén magas pontszámot elérők, illetve a kiégés arányának meghatározásához. A hazai gyakorló pedagógusok körében a kiégettség mértékének becslésére egyrészt a Maslach és Jackson (1986) által ajánlott, az amerikai normál populációra vonatkozóan kapott cut-off pontokat, másrészt Schaufeli és Van Dierendonck (1995) holland mintán meghatározott ponthatárait használjuk. A 37. táblázatban láthatjuk az MBI alskáláinak leíró statisztikai adatait: az egyes alskálák átlagait és szórásait, valamint a különböző populációkon képzett cut-off pontok alapján a magas, közepes és alacsony pontszámot elérők arányát, illetve ennek segítségével a kiégés aktuális prevalenciáját.

A Maslach és Jackson (1986) által meghatározott cut-off pontok alapján azt találtuk, hogy a gyakorló pedagógusok körében legnagyobb arányban a munkahelyi érzelmi kimerültség, túlhajszoltság tekintetében mutatkozik kockázat: közel egyharmaduk (32,2%) ért el magas pontszámot az „érzelmi kimerültség” alskálán. Az „egyéni teljesítmény csökkenése” alskálán a pedagógusok valamivel több mint egynegyede (26,5%) szerzett magas pontszámot, míg a legkisebb arányban (12,4%) az emberek felé közvetített személytelen válaszok mértékét jelző „deperszonalizáció” alskála esetében mutatkozott magas érték.

A Schaufeli és Van Dierendonck (1995) által kijelölt cut-off pontok alapján szintén az „érzelmi kimerültség” alskála jelzett a legnagyobb arányban magas értéket a gyakorló pedagógusokra nézve (55,5%), itt azonban ezt a „deperszonalizáció” követi, és utolsó helyen szerepel az „egyéni teljesítmény csökkenése”.

A kétféle cut-off pontajánlás alapján nem csak a különböző dimenziók mentén jelentkező kockázati csoportok nagyságát illetően mutatkozik különbség. A kiégés prevalenciája is jelentősen eltérő: a Maslach és Jackson (1986) által javasolt kritériumok mentén 5,4 százalék, Schaufeli és Van Dierendonck (1995) ajánlása alapján pedig 8,1 százalék a kiégés aktuális prevalenciája a vizsgált populációban. Ezek az arányok a különböző humán foglalkozásúak körében készült kutatásokra vonatkozó szakirodalmi közlések (például Grau-Alberola és mtsai, 2010; Misiólek és mtsai, 2014) kontextusában közepes értékeknek tekinthetők. Azonban – mint azt az amerikai, illetve a holland általános populációban kapott cut-off pontok különbségei is jelzik – a mérőeszköz erősen kultúrafüggő, így a más társadalmakra meghatározott cut-off pontok alapján kapott eredmények értelmezése során mindenképpen nagy körültekintéssel érdemes eljárni.

37. táblázat. A kiégés mérésére használt MBI-skála egyes alskáláinak átlagértékei, valamint a Maslach és Jackson (1986), illetve a Schaufeli és Van Dierendonck (1995) által meghatározott cut-off pontok alapján a magas, közepes és alacsony pontszámot elérők aránya a gyakorló pedagógusok mintáján

Alskálák	Egyéni teljesítmény (PA)	Érzelmi kimerültség (EE)	Deperszonalizáció (DP)
N	1037	1031	1039
átlag	13,41	21,65	5,88
szórás	6,423	10,088	5,460
Std. hiba	0,199	0,314	0,169
A Maslach és Jackson (1986) által javasolt cut-off pontok alapján			
alacsony (%)	26,5	32,6	63,6
közepes (%)	47,0	35,2	23,9
magas (%)	26,5	32,2	12,4
kiegés (%)	5,4		
A Schaufeli és Van Dierendonck (1995) által javasolt cut-off pontok alapján			
alacsony (%)	67,9	20,6	57,5
közepes (%)	16,7	23,9	11,8
magas (%)	15,4	55,5	30,7
kiegés (%)	8,1		

c) A kiégés kapcsolata a pedagógusok pályán maradása szempontjából releváns individuális jellemzőkkel

A kiégés egyes alskáláin kapott értékeknek a különböző – a szakirodalom alapján a kiégés mintázódása és/vagy a pedagógusok pályán maradása/pályaelhagyása szempontjából releváns – individuális jellemzők mentén való mintázódását t-próbák, korrelációelemzések⁴³ és varianciaanalízisek segítségével vizsgáltuk. Ezek alapján az egyes alskálák mentén a következő szignifikáns kockázati és protektív tényezőket azonosítottuk (lásd 38. táblázat).

a) Az „érzelmi kimerültség” alskálán:

- Alacsonyabb a kiégettség átlagértéke azoknál, akik a jelenlegi végzettségük megszerzése előtt rendelkeztek korábbi szakmai tapasztalatokkal, akiknek baráti kapcsolatai nem vagy nem elsősorban az intézményen belülről rekrutálódnak, akiknek a személyes jövővel kapcsolatos

43 Szükségesnek tartjuk felhívni a figyelmet arra, hogy a korrelációelemzéssel vizsgált kapcsolatok erőssége a szignifikáns esetekben is meglehetősen alacsony, ami az összefüggések értelmezése során óvatosságot igényel.

várakozásai a jelenlegi intézményhez kötöttek, valamint akik több órát töltöttek továbbképzéseken az elmúlt nyolc évben.

- Magasabb a kiégettség átlagértéke azoknál, akik több éve dolgoznak a jelenlegi munkahelyükön, akik magasabb (MA/MSc/hagyományos egyetem) képzettségi szinttel rendelkeznek, akiknek nincs nyelvvizsgájuk és/vagy nyelvtudásuk, valamint akik természettudományi tárgyat (is) tanítanak.

b) A „deperszonalizáció” alszáján:

- Alacsonyabb a kiégettség átlagértéke azoknál, akik a családjukban több gyermeket nevelnek, akik a jelenlegi végzettségük megszerzése előtt rendelkeztek szakmai tapasztalatokkal, akiknek a baráti kapcsolataik az intézményen kívülről (is), szakmai kapcsolataik pedig főként az intézményen belülről rekrutálódnak, valamint akik több órát töltöttek továbbképzéseken az elmúlt nyolc évben.
- Magasabb a kiégettség átlagértéke a férfiak esetében, továbbá azoknál, akik magasabb (MA/ MSc/osztatlan képzésben szerzett egyetemi diploma) képzettségi szinttel rendelkeznek, ugyanakkor felsőfokú tanulmányaikat rosszabb eredménnyel végezték, végül azoknál, akiknek nincs nyelvtudásuk, valamint akik természettudományi tárgyat (is) tanítanak.

c) Az „egyéni teljesítmény” alszáján:

- Alacsonyabb a kiégettség átlagértéke azoknál, akik hosszabb ideje vannak a pedagóguspályán, akik a jelenlegi végzettségük megszerzése előtt rendelkeztek szakmai tapasztalatokkal, akik a pedagógusképesítés mellett más végzettséggel is rendelkeznek, akiknek a szakmai kapcsolatai az intézményen belülről (is) rekrutálódnak, akiknek a személyes jövővel kapcsolatos várakozásai a jelenlegi intézményhez kötődnek, akik nem közvetlenül a szakterületükhöz kapcsolódó feladatokat is végeznek.
- Magasabb a kiégettség átlagértéke a férfiak esetében, továbbá azoknál, akik a családjukban több gyermeket nevelnek, akik a felsőfokú tanulmányaikat rosszabb eredménnyel végezték, akiknek van nyelvvizsgájuk, akik természettudományi tárgyat (is) tanítanak, valamint akik több órát töltöttek továbbképzéseken az elmúlt nyolc évben.

A kiegészítés egyik alszája sem mutatott kapcsolatot az életkorral, a családi min-tával, a folyamatosan a pedagóguspályán töltött évek számával, a tudományos fokozat meglétével, illetve azzal a tényezővel, hogy a képzésének megfelelő munkakörben dolgozik-e.

Amennyiben az egyes dimenziók mentén megjelenő tendenciák irányát és annak a szakirodalmi előzményekhez való illeszkedését vizsgáljuk, akkor az alábbi főbb megállapításokat tehetjük.

A „deperszonalizáció” és az „egyéni teljesítmény” dimenziók mentén a kutatás eredményei a férfiak esetében szignifikánsan magasabb értékeket jeleznek. Mint azt a szakirodalmi áttekintés során említettük, a tanárok kiégésének nemi különbségeit vizsgálva a kutatások meglehetősen heterogén összefüggésekről számolnak be. A szakirodalmi előzményekben az általunk tapasztalt nemi mintázódással harmonizáló vagy részben harmonizáló (például Koruklu–Feyzioğlu–Özenoğlu–Kiremit–Aladağ, 2012) és azzal ellentétes (például Gursel–Sunbul–Sari, 2002) összefüggések egyaránt megfigyelhetők. Egyes tanulmányok pedig – ahogy azt a szakirodalom-feldolgozás során szintén jeleztük – ezeket a kapcsolatokat más tényezők által okozott műtermékként azonosítják, és óvatosságra intenek az ilyen jellegű összefüggések értelmezése során.

A vizsgálat eredményei több – a képzettséggel kapcsolatos – indikátor (általában a nyelvtudás, a továbbképzés óraszama, egy-egy alskála esetében pedig a képzettségi szint, illetve a tanulmányi eredmény) mentén alacsonyabb kiégési értékeket jeleztek. Hasonló összefüggésekkel elsősorban a pályaelhagyás okaival foglalkozó szakirodalomban találkozunk (például Strunk–Robinson, 2006), ami azt valószínűsíti, hogy a pályaelhagyás, illetve a pályán maradás szempontjából lényeges szerepet játszó kvalifikációs szintnek és az intellektuális képességeknek protektív hatásuk lehet a kiégéssel szemben.

A kiégés szintén rendre szignifikáns kapcsolatot jelzett egy másik, a munkával összefüggő individuális jellemzővel, a tanított tárgy típusával. Az összefüggés iránya – a szakirodalmi tapasztalatokkal (például Shukla–Trivedi, 2008; Paksi–Schmidt, 2006) megegyező módon – a természettudományi tárgyat (is) tanítók nagyobb kiégési kockázatát jelzi. Ez a mintázódás a kiégés mellett a pályán maradás és pályaelhagyás tekintetében is meglehetősen nagy stabilitással megjelenik a vizsgált publikációkban: az ebbe a tárgykörbe tartozó tanulmányok túlnyomó többsége arról számol be, hogy a természettudományi tárgyakat és matematikát tanító tanárok nagyobb valószínűséggel hagyják el a pályát, mint a más szaktárgyakat oktató középiskolai tanárok. A kiégés vonatkozásában kapott eredményeink tehát a pályaelhagyással és pályán maradással kapcsolatos szakirodalommal is harmonizálnak.

38. táblázat. A kiégés különböző alskáláin tapasztalható eltérések a gyakorló pedagógusok individuális jellemzői mentén (a szignifikáns kapcsolatok kiemelésével)

A pedagógusok különböző individuális jellemzői		Érzelmi kimerültség (N)	Szignifikancia	Deperszonalizáció (N)	Szignifikancia	Egyéni teljesítmény (N)	Szignifikancia
Nem	férfi	21,4 (190)	n. sz.	8,1 (186)	p < 0,000	14,5 (186)	p = 0,013
	nő	21,7 (840)		5,4 (853)		13,2 (847)	
Életkor		0,018	n. sz.	0,029	n. sz.	-0,019	n. sz.
Gyermekek száma		-0,035	n. sz.	-0,089	p = 0,002	0,073	p = 0,012
Családi minta	nincs	21,9 (640)	n. sz.	6,0 (643)	n. sz.	13,3 (643)	n. sz.
	van	21,1 (384)		5,6 (390)		13,5 (388)	
Pedagóguspályán eltöltött idő		0,041	n. sz.	-0,006	n. sz.	-0,051	p = 0,078
Hány évet töltött folyamatosan a pedagóguspályán?		0,022	n. sz.	0,015	n. sz.	-0,042	n. sz.
Hány évet töltött a jelenlegi munkahelyén?		0,110	p < 0,000	0,044	n. sz.	0,003	n. sz.
Képzettségi szint	BA/BSC/hagyományos főiskola	21,1 (655)	p = 0,042	5,6 (665)	p = 0,081	13,4 (663)	n. sz.
	MA/MSC/hagyományos egyetem	22,5 (330)		6,3 (324)		13,6 (325)	
Felsőfokú tanulmányok átlagos eredménye		-0,007	n. sz.	-0,049	p = 0,096	-0,117	p < 0,000
Van-e tudományos fokozata?	nincs	21,6 (1017)	n. sz.	5,9 (1026)	n. sz.	13,4 (1024)	n. sz.
	van	22,6 (10)		7,0 (10)		13,3 (9)	
Van-e nyelv-vizsgálata?	nincs	22,3 (472)	p = 0,089	5,9 (477)	n. sz.	12,9 (475)	p = 0,007
	van	21,2 (522)		5,9 (527)		14,0 (527)	
Van-e nyelv-tudása?	nincs	23,6 (217)	p = 0,002	7,3 (219)	p < 0,000	13,7 (219)	n. sz.
	van	21,2 (777)		5,5 (783)		13,4 (782)	

A pedagógusok különböző individuális jellemzői		Érzelmi kimerültsé- g (N)	Szignifi- kancia	Deperszo- nalizáció (N)	Szignifi- kancia	Egyéni teljesít- mény (N)	Szignifi- kancia
Legmagasabb végzettsége megszerzése- kor rendelke- zett-e tanítási tapasztalattal?	nem	22,0 (603)	p = 0,017	6,1 (611)	p = 0,019	14,1 (607)	p < 0,000
	igen	20,4 (364)		5,3 (360)		12,2 (361)	
Képesítésé- nek megfe- lelő mun- kakörben dolgozik-e?	nem	22,0 (144)	n. sz.	5,8 (149)	n. sz.	12,8 (148)	n. sz.
	igen	21,8 (732)		5,8 (738)		13,5 (734)	
	is-is	21,0 (143)		6,4 (140)		13,5 (142)	
Milyen típusú tárgyat tanít?	nem tanít természet- tudományi tárgyat	21,1 (677)	p = 0,002	5,6 (689)	p = 0,013	13,0 (685)	p = 0,001
	természet- tudományi tárgyat (is) tanít	23,2 (304)		6,6 (303)		14,5 (304)	
Szakmai kapcsolatok	főként intézményen belüli kollé- gákkal	21,6 (704)	n. sz.	5,6 (711)	p < 0,000*	13,2 (713)	p = 0,007*
	fele-fele arányban	21,5 (257)		5,9 (257)		13,1 (255)	
	főként intézményen kívüli kollé- gákkal	20,8 (52)		9,5 (49)		17,0 (49)	
Baráti kap- csolatok	főként intézményen belüli kollé- gákkal	24,3 (125)	p = 0,001 @	6,9 (125)	p = 0,064	13,7 (127)	n. sz.
	fele-fele arányban	21,9 (339)		5,6 (339)		13,6 (339)	
	főként intézményen kívüli kollé- gákkal	20,7 (547)		5,7 (553)		13,1 (550)	

A pedagógusok különböző individuális jellemzői		Érzelmi kimerültség (N)	Szignifi- kancia	Deperszo- nalizáció (N)	Szignifi- kancia	Egyéni teljesít- mény (N)	Szignifi- kancia
Hol dolgozik öt év múlva?	máshol	23,7 (81)	p = 0,059	6,6 (80)	n. sz.	15,3 (83)	p = 0,007
	saját intéz- ményében pedagógus- ként	21,2 (749)		5,9 (750)		13,2 (748)	
Végez-e a szakmaterü- letéhez köz- vetlenül nem kapcsolódó feladatokat?	nem	21,5 (285)	n. sz.	6,2 (295)	n. sz.	14,3 (291)	p = 0,012
	igen	21,7 (745)		5,8 (743)		13,1 (745)	
Milyen képesítéssel rendelkezik?	csak pedagó- gusképesí- tése van	21,8 (803)	n. sz.	5,9 (807)	n. sz.	13,6 (803)	p = 0,097
	csakis nem pedagógus- képesítése van	17,4 (10)		5,8 (10)		13,9 (10)	
	pedagógus- és egyéb képesítése is van	20,8 (137)		5,8 (138)		12,3 (139)	
Hány órát volt továbbképzé- sen az elmúlt évben?		-0,050	p = 0,083	-0,099	p = 0,001	0,135	p < 0,000

* Nem találtunk szignifikáns különbséget az első és a második csoport között

@ Nem találtunk szignifikáns különbséget a második és a harmadik csoport között

A kiegészítés és a pályán maradás/pályaelhagyás szempontjából – a szakirodalom alapján – relevánsnak tekinthető, a korábbiakban felsorolt individuális jellemzőket a fentiekben leíró statisztikai eszközökkel vizsgáltuk. Most ezek együttes szerepének feltárása céljából a Kiegészítés Skála különböző alskáláin kapott értékek becslésére stepwise-módszerrel épített lineáris regressziós modelleket alkalmazunk. A modellek segítségével a Kiegészítés Skála egyes alskáláinak variabilitását igyekszünk a pályán maradás és a pályaelhagyás szempontjából releváns tanári jellemzők együttesével magyarázni (a modell összefoglaló adatai a 39. táblázatban, a paramétertáblák pedig a 13.4.3. mellékletben találhatók).

39. táblázat. A gyakorló pedagógusok pályán maradás szempontjából releváns individuális jellemzőiből képzett változószetten a kiégés alszkáláinak magyarázatára épített lineáris regressziós modellek összefoglaló adatai

	Lépések száma	R	R ²	Korrigált R ²	A becslés standard hibája
Érzelmi kimerültség	7	0,293	0,086	0,076	9,8056
Deperszonalizáció	6	0,329	0,108	0,100	5,1631
Egyéni teljesítmény	9	0,357	0,127	0,115	6,2692

Amint azt a 39. táblázatban láthatjuk, a pályán maradás és a pályaelhagyás szempontjából – a szakirodalom alapján – relevánsnak tekinthető változókat tartalmazó változószetten a Kiégés Skála különböző alszkáláin kapott értékek magyarázatára rendre gyenge modelleket sikerült alkotnunk.⁴⁴

7.1.2.2. A gyakorló pedagógusok érzelmi intelligenciájával kapcsolatos eredmények

a) Az érzelmi intelligencia mérésére alkalmazott diagnosztikus eszköz

Az érzelmi intelligenciát a Bar-On Érzelmi Intelligencia Skálával mértük (Bar-On 2004). A mérőeszköz az emocionális és szociális kompetenciák mérésére alkalmas. A kutatás során a 121 állításból álló mérőeszköz 30 tételes, rövidített verzióját alkalmaztuk. A válaszadók négyfokozatú skálán ítélték meg, hogy az egyes tételek mennyire igazak rájuk nézve, vagy milyen gyakran fordul elő velük (1 = nem igaz rám/soha, 4 = nagyon igaz rám/mindig). A válaszok öt alszkálába rendeződnek:

- Az *Interperszonális EQ* alszkála az empátia és a társas kapcsolatok szubjektív mértékét, illetve minőségét, valamint a társas felelősségtudatot méri. (Például: „Érdekel, hogy mi történik másokkal”, vagy „Rosszul érzem magam, ha mások megbántódnak”).
- Az *Intraperszonális EQ* skála az érzelmi éntudatosságot, önérvényesítést, önbecsülést, önmegvalósítást és függetlenséget vizsgálja. (Például: „Könnyen beszélek az érzéseimről”).
- Az *Alkalmazkodás* skála a realitásérzéket, a rugalmasságot, valamint a problémamegoldó képességet mutatja. (Például: „Jól oldok meg problémákat”).

⁴⁴ A kiégés egyes alszkáláinak magyarázatára létrehozott modellek paramétertáblái a mellékletek között megtalálhatók.

- A *Stressz kezelése* alskála az impulzuskontrollt és a stressztoleranciát méri. (Például: „Könnyen dühbe gurulok”, vagy „Ha dühös leszek, gondolkodás nélkül cselekszem” – fordított itemek.)
- A *Pozitív benyomás* skálával a mérőeszköz a pozitív hatások észlelését mutatja. (Például: „Mindenkiről jót gondolok”, vagy „Nincsenek rossz napjaim”.)

A mérőeszköz magyarra adaptálását Kun Bernadette végezte 2011-ben doktori kutatásai keretében. A tesztet Magyarországon többször is használták (Majoros, 2008; Rózsa és mtsai, 2007; Kun és mtsai, 2011), Kun és munkatársai iskolai populáción is alkalmazták (Rózsa és mtsai, 2007; Kun és mtsai, 2011).

Az érzelmi intelligencia tanárok körében végzett vizsgálatára a hazai szakirodalomban is több példát találunk (Balázs, 2013; Baracsi, 2013). Ezek a publikációk az EQ és a különböző szervezeti jellemzők, a pályához kapcsolódó intra- és interperszonális tényezők szerepét hangsúlyozzák (I. Szakirodalmi áttekintés, DVD melléklet).

b) Az Érzelmi Intelligencia Skála leíró statisztikai adatai

A gyakorló pedagógusok körében az érzelmi intelligencia mérésére használt Bar-On Érzelmi Intelligencia (BEQ) Skála alskálái közül a legmagasabb átlagértéket a „Stressz kezelése” alskálán kaptuk (19,19), ugyanakkor a második legnagyobb szórást is (3,5) itt tapasztaltuk. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy az impulzuskontroll és a stressztolerancia tekintetében összességében magas tolerancia mellett, jelentős heterogenitás tapasztalható a pedagógusok körében. Szintén magas átlagértéket kaptunk az „Interperszonális EQ” esetében (19,11), azonban itt a magas érték a legalacsonyabb szórással (2,59) párosul, azaz az empátia és a társas kapcsolatok szubjektív mértéke és minősége, valamint a társas felelősségtudat tekintetében magas értékek mellett relatíve nagyfokú homogenitás tapasztalható a mintában. A legalacsonyabb átlagértéket (13,97) a „Pozitív benyomás” alskála mutatja, szintén viszonylag alacsony szórás (2,85) mellett, azaz a pozitív hatások relatíve alacsony észlelése is viszonylag egységes a gyakorló pedagógusok körében. A BEQ összpontszámának és alskáláinak leíró statisztikai adatait láthatjuk a 40. táblázatban.

40. táblázat. Az érzelmi intelligencia mérésére használt Bar-On Érzelmi Intelligencia (BEQ) Skála összpontszámának és az egyes alskálák mentén kapott pontszámainak átlagértékei a gyakorló pedagógusok mintáján

Alskálák	N	Átlag	szórás	Std. hiba
BEQ Összes	993	86,3931	9,26609	0,29411
Interperszonális EQ	1040	19,1068	2,59034	0,08034
Intraperszonális EQ	1042	16,4085	3,89072	0,12055
Pozitív benyomás	1036	13,9738	2,85035	0,08857
Stressz kezelése	1046	19,1944	3,49936	0,10822
Alkalmazkodás	1043	17,6979	3,06297	0,09483

c) Az Érzelmi Intelligencia Skála kapcsolata a pedagógusok pályán maradása szempontjából releváns individuális jellemzőkkel

Az érzelmi intelligencia összpontszámát, illetve alskáláinak értékét a különböző individuális jellemzők mentén t-próbák, korrelációelemzések⁴⁵ és varianciaanalízisek segítségével vizsgáltuk. Ennek alapján a következő mintázódások jelentkeznek:

- a) Az „érzelmi intelligencia” összpontszáma szignifikánsan magasabb azon pedagógusok körében, akik jobb eredményeket értek el a felsőfokú tanulmányaik során, akik a jelenlegi végzettségük megszerzését megelőzően rendelkeztek tanítási tapasztalattal, akiknek a pedagógusképesítés mellett más végzettségük is van, továbbá akik több időt fordítanak továbbképzésekre, illetve akik a szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat is végeznek az intézményükben. Emellett tendenciajelleggel magasabb értékek mutatkoztak azoknál, akik saját családjukban több gyermeket nevelnek, valamint akiknek a jövővel kapcsolatos várakozásai a jelenlegi intézményükhöz kötődnek.
- b) Az „Interperszonális EQ” alskála értéke szignifikánsan magasabb a nők esetében, továbbá azok körében, akik saját családjukban több gyermeket nevelnek, akik jobb eredményeket értek el a felsőfokú tanulmányaik során, akik a jelenlegi végzettségük megszerzését megelőzően rendelkeztek tanítási tapasztalattal, akik pedagógusképesítéssel (is) rendelkeznek, akik

⁴⁵ Szükségesnek tartjuk itt is felhívni a figyelmet egyrészt arra, hogy a korrelációk nem jelentenek oksági összefüggést, másrészt arra, hogy a korrelációelemzéssel vizsgált kapcsolatok erőssége a szignifikáns esetekben is meglehetősen alacsony, ami az összefüggések értelmezése során óvatosságot igényel.

több időt fordítanak továbbképzésekre, illetve akik a szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat is végeznek az intézményükben. Tendencijelleggel magasabb a fiatalabb pedagógusok interperszonális EQ-értéke, valamint azoké, akiknek a jövővel kapcsolatos várakozásai a jelenlegi intézményükhöz kötődnek.

- c) Az „Intraperszonális EQ” alskála értéke szignifikánsan nagyobb azon pedagógusok körében, akik kevesebb éve dolgoznak a jelenlegi munkahelyükön, akik nem tanítanak természettudományi tárgyat, s akiknek a baráti kapcsolatai az intézményen kívülről (is) rekrutálódnak. Emellett tendencijelleggel magasabb értékeket kaptunk az alacsonyabb (BA/BSC/hagyományos főiskola) képzettségi szinttel rendelkezők esetében.
- d) A „Pozitív benyomás” alskálán az adatok azt jelzik, hogy szignifikánsan nagyobb mértékben jellemző a pozitív hatások észlelése azokra, akiknek a baráti kapcsolatai az intézményen belülről (is) rekrutálódnak, akik kevesebb időt töltenek továbbképzéseken, valamint akiknek a jövővel kapcsolatos várakozásai a jelenlegi intézményükhöz kötődnek. Tendencijelleggel magasabb az itt mért érték azok körében, akik természettudományi tárgyat (is) tanítanak, akiknek szakmai kapcsolatai főként az intézményen kívülről rekrutálódnak, illetve akik nem végeznek a szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat.
- e) A „Stressz kezelése” alskála értéke szignifikánsan magasabb az életkor előrehaladtával, s szignifikánsan növekszik a pályán, illetve a jelenlegi munkahelyen töltött évek számával. Nagyobb stressztolerancia és impulzuskontroll jellemző azokra a pedagógusokra, akiknek a családjában nincs pedagógus, akik a jelenlegi végzettségük megszerzését megelőzően rendelkeztek tanítási tapasztalattal, akiknek a szakmai kapcsolatai az intézményen belülről (is) rekrutálódnak, akik a szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat végeznek, akik több időt töltenek továbbképzéseken, valamint akiknek a jövővel kapcsolatos várakozásai a jelenlegi intézményükhöz kötődnek. Tendencijelleggel magasabb a stressztoleranciája azoknak a pedagógusoknak, akik rendelkeznek valamilyen nem pedagógusi végzettséggel (is).
- f) Az „Alkalmazkodás” alskála mentén mutatkozó mintázódások alapján megállapíthatjuk, hogy a realitásérzék, a rugalmasság, valamint a problémamegoldás inkább azokra a pedagógusokra jellemző, akik magasabb (MA/MSC/hagyományos egyetem) képzettségi szinttel rendelkeznek, akik a felsőfokú tanulmányaikat jobb eredménnyel végezték, akiknek van nyelvtudásuk (illetve tendencijelleggel azokra, akiknek van nyelvvizsgájuk), továbbá akik a jelenlegi végzettségük megszerzését megelőzően

rendelkeztek tanítási tapasztalattal, akik a szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat végeznek az intézményükben, akik a pedagógusképzettségén kívül valamilyen más végzettséggel is rendelkeznek, illetve akik több időt fordítanak továbbképzésekre.

Az érzelmi intelligencia összpontszáma és egyik alskálája sem mutatott kapcsolatot a tudományos fokozat meglétével, illetve azzal, hogy az illető a képesítésének megfelelő munkakörben dolgozik-e.

41. táblázat. Az érzelmi intelligencia összpontszámában és az alsózáin tapasztalható eltérések a gyakorló pedagógusok individuális jellemzői mentén

A pedagógusok különböző individuális jellemzői		Interperszonális EQ (N)	Szignifikancia	Intrapersonális EQ (N)	Szignifikancia	Pozitív benyomás (N)	Szignifikancia	Stressz kezelése (N)	Szignifikancia	Alkalmazkodás (N)	Szignifikancia	Érzelmi Intelligencia Összpontszám (N)	Szignifikancia
Van-e tudományos fozozata?	nincs	19,1 (1027)	n. sz.	16,4 (1028)	n. sz.	14,0 (1023)	n. sz.	19,2 (1033)	n. sz.	17,7 (1025)	n. sz.	86,4 (982)	n. sz.
	van	19,0 (9)		15,6 (10)		14,3 (9)		18,3 (10)		18,3 (15)		85,4 (8)	
Van-e nyelvtvzizgája?	nincs	19,1 (477)	n. sz.	16,4 (473)	n. sz.	13,9 (472)	n. sz.	19,4 (477)	n. sz.	17,5 (475)	0,075	86,4 (458)	n. sz.
	van	19,0 (528)		16,4 (532)		13,9 (527)		19,1 (531)		17,8 (532)		86,1 (500)	
Van-e nyelvtudása?	nincs	19,1 (221)	n. sz.	16,2 (221)	n. sz.	13,9 (216)	n. sz.	18,9 (221)	n. sz.	17,3 (219)	0,039	85,4 (208)	n. sz.
	van	19,1 (785)		16,4 (784)		13,9 (783)		19,3 (788)		17,8 (787)		86,5 (750)	
Legmagasabb végzettsége megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal?	nem	18,9 (605)	< 0,000	16,3 (604)	n. sz.	14,0 (602)	n. sz.	18,9 (609)	0,003	17,4 (605)	< 0,000	85,5 (577)	< 0,000
	igen	19,5 (363)		16,6 (367)		14,0 (363)		19,6 (365)		18,1 (367)		88,0 (347)	

A pedagógusok különböző individuais jellemzői		Interperszonális EQ (N)	Szignifikancia	Intraperszonális EQ (N)	Szignifikancia	Posztív benyomás (N)	Szignifikancia	Stressz kezelése (N)	Szignifikancia	Alkalmazkodás (N)	Szignifikancia	Erzelmi Intelligencia Összpontszám (N)	Szignifikancia
Képesítésének meg- felelő munkakörben dolgozik-e?	nem	18,8 (150)	n. sz.	16,4 (150)	n. sz.	14,2 (150)	n. sz.	19,4 (150)	n. sz.	17,8 (151)	n. sz.	86,6 (148)	n. sz.
	igen	19,2 (730)		16,4 (731)		13,9 (725)		19,1 (736)		17,6 (725)		86,2 (687)	
	is-is	19,1 (148)		16,1 (148)		14,0 (148)		19,4 (147)		18,1 (147)		86,7 (145)	
Milyen típusú tárgyat tanít?	nem tanít	19,2 (681)	n. sz.	16,6 (684)	0,001	13,9 (685)	0,089	19,1 (689)	n. sz.	17,7 (685)	n. sz.	86,5 (652)	n. sz.
	természettudo- mányi tárgyat (is) tanít	19,0 (307)		15,8 (306)		14,2 (299)		19,3 (307)		17,6 (308)		85,9 (296)	
Szakmai kapcsolatok	főként intézmé- nyen belüli	19,1 (707)	n. sz.	16,4 (707)	n. sz.	13,9 (704)	0,081*	19,2 (713)	0,002*	17,7 (705)	n. sz.	86,4 (671)	n. sz.
	fele-fele arányban	19,2 (257)		16,6 (259)		13,9 (258)		19,4 (256)		17,9 (258)		87,0 (249)	
	főként intézmé- nyen kívüli	18,7 (53)		16,4 (53)		15,2 (51)		17,6 (53)		17,4 (58)		85,2 (50)	
Baráti kapcsolatok	főként intézmé- nyen belüli	18,9 (126)	n. sz.	15,6 (125)	0,018	14,6 (119)	0,029	18,9 (127)	n. sz.	17,7 (126)	n. sz.	85,8 (118)	n. sz.
	fele-fele arányban	19,2 (334)		16,4 (339)		14,1 (341)		19,2 (339)		17,8 (340)		86,7 (324)	
	főként intézmé- nyen kívüli	19,1 (558)		16,7 (557)		13,8 (554)		19,3 (558)		17,7 (556)		86,6 (530)	

A pedagógusok különböző individuális jellemzői		Interperszonális EQ (N)	Szignifikancia	Intrapersonális EQ (N)	Szignifikancia	Pozitív benyomás (N)	Szignifikancia	Stressz kezelése (N)	Szignifikancia	Alkalmazkodás (N)	Szignifikancia	Érzelmi Intelligencia Összpontszám (N)	Szignifikancia
Hol dolgozik öt év múlva?	máshol	18,6 (82)	0,081	16,3 (83)	n. sz.	13,1 (83)	0,001	18,5 (83)	0,042	18,2 (82)	n. sz.	84,8 (81)	0,051
	saját intéz- ményében pedagógusként	19,2 (749)		16,5 (753)		14,2 (744)		19,3 (754)		17,7 (751)		86,9 (710)	
Végez-e a szakmate- rületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat?	nem	18,8 (295)	0,010	16,6 (294)	n. sz.	14,2 (294)	0,075	18,7 (296)	0,005	17,0 (292)	< 0,000	85,2 (280)	0,011
	igen	19,2 (744)		16,3 (747)		13,9 (741)		19,4 (749)		18,0 (750)		86,9 (712)	
Milyen képzéssel rendelkezik?	pedagóguské- pesítéssel	19,2 (805)	0,010!	16,3 (807)	n. sz.	13,9 (801)	0,083§	19,1 (811)	0,077	17,6 (808)	< 0,000	86,1 (763)	0,003
	nem pedagó- gus-képesíté- ssel	16,8 (10)		16,1 (10)		14,6 (10)		19,7 (10)		17,8 (10)		84,9 (10)	
	is-is	19,4 (139)		16,7 (139)		14,5 (139)		19,8 (139)		18,7 (138)		89,0 (135)	
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?		0,094**	0,001	0,042	n. sz.	-0,133	< 0,000	0,115	< 0,000	0,071	0,013	0,090	0,002

* Nem találtunk szignifikáns különbséget az első és a második csoport között.
! Nem találtunk szignifikáns különbséget az első és a harmadik csoport között.
§ A post-hoc tesztek nem tártak fel a csoportok közötti jelentős eltéréseket.

Mivel az EQ-képességek – teoretikusan és praktikusán – fejleszthetők, így a *stressz kezelése* alskála és az *életkor*, illetve a *pályán töltött évek* közötti kapcsolat, továbbá a saját korábbi tapasztalatok vonatkozásában több alskálán és az összesített EQ kapcsán megmutatkozó magasabb értékek a szakirodalom alapján elvártak szerint alakultak.

Számos vizsgálat igazolja az EQ és a *tanulmányi/munkahelyi teljesítmény* pozitív kapcsolatát (Lyons–Schneider, 2005). Anari kutatásai (2012) szerint a magasabb EQ-eredmények magasabb munkahelyi elköteleződéssel és közvetve nagyobb munkahelyi teherbírással járnak. Jelen kutatásunkban az „interperszonális EQ” és az „alkalmazkodás” alskálák, valamint az „érzelmi intelligencia” összpontszámának a felsőfokú tanulmányok eredményével kimutatott pozitív kapcsolata összhangban áll a szakirodalmi előzményekkel. Ugyanez igaz a szakmaterülethez közvetlenül nem kapcsolódó feladatok felvállalásával, illetve a továbbképzéseken való részvétellel szintén több alskála, illetve az összpontszám esetében is megmutatkozó kapcsolatra.

A hagyományos nemi szerepek előíró jellege, a női szocializáció során a személyközi kapcsolatok fontossága, s ezzel összefüggésben a nők magasabb EQ-értéke szintén megjelenik a szakirodalomban (Naghavi–Redzuan, 2011). Ezen vizsgálatok sorába illeszkedik a jelen kutatás keretében az „interperszonális EQ” esetében talált nemi különbség is.

Azoknál a személyeknél, akik a társas környezetüket alapvetően pozitívabban érzékelik, a közvetlen munkatársakkal való kapcsolat is személyesebb hangvételű, míg a belső érzelmekre nagyobb hangsúlyt fektetők szigorúbbak a határaikkal kapcsolatban, kevésbé döntő számukra a közvetlen elérhetőség (Lopes–Salovey–Straus, 2003). Szintén ezt az elképzelést támasztja alá az a kutatási eredményünk, hogy a „pozitív benyomás” skálán magasabb pontszámot értek el azok, akiknek *baráti kapcsolatai* főként az intézményen belüli kollégák köréből kerülnek ki, illetve magasabb „intrapersonális EQ” inkább az intézményen kívüli baráti kapcsolatok esetén található.

A pedagógusi pálya során a feladatok nagy részét a személyek társas közegben látják el, így nagy hangsúlyt kell fektetni a személyközi kapcsolatokra. Ezt példázza, hogy – akár önmagában, akár egyéb képesítéssel együtt – a *pedagógusképesséssel* rendelkezők magasabb eredményeket értek el az „interperszonális EQ” terén. A kutatás a többrétű képesítés protektív jellegét erősíti azzal, hogy magasabb „interperszonális EQ”-val, „stresszkezelő” és „alkalmazkodóképesség”-gel, továbbá összességében is magasabb EQ-eredményekkel mutat összefüggést.

Az érzelmi intelligencia, a pályán maradás és a pályaelhagyás szempontjából – a szakirodalom alapján – relevánsnak tekinthető individuális jellemzőket a fentiekben leíró statisztikai eszközökkel vizsgáltuk. Ezek együttes sze-

repének feltárása érdekében a Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála különböző alskáláin kapott értékek becslésére stepwise-módszerrel lineáris regressziós modelleket építettünk. A modellek segítségével az Érzelmi Intelligencia Skála összpontszámának, illetve egyes alskáláinak variabilitását igyekszünk a pályán maradás és a pályaelhagyás szempontjából releváns tanári jellemzők együttesével magyarázni.

42. táblázat. A gyakorló pedagógusok pályán maradás szempontjából releváns individuális jellemzőiből képzett változószetten az „érzelmi intelligencia” összpontszámának, illetve alskáláinak magyarázatára épített lineáris regressziós modellek összefoglaló adatai

	Lépések száma	R	R ²	Korrigált R ²	A becslés standard hibája
BEQ Összes	3	0,176	0,031	0,026	8,8277
Interperszonális EQ	5	0,292	0,085	0,078	2,4749
Intrapersonális EQ	4	0,176	0,031	0,025	3,7230
Pozitív benyomás	6	0,252	0,063	0,054	2,6986
Stressz kezelése	4	0,189	0,036	0,030	3,4492
Alkalmazkodás	4	0,254	0,064	0,057	2,9760

Amint azt a 42. táblázatban láthatjuk, a pályán maradás és a pályaelhagyás szempontjából – a szakirodalom alapján – relevánsnak tekinthető változókat tartalmazó változószetten a BEQ különböző alskáláin kapott értékek magyarázatára rendre nagyon gyenge, s a modellben maradt változók összetételét tekintve meglehetősen heterogén, nehezen interpretálható modelleket sikerült alkotnunk. A Korrigált R² minden esetben 0,1 alatt maradt.⁴⁶

⁴⁶ Az érzelmi intelligencia összpontszámának, illetve az egyes alskáláinak magyarázatára létrehozott modellek paramétertáblái a mellékletekben megtalálhatók.

7.1.3. A pedagógusok lelki egészségével kapcsolatos kutatási eredmények összefoglalása

A gyakorló pedagógusok lelki egészsége kapcsán az érzelmi intelligencia, valamint a kiégés mértékét vizsgáltuk. Az érzelmi intelligenciát az emocionális és szociális kompetenciák mérésére alkalmas Bar-On Érzelmi Intelligencia Skálával (Bar-On, 2004), a kiégés mértékét pedig a Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES – Maslach–Jackson, 1986) önbeszámoló mérőeszközzel mértük.⁴⁷ Mindkét skála pszichometriai eredményei megerősítették a skálák alkalmazhatóságát a pedagógusok lelki egészségének leírásában.

A Maslach és Jackson (1986) által ajánlott, amerikai normál populációra vonatkozóan kapott cut-off pontok, valamint Schaufeli és Van Dierendonck (1995) holland mintán meghatározott ponthatárai alapján az egyes alskálák mentén azonosítható kockázati csoportok nagysága és a kiégés prevalenciája is jelentősen eltérő. A Maslach és Jackson (1986) által javasolt kritériumok mentén 5,4 százalék, Schaufeli és Van Dierendonck (1995) ajánlása alapján pedig 8,1 százalék a kiégés aktuális prevalenciája a vizsgált populációban. Tekintettel arra, hogy a mérőeszköz erősen kultúrafüggő, így a kapott eredmények értelmezése során nagy körültekintéssel érdemes eljárni. Mindazonáltal a más humán foglalkozásúak körében készült kutatásokra vonatkozó szakirodalmi közlések kontextusában a hazai gyakorló pedagógusok körében mért 5–8 százalékos kiégettség közepes értéknek tekinthető. Más humán hivatások esetében ezeknél alacsonyabb, illetve magasabb értékkel is találkozhatunk. Az amerikai küszöbértékek alapján a gyakorló pedagógusok leginkább a munkahelyi érzelmi kimerültség, túlhajszoltság tekintetében hordoznak kockázatot: közel egyharmaduk (32,2%) ért el magas pontszámot az „érzelmi kimerültség” alskálán. Ugyanakkor a holland küszöbértékek alapján, ugyanezen az alskálán a kockázati csoportba tartozók aránya 55,5 százalék.

A kiégés egyes alskáláin kapott értékeknek a pedagógusok különböző egyéni jellemzői (például nem, életkor, képzettség, tanított tárgy stb.) mentén mutatkozó különbségeit vizsgálva, az egyes alskálák vonatkozásában eltérő összefüggések rajzolódtak ki. Ezek alapján két – a kiégés mindegyik alskálája esetében megjelenő – kockázati, illetve megóvó tényezőt emelünk ki. Az egyik az – a nem-

⁴⁷ Tekintettel arra, hogy a hazai normál populáción nem validálták a kutatás során a kiégés mérésére alkalmazott Maslach Burnout Skálát (Maslach–Jackson, 1986), így a magyarországi gyakorló pedagógusok körében az egyes alskálák mentén magas pontszámot elérők, illetve a kiégés arányának meghatározásához a Maslach és Jackson (Maslach–Jackson, 1986) által ajánlott, amerikai normál populációra vonatkozóan kapott cut-off pontokat, valamint Schaufeli és Van Dierendonck (1995) holland mintán meghatározott ponthatárait használtuk.

zetközi szakirodalomban tapasztalt tendenciákkal összhangban álló –eredmény, amely tényező azt jelzi, hogy a természettudományi tárgyat (is) tanítók körében nagyobb a kiégés kockázata. A másik tényező – szintén a nemzetközi tapasztalatokkal harmonizálva – a végzettség megszerzése előtti tanítási tapasztalat megóvó szerepére hívja fel a figyelmet. A szakirodalmi előzmények szerint a végzettség megszerzése előtti szakmai tapasztalat és a pályán maradás között a kiégés egy közvetítő változóként funkcionálhat. Ennek háttérében az állhat, hogy azok, akik a legmagasabb végzettségük megszerzésekor már rendelkeztek tanítási tapasztalattal, jobb rálátással bírtak az elvégzendő feladatokra, így őket feltételezhetően kevésbé érinti a pálya megterhelő jellege.

Az „Érzelmi intelligencia” skála öt alskálája közül a legmagasabb átlagértékeket az impulzuskontrollt és a stressztoleranciát mérő „Stressz kezelése”, valamint az empátia és a társas kapcsolatok szubjektív mértékét és minőségét, illetve a társas felelősségtudatot mutató „Interperszonális EQ” alskálán kaptuk. A legalacsonyabb átlagérték a pozitív hatások észlelését kifejező „Pozitív benyomás” alskála esetében mutatkozott. Az „Interperszonális EQ” és a „Pozitív benyomás” alskálán kapott érték alacsony szórással párosul, azaz a társas felelősségtudat, az empátia és a társas kapcsolatok szubjektív mértékének és minőségének magas, továbbá a pozitív hatások észlelésének alacsony értéke tekintetében nagyfokú homogenitás tapasztalható a gyakorló pedagógusok körében. A „Stressz kezelése” és az „Intrapersonális EQ” alskála esetében ugyanakkor a mért érték magas szórással párosul, vagyis az impulzuskontroll és a stressztolerancia, valamint az érzelmi éntudatosság, önérvényesítés, önbecsülés, önmegvalósítás és függetlenség tekintetében jelentősebb heterogenitás érvényesül a populációban. A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy egyrészt a magas empátia, a társas kapcsolatok és a társas felelősségtudat, másrészt a pozitív hatások viszonylag alacsony fokú észlelése meglehetősen egységesen jellemző a pedagógustársadalomra.

Az érzelmi intelligencia individuális mintázódása alapján is elmondható, hogy az egyes alskálák mentén különböző összefüggések rajzolódtak ki. Ezzel kapcsolatban érdemes kiemelni néhány visszatérő, illetve a szakirodalmi előzményekkel harmonizáló megállapítást. Az egyik az érzelmi intelligencia és az egyéni teljesítmény közötti kapcsolatot érinti. Az „Interperszonális EQ” és az „Alkalmazkodás” alskála, valamint az érzelmi intelligencia összpontszámának a felsőfokú tanulmányok eredményével való pozitív kapcsolata, továbbá a szakmaterülethez közvetlenül nem kapcsolódó feladatok felvállalásával és a továbbképzéseken való részvétellel – szintén több alskála és az összpontszám esetében is – megmutatkozó kapcsolat azokkal a szakirodalmi előzményekkel harmonizál, melyek szerint a magasabb érzelmi intelligencia és az ehhez kapcsolódó nagyobb

munkahelyi elégedettség és elköteleződés közvetetten nagyobb munkahelyi teherbírással jár. Az egyik fontos – a szakirodalomban is megmutatkozó – összefüggés tehát a magasabb érzelmi intelligenciával rendelkező pedagógusok jobb tanulmányi és munkateljesítményére mutat rá. A kutatás által azonosított másik jelentős összefüggés, mely az érzelmi intelligencia összpontszáma mellett több alskálán is megjelenik, a többbrétű képesítés szerepére mutat rá: kutatásunk eredményei szerint a pedagógusképesítés mellett egyéb végzettséggel is rendelkező pedagógusok érzelmi intelligenciája magasabb, és ezzel együtt egyértelműen jobb az alkalmazkodóképességük, illetve valamelyest jobb a stresszkezelésük is.

A pedagógusok pszichés egészségének megőrzését szolgáló tényezők azonosítása érdekében megvizsgáltuk a lelki egészség egyes dimenzióinak a pedagógusok különböző individuális jellemzői mentén mutatkozó eltéréseit. Mindkét alkalmazott skála vonatkozásában elmondhatjuk, hogy a pedagógusok individuális jellemzői mentén mutatkozó különbségek számos esetben harmonizálnak a szakirodalmi előzményekkel, azonban együttes predikciós erejük meglehetősen alacsony (a korrigált R^2 értéke többnyire 0,1 alatt maradt), vagyis az eredmények a lelki egészség megőrzésének hátterében álló individuális tényezők azonosítása tekintetében csak erősen hipotetikus összefüggések megfogalmazását teszik lehetővé.

7.2. A pedagógusok személyiségének szerepe a pályán maradásban

A személyiség alapvetően meghatározza az emberek percepcióit, értékeit, a környezettel való interakcióit, így ennek vizsgálata – más humán pályákhoz hasonlóan – a pedagógusok esetében (is) fontos szerepet játszik. Ez a fejezet a pedagógusok személyiségdimenzióival és azoknak a pályán maradással összefüggő aspektusaival foglalkozik. Az első részben a kutatás keretében készült irodalomfeldolgozás alapján áttekintjük a pedagógusok pályán maradását segítő, a személyiségdimenziókkal kapcsolatos szakirodalmi előzményeket, illetve összefoglaljuk a mérésükkel kapcsolatos tapasztalatokat, valamint bemutatjuk a kutatás során alkalmazott mérőeszközt, a NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI, Costa–McCrae, 1992) skálát. Ezt követően a NEO-FFI gyakorló és pályaelhagyó pedagógusok körében kapott leíró statisztikai adatait ismertetjük, végül a különböző személyiségdimenziók mentén a pedagógustársadalomban megjelenő mintázódásokat vizsgáljuk.

7.2.1. A pedagógusok pályán maradását segítő személyiségdimenziókkal és azok mérésével kapcsolatos szakirodalmi háttér

A személyiség vizsgálata a pszichológia tudományán belül sem mutat egységes képet a szerteágazó teoretikus és operacionális megközelítéseknek köszönhetően. Ez a sokszínűség nem szolgálja egyértelműen az összehasonlítást, ám számos ponton átfedések tapasztalhatók.

A pedagógusok személyiségével foglalkozó publikációk között kisebb arányban találkozhatunk olyan törekvésekkel, melyek a teljes profilt, illetve annak kapcsolatát vizsgálják a pályaelhagyással és a pályán maradással, olyan tanulmányok azonban relatíve nagyobb sikerrel találhatók, ahol a kutatók más céllal összeállított elemzése során fény derült néhány személyiségjellemzőre, bár ezek többsége is csak indirekt módon kapcsolódik a pályán maradáshoz.

7.2.1.1. A pedagógusok pályán maradását segítő személyiségdimenziók

A személyiségre vonatkozó elméletek számos aspektus szerint csoportosíthatók. Ezek közül leggyakrabban a dimenzionális (például Cattell–Eber–Tatsuoka, 1970) vs. típuselméletek (például Jung, 1933) szempontjából történő megkülönböztetést alkalmazzák, bár tovább bonyolítja a kérdést, hogy találkozunk olyan személyiség-felfogásokkal is, amelyek a két szélsőség közötti átmenetet képviselnek (például Eysenck, 1970). Alapvetően elmondhatjuk, hogy a tudományos kutatások inkább a dimenzionális megközelítéseket támasztják alá, azonban a tudomány határterületein történő gyakorlati alkalmazás során a tipológiák használata a gyakoribb.

Bragger és munkatársai (2005) kutatásukban A szervezetpolgári viselkedés (OCB – Organizational Citizenship Behavior, Somech–Bogler, 2002) mértékét a Podsakoff és munkatársai (1990) által kidolgozott eszközzel mérték, melynek öt – a személyiségjegyekre visszavezethető – alskálája van: (1) altruizmus, (2) lelkiismeretesség, (3) sportszerűség, (4) előzékenység és (5) polgári erényesség. A kutatás eredményei szerint ezeknek a személyiségjegyeknek a magas mértéke az OCB-n keresztül jó prediktora lehet az elköteleződésnek, ezáltal a tanárok pályán maradását is előre jelezheti.

Ayan és Kocacik (2010) tanulmányukban a török középiskolai tanárok személyisége és a munkával való elégedettségük közötti kapcsolatokat vizsgálta. A résztvevők alapvetően közepes mértékű munkahelyi elégedettsége mellett azt találták, hogy a magasabb mértékű extraverzióval jellemezhető tanárok esetében ez az érték megemelkedik, ami protektív faktorként említhető a pályaelhagyással szemben.

Prather-Jones (2011) az érzelmi és viselkedészavaros gyerekekkel foglalkozó, tapasztalt tanárok vonatkozásában magas fokú elköteleződést talált minden résztvevőnél, ami véleménye szerint a szakma „személyre szabottságán” alapszik. Kiemelte a belülről fakadó, intrinzik motiváció szerepét, azt a képességet, hogy a dolgokat ne vegyék személyeskedésnek, a korlátok ismeretét és elfogadását, a rugalmasságot és a változatosság szeretetét, illetve területspecifikusan az említett zavarokkal rendelkező gyerekek iránti őszinte érdeklődést. Az adatok ugyan nem szolgáltatnak egyértelmű bizonyítékot a tekintetben, hogy e tulajdonságok közül melyek lehetnek veleszületettek, illetve melyek fejleszthetők, mindazonáltal Prather-Jones arra a következtetésre jutott, hogy a belső motivációval, a rugalmassággal és a változatosság szeretetével, valamint a kérdéses zavarokkal küzdő gyerekek iránti őszinte érdeklődéssel már a munka megkezdésekor rendelkezniük kell a tanároknak, míg a többi tulajdonságuk munkavégzés során is kialakulhat. A pályaválasztást és a pályán maradást érintő beszélgetések során a felmérésben részt vevő tanárok kiemelt fontosságot tulajdonítottak a személyiségjegyek és a munkával kapcsolatos elvárások harmóniájának.

Kokkinos (2007) ciprusi általános iskolai tanárokat megcélzó felmérésében a kiégés és a Big Five személyiségvonások, illetve a munkához kapcsolódó stresszorok közötti kapcsolatot vizsgálta. Elemzéseit során a személyiségvonások az „egyéni teljesítmény”-nyel mutattak szorosabb kapcsolatot, míg az „érzelmi kimerülés” és a „deperszonalizáció” elsősorban a környezeti stresszorokkal. A személyiségvonások közül a neuroticizmus mutatott szignifikáns kapcsolatot a kiégés mindhárom faktorával: az „egyéni teljesítmény” esetében ez a kapcsolat negatív volt. A lelkiismeretesség a „deperszonalizáció” és az „egyéni teljesítmény” esetében tűnt a legmeghatározóbbnak. A munkahelyi stresszorok közül a tanulók rendbontásának kezelése és az időtényezőből fakadó nyomás (kevés szabadidő, illetve szűk időkeret a munka elvégzésére, valamint a célok elérésére) állt a legerősebb kapcsolatban a kiégéssel. Némileg kisebb hatással szerepet játszott még a szerepzavar és a tanárok diákok általi elismertsége is.

Cano-García és munkatársai (2005) a személyiség struktúrájának szerepét vizsgálták a kiégésre való hajlam esetén spanyol általános iskolai tanárok és gyógypedagógusok mintáján. Eredményeik szerint a fenti kutatásban is azonosított neuroticizmus magas értékeinek szerepe mellett az extraverzió alacsony mértéke is a kiégés nagyobb rizikóját hordozza.

Szintén Kokkinos egy korábbi kutatás során munkatársaival együtt (Kokkinos–Panayiotou–Davazoglou, 2005) elsősorban azt vizsgálta, hogy 24-féle nemkívánatos tanulói viselkedés észlelését befolyásolják-e egyrészt a tanárok egyéni és személyiségjellemzői, illetve a pszichés egészség – köztük a kiégés – különböző indikátorai, másrészt a diákok és viselkedésük egyes jellemzői.

A kutatás a személyiség mérésére ugyancsak az ötfaktoros modellt (extraverzió, barátságosság, lelkiismeretesség, nyitottság, neuroticizmus) alkalmazta. Eredményeik szerint a magas mértékű lelkiismeretesség hajlamosabbá teszi a tanárokat az antiszociális és az ellenálló/provokatív viselkedések súlyosabb megítélésére, míg a magas neuroticizmus esetén az interperszonális érzékenység/gyanakvás kategóriájába eső viselkedéseket ítélik súlyosabbnak a tanárok. Minden vizsgált tényezőt figyelembe véve azt találták, hogy a nemkívánatos megnyilvánulások súlyosságának észlelését a tanárok részéről a tanítási tapasztalat, a stressz, valamint a neuroticizmus és a lelkiismeretesség magas szintje befolyásolja.

Az említett Big Five személyiségvonásokat több hazai pedagóguskutatás is görcső alá vette. Gáspár és Holecz (2005) főiskolai hallgatók, valamint különböző diplomával rendelkezők elérhetőségi mintáján végzett vizsgálatukban a pedagógusok személyiségbeli sajátosságainak azonosítására törekedtek a Big Five személyiségvonások és a Cloninger-féle hétdimenziós személyiségmodell alapján. A megkérdezettek végzettség, valamint aktuális munkaerő-piaci helyzet szerinti besorolása vonatkozásában végzett elemzéseik alapján azt találták, hogy a pedagógusok személyiségbeli sajátosságai elsősorban a végzettség mentén mutathatók ki. A Big Five személyiségvonások mérésére használt BFQ személyiség-kérdőív (Caprara és mtsai, 1993; Rózsa, 2000) két alszálláján mutatkozott jól interpretálható szignifikáns különbség, mely szerint a pedagógusvégzettséggel rendelkezőkre és a pedagógusjelöltekre alacsonyabb energiaszint és nyitottság volt jellemző, mint az egyéb végzettséggel rendelkezőkre. A Cloninger-féle hétdimenziós személyiségmodellt leképező TCI-skála hét faktora közül négy esetben találtak szignifikáns eltérést: a pedagógusok az ártalomkerülés és a jutalomfüggőség dimenziókban szignifikánsan magasabb, a kitartás és az érzelmstabilitás skálákon pedig alacsonyabb értéket mutattak. A személyiségdimenziók mentén azonosított sajátosságok alapján a szerzők (Gáspár–Holecz, 2005) a pedagógusok és a pedagógusjelöltek mentálhigiénés szempontból fokozott veszélyeztetettségére hívták fel a figyelmet.

Szintén a Big Five személyiségvonásokat vizsgálta (BFQ személyiség-kérdőív segítségével) hazai gyakorló pedagógusok nem reprezentatív mintáján Szebeni (2010a) a Képesítési és Kimeneti Követelményekben megfogalmazottak tükrében. Eredményei azt mutatták, hogy a pedagógusmintán kapott értékek az öt fő faktor közül négyben (energia, barátságosság, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás) szignifikánsan meghaladják az országos átlagot (Rózsa, 2000), egyedül – e tekintetben Gáspár és Holecz (2005) eredményeivel harmonizálva – a nyitottság skálán elért érték alacsonyabb a pedagógusok esetében. Az eredmények értelmezése során azonban óvatosságra int bennünket az, hogy

a pedagógusok körében mért érték leginkább a skála kontrolldimenziója, a szociális kíváncsiság tekintetében haladja meg az országos átlagot, azaz a pedagógusok magas értékei nagyobb mértékben torzítottak felfelé. A szerző megállapítása szerint azonban a mintába került pedagógusok együtöde (a nyitottság fő faktor esetében egyharmada) a szociális kíváncsiság magas szintje mellett sem felel meg a Képesítési és Kimeneti Követelményekben megfogalmazott előírásoknak. A követelmények tekintetében a releváns személyiségtulajdonságok birtoklása a hagyományos oktatásban részt vevőkhöz képest nagyobb arányú a kompetenciaalapú oktatásban dolgozó pedagógusok körében (Szebeni, 2010a, 2010b, 2011a).

Holecz egy 2010-es kutatásában ismét a Cloninger-féle modell segítségével elkülöníthető temperamentum- és karaktertípusok eloszlását vizsgálta gyakorló pedagógusok és pedagógusjelöltek nem reprezentatív mintáján, arra keresve a választ, hogy azok mennyire tekinthetők optimálisnak a pályakövetelményekhez képest. Eredményei szerint négy temperamentumtípus adja ki a vizsgált pedagógusok kétharmadát: az óvatos, a megbízható, a szenvedélyes és a vakmerő típus, melyek – a vakmerő típus kivételével – a lakossági arányoknál jóval nagyobb arányban vannak jelen a pedagógusok körében. A pedagógusok körében felülreprezentált típusokat Holecz a következőképpen írja le: „Az óvatos típusra jellemző az alacsony újdonságkeresés, valamint a magas ártalomkerülés és jutalomfüggőség, melynek eredményeként leginkább az óvatosság, a passzivitás, az önálávetésre való hajlam, az aggályoskodás, a konzervativizmus és a tiszteletteljesség tulajdonságait hordozza. A megbízható típus esetében a jutalomfüggőség értéke magas, mely azt jelzi, hogy a környezetéhez kedvességgel, nyíltsággal, közvetlenséggel viszonyul, azonban energikussága, aggodalomban vagy túlzott magabiztosságban való megnyilvánulása labilissá teszi. A szenvedélyes típusú pedagógusokat magas aktivitású mutatók jellemzik, kapcsolataikban emiatt gyakrabban figyelemfelkeltőek, énközpontúak, máskor a szociális környezet visszajelzései miatt félénkek, pesszimisták” (Holecz, 2010, 61. o.). A karaktertípusokat tekintve a pedagógusok körében a rendezett és a kreatív karakter a domináns. A rendezett típusba tartozók a realitás talaján mozognak biztonságosabban, és hagyománytisztelők. A kreatív karaktertípusok „inkább szabad szelleműek, az emberi lét számára nélkülözhetetlen »minden«-nel is képesek azonosulni, alkotó tendenciákkal, pozitív érzésekkel teli létezését biztosítva önmaguk számára” (Holecz, 2010). A tanulmány megállapítja, hogy a domináns temperamentumtípusoknak a pedagógusokkal szemben támasztott pályakövetelményekhez való illeszkedése kedvező (Holecz, 2010).

A pedagógusok személyiségprofiljának felállítása tekintetében a legtöbb tanulmány a Myers–Briggs-féle típuselmélet (Myers–Briggs személyiségtípusok,

I. B. Myers – P. B. Myers, 1995) téziseiből indul ki. Francis és munkatársai (Francis–Lankshear–Robbins, 2011) általános iskolai tanárnők pszichológiai típusait határozták meg. Az Angliában és Walesben folytatott vizsgálat mintáját 221 állami fenntartású anglikán iskolában dolgozó általános iskolai tanárnő képezte. Kutatásukban a személyiségprofilokat a Myers–Briggs-féle személyiségtípusok alapján határozták meg, mely négy, az információfeldolgozással és döntéshozattal kapcsolatos dimenzionális viselkedéses preferenciát különböztetett meg: (1) az energia dimenziója (Extravertált vs. Introvertált), (2) az észlelés dimenziója [érzékelő (Sensing) vs. intuitív], és (3) az életstílus dimenziója [megítélő (Judging) vs. észlelő (Perceiving)] és (4) döntési preferencia [gondolkodó (Thinking) vs. érző (Feeling)]. Az elmélet a preferenciakészletek mentén 16 elkülönülő pszichológiai típust határoz meg, melyek közül a mintában elsősorban az ESJF típus dominanciáját állapította meg. Az ESJF típusú személyiségek melegszívűek, barátságosak, lelkiismeretesek és együttműködők, harmóniára törekşenek, és kreatívak. Céljuk, hogy támogassák mások előrejutását.

7.2.1.2. A személyiség vizsgálatának lehetséges mérőeszközei

Operacionális szempontból is többféleképpen csoportosíthatók a kutatások: a kvalitatív-kvantitatív elkülönítésen belül beszélhetünk papír-ceruza és projektív tesztekrol, viselkedéses mérőeszközökről, különböző mértékben strukturált interjúkról, stb. Költség- és időhatékonyság szempontjából a papír-ceruza tesztek alkalmazása a legelterjedtebb, így a fejezet elsősorban ezekre koncentrál.

Az előző alfejezetben láthattuk, hogy viszonylag kevés kutatás foglalkozik a pedagógusok személyiségprofiljával, ezzel együtt azt mondhatjuk, hogy a személyiséget kvantitatív módon vizsgáló kutatások alapvetően a dimenzionális megközelítésből indulnak ki (Ayan–Kocacik, 2010; Kokkinos, 2007; Kokkinos–Panayiotou–Davazoglou, 2005; Gáspár–Holecz, 2005; Szebeni, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b), bár a tipológiákra épülő felmérésekre is találunk példát: Francis és munkatársai (Francis–Lankshear–Robbins, 2011) a Myers–Briggs-féle típuselmélet (Myers – Myers, 1995) indikátorainak mérésére hivatott Myers–Briggs Típus Indikátor (MBTI, Myers–McCaulley, 1995) kérdőív Leslie J. Francis által módosított változatát, a Francis Psychological Type Scale-t (FPTS, Francis, 2005) alkalmazták. A mérőeszköz negyven tétele négy, információfeldolgozással és döntéshozattal kapcsolatos dimenzionális viselkedéses preferenciát különböztet meg összesen nyolc alskálával, melyek megegyeznek a Myers–Briggs-személyiségtípusokat azonosító dimenziókkal, és hasonlóképp tizenhat típust különít el. A vizsgált típusok meghatározásához ezen elmélet és a hozzá kapcsolódó mérőeszköz is alkalmazza a dimenzionális megközelítés előnyeit, és ahogy már a

fentiekben jeleztük, több elmélet és kutatás eltekint az eredmények típusokba történő, esetenként erőltetett bekategorizálásától. Esetükben tisztán dimenzionális megközelítésekről beszélünk, melyek segítségével felállítható a vizsgálatokban részt vevő személyek profilja.

Ayan és Kocacik (2010) felmérésükben az Eysenck Personality Questionnaire (EPQ, Eysenck – Eysenck 1975) által vizsgált három alskála közül csak az extroverzió–introverzió mértékét feltáró kérdéseket használták. A mérőeszköz ezenkívül a neuroticizmus–stabilitás, valamint a pszichoticizmus–szocializáció vonások mérésére alkalmas tételeket is tartalmazott. A kutatásban is használt alskála a környezeti ingerek felé mutatott nyitottság, érdeklődés mértékét hivatott vizsgálni, a neuroticizmus–stabilitás alskála az érzelmi kiegyensúlyozottságot, míg a pszichoticizmus–szocializáció – szemben a pszichoticizmus modern, a jelenkori klinikumban alkalmazott jelentésével – elsősorban az ellenségesség–empátia ellentétpár megjelenését méri.

Bragger és munkatársai (2005) – a már említett vizsgálatukban – az OCB (Organizational Citizenship Behavior, Somech–Bogler, 2002) mértékét a Podsakoff és munkatársai (1990) által kidolgozott eszközzel mérték.

Isabel Briggs Myers és Peter Briggs Myers (1995), Somech és Bogler (2002), továbbá Eysenck és Eysenck (1975) elméleteivel és – bizonyos mértékig – azok operacionalizálásával, valamint a hazai kutatások során is több esetben alkalmazott mérőeszközzel (Gáspár–Holecz 2005, Szebeni 2010a, b, 2011a) közös gyökereket mutat az a mérőeszköz és teoretikus háttere, melyet Cano-García és munkatársai (2005), valamint Kokkinos – általunk áttekintett mindkét vizsgálatában (Kokkinos 2007; Kokkinos–Panayiotou–Davazoglou, 2005) – alkalmazott a személyiség mérésére. Ez a kérdőív a NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI, Costa–McCrae 1992), mely a személyiség ötfaktoros modelljén alapuló, hatvan-tételes önbeszámoló mérőeszköz. Az egyes tételek értékelése ötfokozatú Likert-skála (0 = nagyon nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért) mentén történik. A tételek a következő öt faktorba rendeződnek faktoronként 12 tétellel:

- 1) Extraverzió: a társas interakciók minőségének és mennyiségének vizsgálatára alkalmas alskála.
- 2) Barátságosság: az emberek iránt mutatott attitűd leírására szolgál.
- 3) Lelkiismeretesség: az önkontroll, a kötelességtudat és az önállóság mértékét is méri.
- 4) Nyitottság: a tapasztalatok iránti érdeklődést és az azok felé mutatott pozitív értékelési beállítódást vizsgálja.
- 5) Neuroticizmus: a negatív érzelmek megélésére való fogékonyság mértékét írja le.

Ez utóbbi mérőeszköz mind teoretikus megalapozottságát, mind annak gyakorlati szempontból relatíve könnyű alkalmazhatóságát tekintve, alkalmas a pedagógusok személyiségprofiljának feltérképezésére.

7.2.2. A pedagógusok személyiségével kapcsolatos eredmények

7.2.2.1. A gyakorló pedagógusok személyisége

A témában fellelt szakirodalom alapján kutatásunk során is a NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI, Costa–McCrae, 1992), önbeszámoló mérőeszközt alkalmaztuk a személyiségdimenziók mérésére.⁴⁸

A NEO-FFI alskálái⁴⁹ közül a legmagasabb átlagértéket (37,69), valamint a legnagyobb móduszt (42) a „lelkiismeretesség” vonás esetében kaptuk, ugyanakkor a második legnagyobb szórást is itt tapasztaltuk, tehát e tekintetben a mintában jelentősebb heterogenitás érvényesül. A legalacsonyabb átlagértéket (17,41) és a legkisebb móduszt (16) a „neuroticizmus” alskálán láthatjuk, mely a legmagasabb szórásértékével (6,955) a legnagyobb differenciálódást mutató személyiségvonás a minta esetében. Az „extraverzió”, a „nyitottság”, illetve a „barátságosság” tekintetében hasonló szórásokat kaptunk (5,8–5,9 körüli értékeket), azonban meglehetősen eltérő átlagok és móduszok mellett. A „barátságosság” a legkisebb szórása mellett egyben a második legmagasabb módusszal és átlaggal rendelkező vonás is. A NEO-FFI alskáláinak leíró statisztikai adatait a 43. táblázatban mutatjuk be.

48 A kvalitatív vizsgálat során a NEO-FFI alkalmazhatóságát előzetesen teszteltük. Pro és kontra érvek mérlegelésének eredményeként, továbbá tekintettel a skálának a szakirodalomban található, számos korábbi sikeres alkalmazására (például Poraj, 2010), s az ebben rejlő összehasonlítási lehetőségre, a kvantitatív adatfelvétel során a skála módosítás nélküli alkalmazása mellett határoztunk. A skálával kapcsolatos kvalitatív tapasztalatok a melléklet 13.3.2.a. alfejezetében, a gyakorló pedagógusok körében lezajlott kérdőíves kutatás adatai alapján végzett reliabilitásvizsgálat eredményei pedig a melléklet 13.3.2.b. alfejezetében találhatók.

49 A NEO-FFI-kérdőív esetében nem értelmezzük az összpontszámot.

43. táblázat. A személyiségdimenziók mérésére használt kérdőív egyes alskáláinak átlagértékei a gyakorló pedagógusok mintáján

Alskálák	N	Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Std. hiba
Neuroticizmus	1027	17,41	17	16	6,95536	0,21706
Extraverzió	1018	31,61	31	33	5,88713	0,18453
Nyitottság	1010	29,08	29	24	5,90547	0,18580
Barátságosság	1032	35,11	36	38	5,82608	0,18138
Lelkiismeretesség	1025	37,69	38	42	6,32903	0,19772

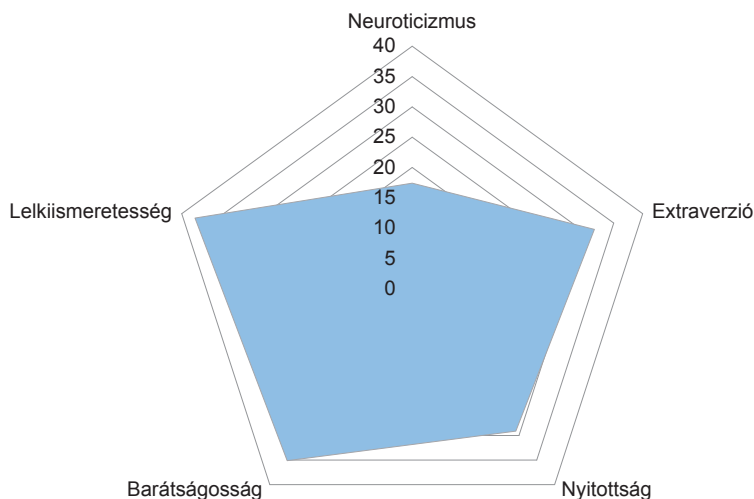
A „neuroticizmus” személyiségdimenzió a negatív érzelmek átélésének képességével áll kapcsolatban. A mintában tapasztalt alacsony értékek esetén érzelmi stabilitásra következtethetünk, hatékonyabb megküzdési folyamatokra, stressztűrésre. Azok a személyek, akik alacsony pontszámot érnek el a skálán, kiegyensúlyozottabbak, nyugodtabbak, kevésbé hajlamosak a szomorúságra. A gyakorló pedagógusok mintája e tekintetben – összességében alacsony értékek mellett – nagyfokú heterogenitást mutat. Ez azt jelenti, hogy bár a pedagógusokat összességében olyan populációként jellemezhetjük, melyre a relatíve hatékony megküzdés, a magas stressztűrés, a kiegyensúlyozottság, a nyugodtság és az érzelmi stabilitás jellemző, azonban a pedagógustársadalom e tekintetben korántsem tekinthető egységesnek.

A magas „lelkiismeretesség” a céltudatosság, a precizitás és a megbízhatóság előrejelzője lehet, azonban a faktoron mért túl magas értékek már kedvezőtlen jelenségekre is utalhatnak, hiszen a túlzott aprólékosság a hatékonyság kárára mehet. A pedagógusok körében mért átlagérték még nem mutat ebbe az irányba, azaz összességében a pedagógustársadalmat céltudatossággal, precizitással, megbízhatósággal jellemezhető populációként írhatjuk le, a tulajdonságok pozitív értelmében, azonban e tekintetben – hasonlóan a neuroticizmushoz – szintén nagy heterogenitást tapasztalható a gyakorló pedagógusok körében.

A „barátságosság” dimenzió magas értéke kapcsolatban áll az altruizmussal, a segítő attitűddel, az empátiával és az őszinteséggel, az alacsony értékek pedig a konzervatív attitűdökre, ellenségességre, erős tekintélyelvűsége, valamint önzőségre és hidegségre utalnak. Ezen az alskálán a gyakorló pedagógusok körében alacsony szórás mellett viszonylag magas értéket kaptunk, ami azt jelzi, hogy a pedagógustársadalomra segítő attitűd, őszinteség, empátia és melegség jellemző, s e tekintetben a gyakorló pedagógusok sokasága meglehetősen homogénnek tekinthető.

Az „extraverzió” vonás a társas interakciók minőségének és mennyiségének kifejezője. A magas értékekkel rendelkező személyek/populációk optimistábbak, kedvelik az újdonságokat és az ingerekben gazdag környezetet, társaságkedvelők, és aktívan keresik is mások társaságát. Azok a személyek, akik ezen vonás mentén alacsony értékeket érnek el, jobban kedvelik az egyedül végezhető tevékenységeket, nem keresik mások társaságát, interakcióikban kevésbé közvetlenek (fontos viszont kiemelni, hogy ez nem feltétlenül jár együtt az alacsony barátságosságnál tapasztalható ellenségességgel). A gyakorló pedagógusok körében az „extraverzió” dimenzióban relatíve alacsony szórás mellett kapott elég magas átlag azt jelzi, hogy a pedagógustársadalomra interakciói tekintetében viszonylag egységesen a közvetlenség jellemző.

A „nyitottság” vonás esetében az alacsony értékek a fantázia hiányára, az új ingerekkel szembeni nagyobb bizalmatlanságra utalnak, míg a magas értékeknél kreativitásra, kifinomultságra, kíváncsiságra számíthatunk. A tapasztalatok iránti érdeklődést és pozitív értékelési beállítódást leíró „nyitottság” faktora a többi faktorhoz képest viszonylag alacsony átlagértékével és nagy homogenitásával párhuzamba állítható egyfajta konvencionalitással. Azonban ezek az értékek még nem jeleznek a környezet iránti érdektelenséget, inkább a hagyományos és új ingerek közötti, valamint a praktikum és a fantázia határán történő kiegyensúlyozott működésmódra utalnak (lásd 47. ábra).



47. ábra. A gyakorló pedagógusok személyiségprofilja

a) A személyiségdimenziók mintázódása a pedagógusok egyéni jellemzői mentén

A kutatásunk során is alkalmazott NEO-FFI által meghatározott személyiségdimenziók esetében számos empirikus eredmény született már az általunk vizsgált individuális jellemzők mentén: a legtöbb felmérés a személyiségdimenziók nemmel, korral és tanulmányi eredménnyel való kapcsolatára irányult.

Costa és munkatársai (Costa–Terracciano–McCrae, 2001) 26 különböző kultúrához tartozó, több mint 23 000 ember adatait elemezve arra az eredményre jutottak, hogy bár a személyiségdimenziók mentén különbségek mutatkoznak a nemek között – a nők esetében az adatok viszonylag stabilan magasabb neuroticizmus- és barátságosságértékeket jeleznek –, a férfiak és a nők csoportján belül alapvetően nagyobb a heterogenitás, mint a két nem között. Ezek alapján úgy gondolják, hogy a nemek között tapasztalt kismértékű eltérésekben a hagyományos nemi szerepek a kultúrák közötti különbségek közvetítésével érvényesülnek.

A kor és a személyiségdimenziók kapcsolatát elemző kutatások a személyiségdimenzióknál mutatott értékek harmincéves kor utáni enyhe változását támasztják alá. A Costa és munkatársai által használt mérőeszköz, a NEO-PI-R alapján (ennek legjobb elemeiből állították össze az általunk használt NEO-FFI-t) a neuroticizmus, a nyitottság és az extraverzió kismértékű csökkenését, valamint a barátságosság és a lelkiismeretesség enyhe növekedését tapasztalták. A jelzett változások az egyetemi-főiskolai évek során kezdődnek, és harmincéves kor után ismét stabilizálódnak (McCrae és mtsai, 1999). Ezen tényezők elemzésére azonban longitudinális vizsgálatok alkalmasak (Costa–McCrae, 2006).

Komarraju és munkatársai (2011) kutatásukban – melyben 308, alapképzésben részt vevő hallgató eredményei alapján vizsgálták a személyiség, a tanulási stílus és a tanulmányi eredmények kapcsolatát – azt találták, hogy a személyiségvonások a tanulmányi átlag varianciájának jelentős mértékét, 14 százalékát magyarázzák, kiemelve a lelkiismeretesség, a nyitottság, az extraverzió és a barátságosság pozitív, valamint a neuroticizmus negatív indirekt hozzájárulását a tanulási stíluson keresztül.

Madnawat és Mehta (2012), bár kutatásukat más szakterületen, a versenyszféra vezetői körében folytatták, a pozitív munkatapasztalat és az extraverzió, valamint a kiegészítés és a neuroticizmus lineáris pozitív kapcsolatára vizsgálta rá.

Kutatásunkban a gyakorló pedagógusok körében a személyiségdimenziók különböző individuális jellemzők mentén való mintázódását – a korábbi elemzésekkel megegyező módon – t-próbák, korrelációs elemzések⁵⁰ és varianciaanalízisek

50 Szükségesnek tartjuk itt is felhívni a figyelmet egyrészt arra, hogy a korrelációk nem jelentenek oksági összefüggést, másrészt, hogy a korrelációelemzéssel vizsgált kapcsolatok erőssége a szignifikáns esetekben is meglehetősen alacsony, ami az összefüggések értelmezése során óvatosságot igényel.

segítségével vizsgáltuk, melynek alapján az egyes dimenziók esetében a következő szignifikáns összefüggéseket azonosítottuk (lásd 44. táblázat).⁵¹

A „neuroticizmus” dimenzió értéke alacsonyabb azok körében, akik nyelvtudással bírnak, akik a jelenlegi végzettségük megszerzése előtt rendelkeztek tanítási tapasztalattal, illetve nem vagy nem csak pedagógusképesítésük van. Szintén alacsonyabb neuroticizmussal jellemezhetők azok a pedagógusok, akik a szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat is végeznek, több időt töltenek továbbképzéseken, illetve akiknek a szakmai kapcsolatai részben vagy egészében az intézményen belülről kerülnek ki, baráti társaságuk pedig elsősorban az intézményükön kívülről rekrutálódik, vagy akik a saját családjukban több gyermeket nevelnek. Magasabb viszont a neuroticizmus értéke azok körében, akik természettudományi tárgyat (is) tanítanak, továbbá akik hosszabb ideje dolgoznak a jelenlegi munkahelyükön.

Magasabb mértékű „extraverzió”-t tapasztaltunk a nyelvtudással, valamint a végzettségük megszerzése előtt szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok esetében. Azok a tanárok, akiknek a családjában volt már pedagógus, illetve akik több saját gyermeket nevelnek, vagy több időt fordítanak továbbképzésekre, szintén magasabb extraverzióval jellemezhetők. Ugyanakkor az életkor előrehaladtával, illetve a pályán (folyamatosan és/vagy összességében) és/vagy a jelenlegi munkahelyen töltött évek számának növekedésével az „extraverzió” csökkenését mutatják az adatok. A természettudományi tárgyakat (is) tanító tanárok, vagy a pedagógusképesítéssel nem rendelkezők esetében szintén alacsonyabb extraverzió-értékekkel találkozhatunk, csakúgy, mint azok esetében, akiknek szakmai kapcsolatai főként az intézményen kívülről, baráti kapcsolatai pedig az intézményen belülről rekrutálódnak.

Magasabb szintű „nyitottság”-ot tapasztaltunk a nők körében, továbbá azoknál, akiknek a szülei, nagyszülei között van vagy volt pedagógus. A magasabb (MA/MSc/hagyományos egyetemi) végzettséggel, nyelvtudással és/vagy nyelvvizsgával rendelkezők, illetve az intézményükben a szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat is ellátó, a továbbképzésekre több időt fordító pedagógusok esetében szintén magasabb értékek tapasztalhatók. A pályán eltöltött évek számának növekedésével vagy a felsőfokú tanulmányok során mutatott jobb teljesítménnyel szintén valamelyest növekszik a „nyitottság” mértéke. A természettudományi tárgyat (is) tanító, illetve pedagógusképesítéssel nem ren-

51 Itt és a továbbiakban a t-próbát kettő, a varianciaanalízist pedig kettőnél több csoport átlagának összehasonlításához használtuk. Ez utóbbi esetében szignifikáns eredménynél további, úgynevezett post-hoc tesztekkel állapítottuk meg, hogy pontosan mely csoportok között tapasztalható magyarázatra érdemes különbség.

delkező, vagy baráti kapcsolataikat elsősorban az intézményen belülről rekrutáló pedagógusok pedig alacsonyabb nyitottsággal jellemezhetők.

A nők, a felsőfokú tanulmányaik során eredményesebb, a nyelvtudással rendelkező, a szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat is ellátó, valamint a továbbképzésekre több időt fordító pedagógusok – a nyitottsághoz hasonlóan – a „barátságosság” tekintetében is magasabb értékeket mutattak. Ezen túlmenően, a családjukban több gyermeket nevelő, a szakmai kapcsolataikat az intézményen belülről (is) építő pedagógusok szintén magasabb barátságossággal jellemezhetők.

Végül a „lelkiismeretesség” alskálán magasabb értékeket találtunk a nők, a több éve a jelenlegi munkahelyükön dolgozók, a felsőfokú tanulmányaik során eredményesebb, a nyelvtudással rendelkező, a végzettségük megszerzése előtt tanítási tapasztalatot szerzett pedagógusok körében, illetve azoknál, akik öt év múlva is a jelenlegi munkahelyükön szeretnének dolgozni. Alacsonyabb értékeket mutattak viszont azok a pedagógusok, akik főként az intézményen kívüli szakmai kapcsolatokkal rendelkeznek, valamint a szakmaterületükön kívül más feladatokat nem látnak el.

Nemi különbségek szempontjából a „barátságosság”, valamint a „nyitottság” és a „lelkiismeretesség” mentén kapott, a nők magasabb értékeit jelző eredmények harmonizálnak a nemzetközi szakirodalmi tapasztalatokkal (Costa–Terraciano–McCrae, 2001; Arif–Rashid–Tahira–Akhter, 2012), ugyanakkor a „neuroticizmus” tekintetében a szakirodalom alapján várt összefüggés a jelen kutatás keretében nem igazolódott.

A tanulmányi eredmények vonatkozásában a magasabb képzettségi szinttel rendelkezők magasabb eredményeket érnek el a „nyitottság” terén, a nyelvvizsgálóval rendelkezők ezen kívül még a „lelkiismeretesség” faktoron is szignifikánsan magasabb értékeket jeleznek. A nyelvtudás kapcsán eredményeink összecsengenek Komarraju és munkatársai (2011) kutatásának tapasztalataival, mely a magasabb szintű tanulmányi teljesítményt a „neuroticizmus” alacsony, míg a többi dimenzió magasabb értékeivel magyarázza. Az „extraverzió” és a „nyitottság” vonatkozásában a képzettség típusa, diverzifikáltsága tekintetében is hasonló eredményeket kapunk.

44. táblázat. A személyiségdimenziókban tapasztalható eltérések a gyakorló pedagógusok vizsgált individuális jellemzői mentén (a szignifikáns összefüggések kiemelésével)

A pedagógusok különböző individuális jellemzői		Neuroticizmus (N)	Szignifikancia	Extraverzió (N)	Szignifikancia	Nyitottság (N)	Szignifikancia	Barátságosság (N)	Szignifikancia	Lelkiismeretesség (N)	Szignifikancia
Nem	férfi	16,9 (188)	n. sz.	31,1 (188)	n. sz.	28,4 (186)	0,083	33,0 (191)	< 0,000	35,6 (188)	p < 0,000
	nő	17,5 (839)		31,7 (830)		29,2 (824)		35,6 (841)		38,1 (836)	
Életkor		-0,028	n. sz.	-0,112	< 0,000	0,045	n. sz.	0,003	n. sz.	0,037	n. sz.
Gyermekek száma		-0,061	0,035	0,058	0,049	0,013	n. sz.	0,079	0,007	0,012	n. sz.
Családi minta	nincs	17,2 (635)	n. sz.	31,4 (632)	0,085	28,6 (626)	0,002	35,0 (642)	n. sz.	37,8 (634)	n. sz.
	van	17,7 (384)		32,0 (377)		29,8 (379)		35,4 (382)		37,6 (383)	
Pedagóguspályán eltöltött idő (év)		0,031	n. sz.	-0,090	0,002	0,062	0,033	0,021	n. sz.	0,039	n. sz.
Pedagóguspályán folyamatosan eltöltött évek		0,023	n. sz.	-0,116	< 0,000	0,043	n. sz.	0,007	n. sz.	0,033	n. sz.
Jelenlegi munkahelyén töltött évek száma		0,064	0,029	-0,088	0,002	-0,035	n. sz.	0,017	n. sz.	0,059	0,044
Képzett-ségi szint	BA/BSC/hagymányos főiskola	17,6 (649)	n. sz.	31,5 (647)	n. sz.	28,6 (641)	0,001	35,1 (654)	n. sz.	37,8 (656)	n. sz.
	MA/MSC/hagymányos egyetem	17,0 (329)		31,6 (322)		29,9 (322)		35,1 (329)		37,6 (321)	
Felsőfokú tanulmányok átlagos eredménye		0,013	n. sz.	0,005	n. sz.	0,097	0,001	0,086	0,003	0,075	0,012
Van-e tudományos fokozata?	nincs	17,4 (1013)	n. sz.	31,5 (1004)	n. sz.	29,0 (997)	n. sz.	35,1 (1018)	n. sz.	37,7 (1012)	n. sz.
	van	15,8 (10)		32,6 (10)		30,9 (10)		34,8 (10)		38,5 (9)	

A pedagógusok különböző individuális jellemzői		Neurotizmus (N)	Szignifikancia	Extraverzió (N)	Szignifikancia	Nyitottság (N)	Szignifikancia	Barátságosság (N)	Szignifikancia	Lelkiismeretesség (N)	Szignifikancia
Van-e nyelvvizsgálója?	nincs	17,5 (473)	n. sz.	31,3 (464)	n. sz.	28,6 (458)	0,017	35,0 (469)	n. sz.	38,0 (464)	0,047
	van	17,2 (517)		31,8 (518)		29,5 (518)		35,2 (527)		37,3 (526)	
Van-e nyelvtudása?	nincs	18,3 (217)	0,024	31,0 (209)	0,094	27,7 (212)	< 0,000	34,1 (216)	0,011	36,8 (216)	0,037
	van	17,1 (773)		31,7 (773)		29,5 (763)		35,4 (780)		37,9 (774)	
Legmagasabb végzettsége megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal?	nem	17,8 (600)	0,009	31,2 (602)	0,005	28,9 (594)	n. sz.	34,9 (606)	0,083	37,0 (464)	< 0,000
	igen	16,6 (358)		32,3 (347)		29,4 (348)		35,5 (357)		39,0 (526)	
Képesítésének megfelelő munkakörben dolgozik-e?	nem	17,6 (145)	n. sz.	31,5 (141)	n. sz.	28,9 (148)	n. sz.	34,8 (147)	n. sz.	37,0 (143)	n. sz.
	igen	17,5 (723)		31,6 (722)		28,9 (707)		35,2 (726)		37,7 (725)	
	is-is	17,3 (146)		31,5 (143)		29,8 (143)		34,9 (147)		38,0 (144)	
Milyen típusú tárgyat tanít?	nem tanít termé- szettudományi tárgyat	17,0 (674)	0,015	32,1 (665)	< 0,000	29,3 (660)	0,007	35,1 (674)	n. sz.	37,8 (671)	n. sz.
	természettudo- mányi tárgyat (is) tanít	18,2 (301)		30,7 (299)		28,2 (297)		35,1 (305)		37,5 (300)	
Szakmai kapcsolatok	főként intézmé- nyen belüli	17,4 (702)	0,089	31,9 (696)	< 0,000*	29,1 (689)	n. sz.	35,6 (704)	< 0,000*	37,8 (697)	< 0,000*
	fele-fele arányban	16,8 (252)		31,7 (246)		29,2 (248)		35,0 (252)		38,2 (252)	
	főként intézmé- nyen kívüli	19,2 (50)		28,5 (53)		28,7 (51)		29,7 (53)		33,7 (53)	

A pedagógusok különböző individuális jellemzői		Neuroticizmus (N)	Szignifikancia	Extraverzió (N)	Szignifikancia	Szignifikancia	Nyitottság (N)	Szignifikancia	Barátságosság (N)	Szignifikancia	Leletismertesség (N)	Szignifikancia
Baráti kapcsolatok	főként intézményen belüli	19,3 (128)		30,6 (126)		27,4 (120)			33,9 (127)		37,4 (127)	
	fele-fele arányban	17,2 (332)	0,007 @	31,8 (329)	0,096	29,3 (327)	0,004 @		35,3 (331)	n. sz.	38,2 (327)	n. sz.
	főként intézményen kívüli	16,9 (545)		31,8 (542)		29,3 (543)			35,3 (553)		37,5 (549)	
Hol dolgozik öt év múlva?	máshol	18,4 (83)		30,9 (82)		30,0 (77)			34,7 (83)		36,5 (81)	
	saját intézmény- ében pedagógus	17,3 (745)	n. sz.	31,9 (737)	n. sz.	29,0 (733)	n. sz.		35,1 (744)	n. sz.	37,9 (742)	0,058
Végez-e a szakmate- rületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat?	nem	18,3 (288)		31,3 (289)		28,4 (284)			34,4 (293)		36,4 (293)	
	igen	17,1 (738)	0,011	31,7 (728)	n. sz.	29,4 (725)	0,022		35,4 (738)	0,025	38,2 (731)	< 0,000
Milyen képzéssel rendelkezik?	pedagógusképe- sítéssel	17,6 (794)		31,5 (794)		29,0 (782)			35,2 (801)		37,7 (794)	
	nem pedagógus- képzéssel	15,5 (10)	0,049	28,9 (10)	0,024	24,4 (10)	0,002		32,5 (10)	n. sz.	35,3 (10)	n. sz.
	is-is	16,2 (140)		32,7 (134)		30,3 (135)			35,2 (137)		38,4 (139)	
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?		-0,088	0,002	0,072	0,013	0,106	0,000	0,144	0,000	0,194	0,000	0,000

* Nem találtunk szignifikáns különbséget az első és a második csoport között.

@ Nem találtunk szignifikáns különbséget a második és a harmadik csoport között.
n. sz. Nem szignifikáns

A személyiségdimenziók és a pályán maradás/pályaelhagyás szempontjából – a szakirodalom alapján – relevánsnak tekinthető, a fentiekben leíró statisztikai eszközökkel vizsgált individuális jellemzők együttes szerepének vizsgálata céljából a NEO-FFI különböző alskáláin kapott értékek becslésére stepwise-módszerrel lineáris regressziós modelleket építettünk. A modellek segítségével a NEO-FFI egyes alskáláinak variabilitását igyekszünk az egyéb individuális jellemzők együttesével magyarázni.

45. táblázat. A gyakorló pedagógusok pályán maradás szempontjából releváns individuális jellemzőiből képzett változószeretben a különböző személyiségdimenziók magyarázatára épített lineáris regressziós modellek összefoglaló adatai

Személyiség-dimenziók	Lépések száma	R	R ²	Korrigált R ²	A becslés standard hibája
Neuroticizmus	4	0,178	0,032	0,026	7,07443
Extraverzió	5	0,222	0,049	0,043	5,75986
Nyitottság	7	0,227	0,052	0,044	5,91300
Barátságosság	5	0,302	0,091	0,084	5,57567
Lelkiismeretesség	4	0,305	0,093	0,087	6,06729

Amint azt a 45. táblázatban láthatjuk, a pályán maradás/pályaelhagyás szempontjából – a szakirodalom alapján – relevánsnak tekinthető, a korábban felsorolt változókat tartalmazó változószeretben a NEO-FFI különböző alskáláin kapott értékek magyarázatára rendre nagyon gyenge modelleket sikerült alkotnunk. A korrigált R² minden esetben 0,1 alatt maradt.⁵² Mint a fejezet bevezetőjében jeleztük, a kutatási elrendezés nem ad egyértelmű lehetőséget a pályán maradás, illetve a pályaelhagyás és a személyiségdimenziók kapcsolatának vizsgálatára, azt csak a szakirodalom alapján a személyiségdimenziók és a pályaelhagyás, illetve pályán maradás kapcsán releváns jellemzők mentén mutatózó mintázódásokon keresztül, közvetetten tudjuk tanulmányozni. Mindazonáltal a személyiség vizsgálatának legáltalánosabban alkalmazott mérőeszköze segítségével kapott eredményeink azt valószínűsítik, hogy a magyarországi pedagógusok körében a személyiségdimenziók nem játszanak jelentős szerepet a pedagógusok pályaelhagyásában, illetve pályán maradásában.

⁵² A különböző személyiségdimenziók magyarázatára létrehozott modellek paramétertáblái a mellékletekben megtalálhatók (13.4.5. alfejezet).

7.2.2.2. Pályaelhagyó pedagógusok személyisége

A pályaelhagyó pedagógusok személyiségjellemzőinek feltárására szintén a NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI, Costa–McCrae, 1992) ötfaktoros, hatvanteles önbeszámoló mérőeszközt alkalmaztuk.

Tekintettel arra, hogy a kutatás egyik célja a pályaelhagyás és a pályán maradás szempontjából releváns diagnosztikus eszközök azonosítás⁵³ volt, így a személyiségdimenziók mérésére alkalmazott mérőeszköz reliabilitásvizsgálatát ezen részkutatás során is elvégeztük, melynek eredményeit a „Mellékletek” 13.3.2.c. alfejezetében ismertetjük.

a) A mérőeszköz leíró statisztikai jellemzői⁵⁴

A „barátságosság” vonás mentén állapítható meg a minta legnagyobb mértékű homogenitása, relatíve magas átlagértéke mellett (34,55) ennek a faktornak a szórása a legalacsonyabb (5,150). A móduszokat vizsgálva szintén a „barátságosság” tekintetében találjuk a legmagasabb értéket (41). Legmagasabb átlagértékkel a „lelkiismeretesség” vonásnál találkozunk (36,03), azonban a második legmagasabb szóráserő miatt (6,93) ennél a faktornál inkább heterogenitást tapasztalhatunk. Legalacsonyabb átlagértéket a „neuroticizmus” esetében láthatunk, mely a legmagasabb szóráserővel (7,115) a legnagyobb differenciálódást mutató személyiségvonás a mintánál (lásd 46. táblázat).

53 E tekintetben megjegyezzük, hogy a megkérdezettekkel több évvel a pályájuk elhagyása után, az aktuális helyzetre vonatkozóan történt a NEO-FFI-kérdőív felvétele, ami korlátozza a fenti célból való felhasználást. A válaszadók közel egynegyede (9 fő) nyilatkozott úgy, hogy ezekre a kérdésekre tendenciájában másként válaszolt volna korábban.

54 Az alkalmazott mérőeszköz esetén az elmélet alapján összpontszám tekintetében nem érdemes vizsgálnunk. A válaszhiányok száma egyik alskála esetében sem haladta meg a válaszadók 5%-át. A legtöbb hiányzó választ a nyitottság és a barátságosság faktoroknál találtuk, míg legtöbbször a lelkiismeretesség, az extraverzió és a neuroticizmus vonásához tartozó tételekre válaszoltak.

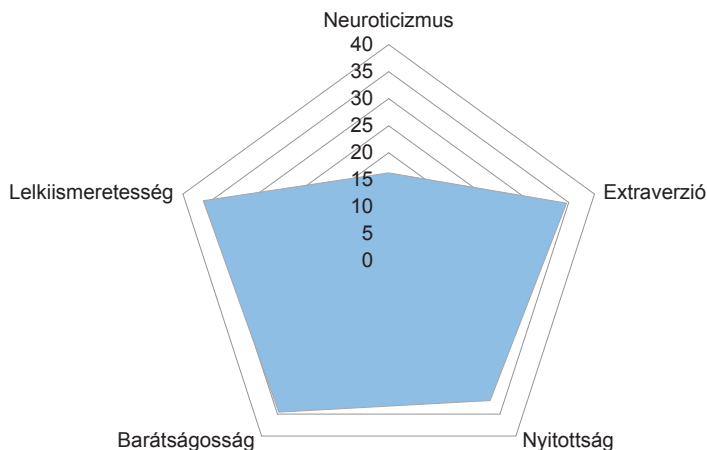
46. táblázat. A NEO-Five Factor Inventory leíró statisztikái⁵⁵

	N		Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Min.	Max.
	Érvényes	Hiányzó						
Neuroticizmus	39	1	16,28	15	14	7,115	5	29
Extraverzió	39	1	34,56	36	36 ^a	6,528	22	46
Nyitottság	38	2	31,92	32	28 ^a	6,553	20	44
Barátságosság	38	2	34,55	35	41	5,150	22	43
Lelkiismeretesség	39	1	36,03	36	36 ^a	6,930	22	48

*a = Több módusz állapítható meg, a legkisebb érték jelölve.
N = elemszám; NEO-FFI = NEO-Five Factor Inventory.*

A „neuroticizmus” személyiségdimenzió az érzelmek átélésének képességével áll kapcsolatban. Alacsony értékek esetén érzelmi stabilitásra következtethetünk, hatékonyabb megküzdési folyamatokra, stressztűrésre; magas extraverzió-értékek mellett a pozitív érzelmek átélésének túlsúlyára. Magas extraverzió-értékek esetén a társas világ felé mutatott nyitott attitűdöt sejtethetünk: ezek a személyek optimistábbak, kedvelik az újdonságokat és az ingerekben gazdag környezetet. A „nyitottság” faktora a konvencionálisitással is párhuzamba állítható: a magasabb értékeket mutató személyek könnyebben megküzdnek a rutinszerűtől eltérő helyzetekkel. A magas értéket jelző „barátságosság” faktor kapcsolatban áll az altruizmussal, a segítő attitűddel, az empátiával és az őszinteséggel, míg a „lelkiismeretesség” vonása mentén elért magas érték a céltudatos tervezés, az ambíció és a kitartás előrejelzője lehet. Ezen a faktoron ugyanakkor a túl magas értékek már kedvezőtlen jelenségekre is utalhatnak, hiszen a túlzott perfekcionizmus átlépheti a kényszeresség határát, azonban jelen esetben, ahogyan a gyakorló pedagógusok esetében sem, ez az átlagérték nem mutat ebbe az irányba (lásd 48. ábra).

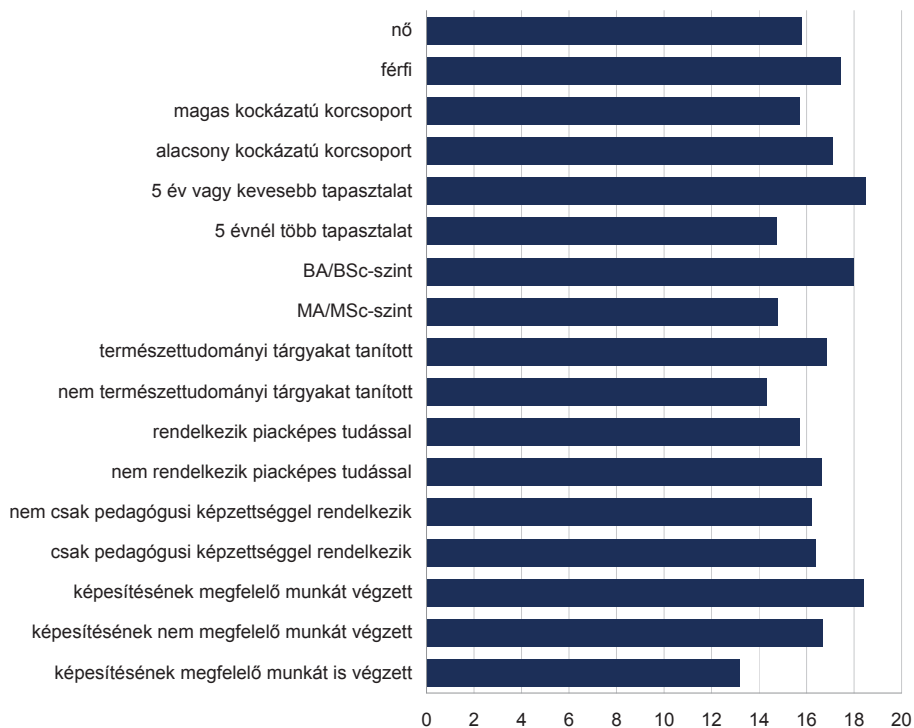
⁵⁵ A tételekenti leíró statisztikai adatok a melléklet 13.3.2.c alfejezetben megtalálhatók.



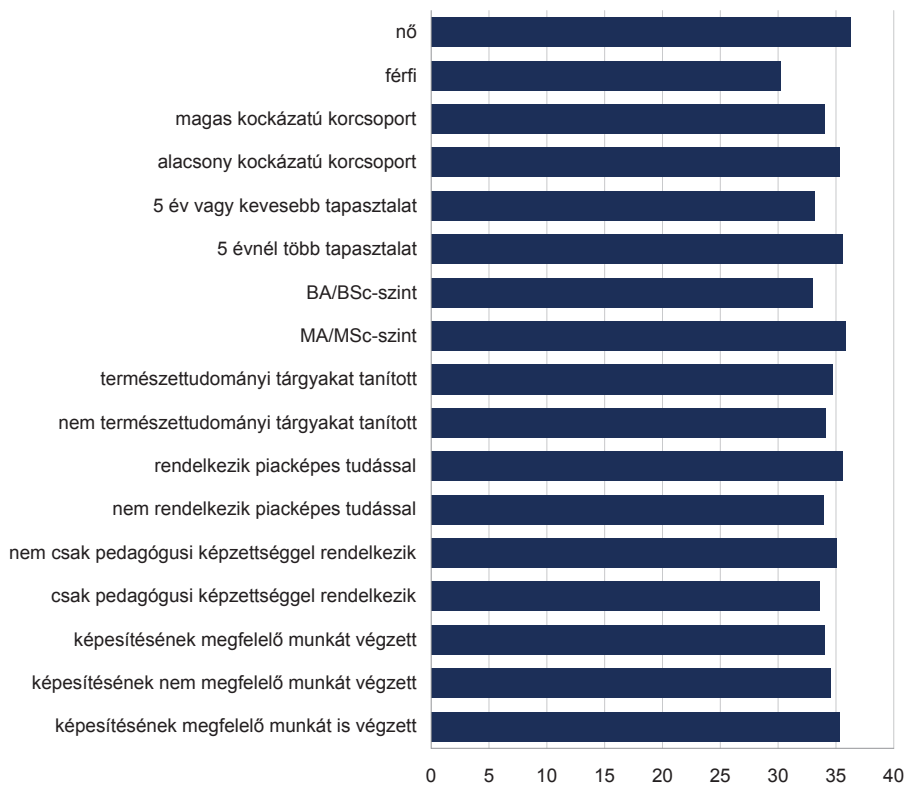
48. ábra. A megkérdezett pályaelhagyó pedagógusok személyiségprofilja

b) A NEO-Five Factor Inventory Skála egyes alskáláinak mintázódása a pályaelhagyás szempontjából releváns tanári jellemzők mentén

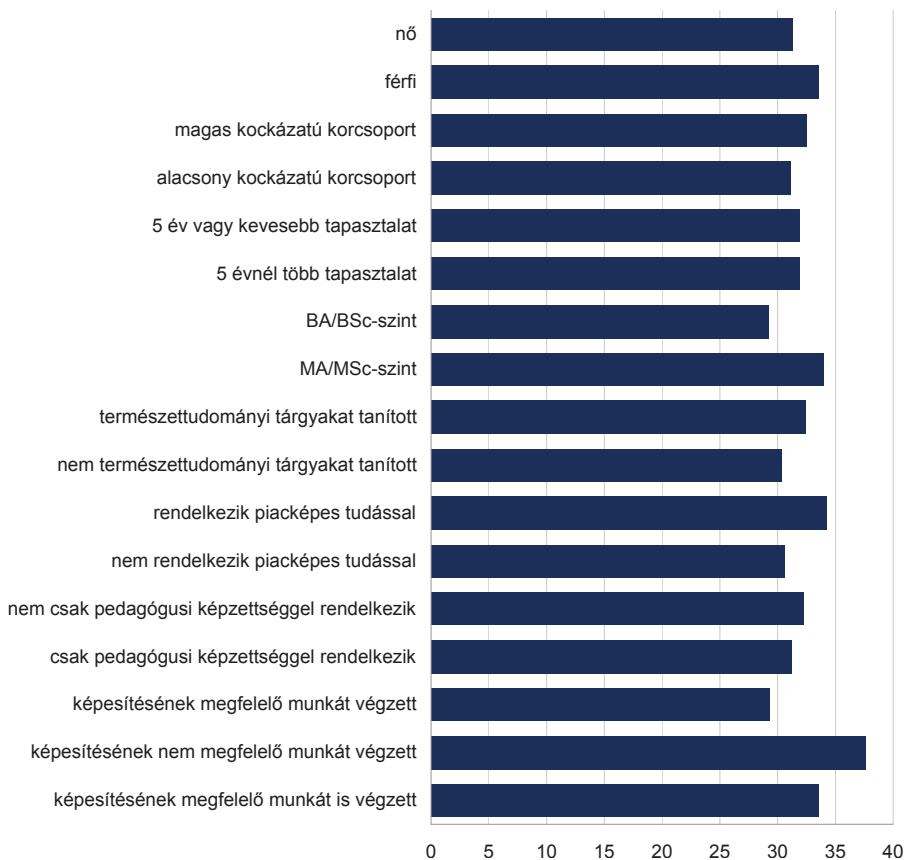
Megvizsgáltuk a megkérdezettek személyiségjellemzőinek alakulását – a szakirodalom alapján – a pályaelhagyás szempontjából releváns különböző tanári jellemzők mentén. Ahogyan a 49–53. ábrákon is látható, a „neuroticizmus” alskála (lásd 49. ábra) az egyetlen, ahol a vizsgált dimenziók többsége mentén jelentősebb különbségek mutatkoznak, azonban a mintázódások egyrészt igen alacsony értékek mellett jelentkeznek, másrészt ez esetben is meglehetősen esetlegesek, nehezen interpretálhatók: az összefüggések értelmezéséhez nagyobb mintás, kvantitatív vizsgálatok szükségesek. A NEO-FFI-skála többi alskálája esetében a releváns demográfiai jellemzők mentén többnyire nem tapasztaltunk kiemelésszerű eltéréseket, egyedül a tekintetben láthatunk kisebb, szintén nehezen interpretálható mintázódást, hogy a megkérdezett utolsó munkahelyén a képzésének nem megfelelő munkát is végzett-e. Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a vizsgált minta a személyiségdimenziók tekintetében meglehetősen homogénnek mutatkozik.



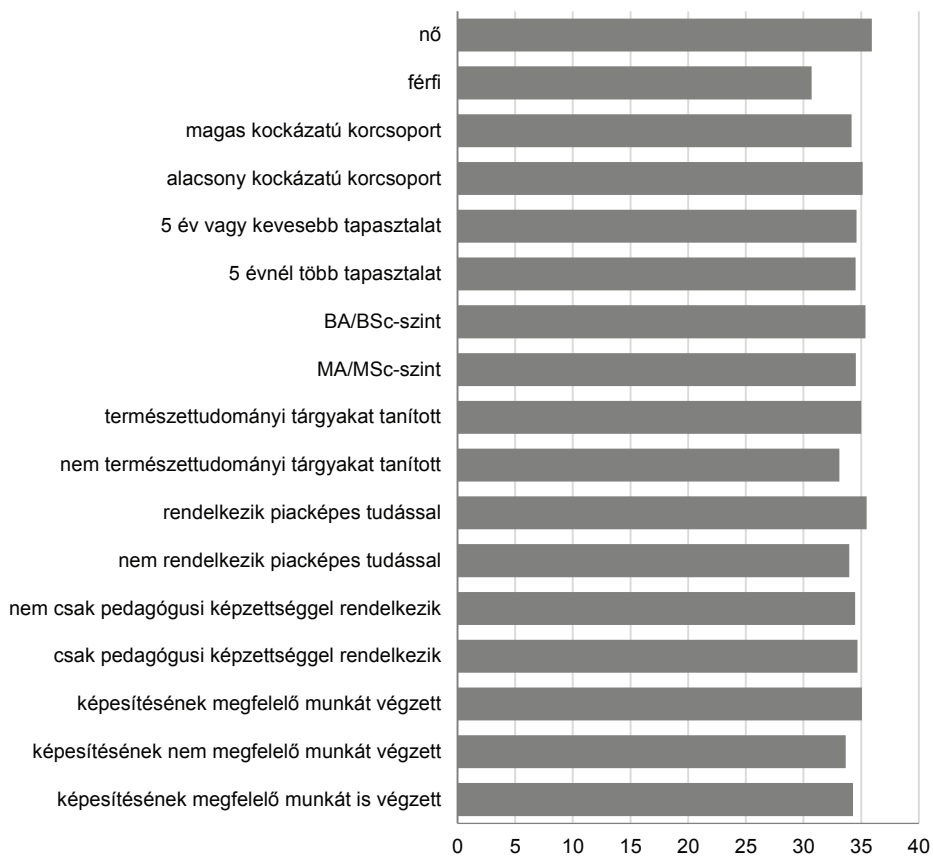
49. ábra. A „Neuroticizmus” alskála értékei a pályaelhagyás szempontjából releváns tanári jellemzők mentén



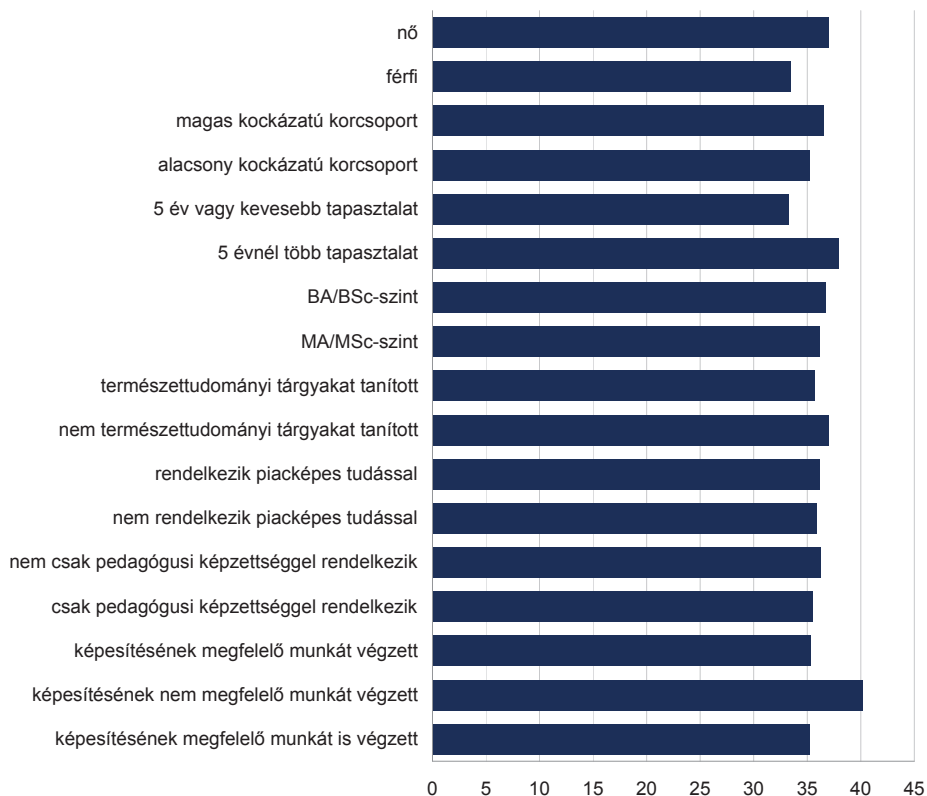
50. ábra. Az „Extravenzió” alskála értékei a pályaelhagyás szempontjából releváns tanári jellemzők mentén



51. ábra. A „Nyitottság” alszála értékei a pályaelhagyás szempontjából releváns tanári jellemzők mentén



52. ábra. A „Barátságosság” alskála értékei a pályaelhagyás szempontjából releváns tanári jellemzők mentén



53. ábra. A „Lelkiismeretesség” alskála értékei a pályaelhagyás szempontjából releváns tanári jellemzők mentén

c) A NEO-Five Factor Inventory Skála egyes alskáláinak mintázódása a pedagóguspályától különböző távolságra került alcsoportok mentén

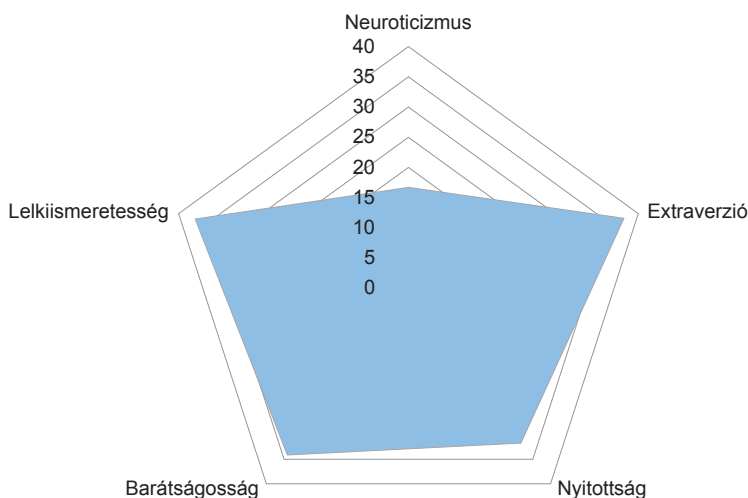
Ebben az alfejezetben a kutatás során megkérdezett, a pedagóguspályától különböző távolságra került alcsoportok személyiségjellemzőit mutatjuk be.⁵⁶ Ezek az alcsoportok a következők:

- 1) jelenleg is oktatással, neveléssel kapcsolatos, de nem pedagógusi munkakörben dolgozók (10 fő),
- 2) jelenleg más humán foglalkozásokban dolgozók (egészségügy, szociális és kulturális terület) (9 fő),
- 3) jelenleg egyéb területen dolgozók (21 fő).

⁵⁶ Az alcsoportok mentális egészséget mérő egyéb skáláinak eredményei a mellékletekben találhatóak.

A jelenleg is oktatással, neveléssel, de mégsem pedagógusi munkakörben dolgozók esetében a „neuroticizmus” – mely a negatív érzelmek megélésének intenzitását mutatja – közepes-alacsony mértéke általánosságban kissé ingadozó, de kielégítő megküzdő képességet, stresszel szembeni ellenálló-képességet jelezhet. A magasabb mértékű „extraverzió” a társaságigény magasabb szintjét is mutathatja: könnyed, aktív személyiségre utalhat. A csoport „lelkiismeretesség” tekintetében is magas értékeket ért el. Azon személyek esetében, akik mindkét említett dimenzióban magas értékeket érnek el, magas munkahelyi teljesítményre számíthatunk (lásd 54. ábra).

A csoport munkahelyi teljesítmény szempontjából jó prognózisokkal rendelkezik, és tagjai a személyiségjellemzőiknek – láthatóan – megfelelő területen helyezkedtek el: erre utalhat a magas „lelkiismeretesség” és „extraverzió”, valamint a terület szempontjából kiemelkedően fontos magas „interperszonális képességek”.

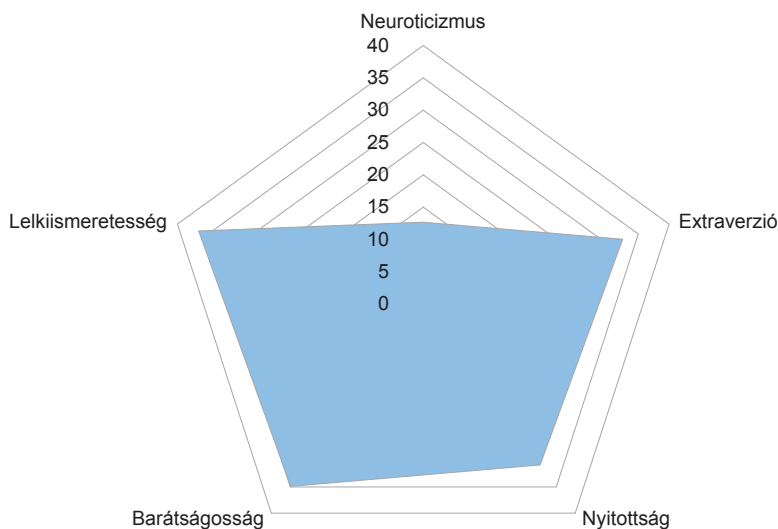


54. ábra. A jelenleg is oktatással-neveléssel kapcsolatos, de nem pedagógusi munkakörben dolgozó pályaelhagyók személyiségprofilja

Azon pályaelhagyó pedagógusok körében, akik az oktatáson, nevelésen kívül valamilyen más humán területen helyezkedtek el, a „neuroticizmus” igen alacsony szintjét figyelhettük meg, ami érzelmi stabilitásra, kiegyensúlyozottságra utalhat. Azok a személyek, akik alacsony neuroticizmussal, ugyanakkor – mint jelen esetben – relatíve magas extraverzió-értékekkel jellemezhetők, több

örömteli eseményről és az étellel való nagyobb elégedettségről számolnak be. A magasabb „barátságosság”-értékek együttműködést, gondoskodásra való hajlamot jelezhetnek.

A nem oktatással/neveléssel kapcsolatos, de humán területen dolgozó pályaelhagyó pedagógusok csoportjánál a „neuroticizmus” alacsony szintjének a stresszkezelésre gyakorolt pozitív hatása megfelelő összhangot mutat az érzelmi intelligencia értékeivel.⁵⁷ Érdeemes megfigyelnünk, hogy esetükben a magasabb realitásérzék (alacsonyabb „pozitív benyomás”-értékek) nem feltétlenül jár együtt a csökkent örömkésziséggel, hiszen a magas „extraverzió” protektív tényezőként magasabb elégedettséget prognosztizál. E csoport esetében is egyrészt feltételezhető, hogy tagjai nagy valószínűséggel a személyiségükhöz illő foglalkozásokat választottak, hiszen a magasabb „barátságosság”-gal kiegészülő együttműködés és gondoskodás magasabb szintje szintén magas érzelmi intelligenciával a humán területeken jól kamatoztatható. Másrészt érdemes kiemelnünk a magas önérvényesítési-önmegbecsülési vágyat, amely bizonyos esetekben a pedagógusi munkához képest kevésbé keretek közé szorított, nagyobb csapatmunkát, mindemellett egyéni teljesítményeket is igénylő feladatok esetén könnyebben kielégíthető (lásd 55. ábra).

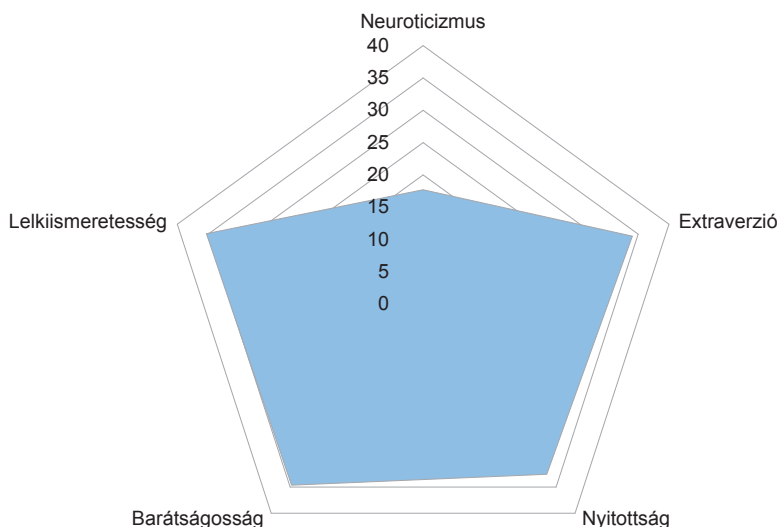


55. ábra. A jelenleg valamilyen oktatás/nevelésen kívüli, de humán területen dolgozó pályaelhagyók személyiségprofilja

⁵⁷ Az alcsoporthoz mentális egészséget mérő egyéb skáláinak eredményei a melléklet 13.4.6. alfejezetében találhatók.

A jelenleg nem humán területeken dolgozó személyek esetében is a „neuroticizmus” alacsony, míg a többi személyiségdimenzió magas értékeit tapasztaltuk. A magasabb „nyitottság”-értékek közepes mértékű pozitív kapcsolatban állhatnak az intelligenciával és az újdonságkereséssel, jelezhetnek magasabb szintű kreativitást, illetve a tapasztalatokra való nyitottságot, mely utóbbi jellemzőjéről kapta a nevét is. A magas „barátságosság” a társas helyzetekben mutatott intenzívebb érzelmi válaszkészséggel is kapcsolatban állhat.

Azon pályaelhagyó pedagógusok vonatkozásában, akik jelenlegi foglalkozásukat tekintve távolabb kerültek mind az oktatás/nevelés, mind az egyéb humán szakmák területeitől, szintén arról számolhatunk be, hogy pszichés jellemzőik alapján megfelelően alakult a pályaváltásuk. A magasabb „nyitottság”-értékek a változatosság nagyobb igényét jelenítik meg, és az érzelmi intelligenciának még mindig a magas kategóriába tartozó, bár nem kiemelkedő értékei is az ilyen típusú karrierok esetén kamatoztathatók jobban. Mindemellett fontos megjegyeznünk, hogy jelen kutatásunk ok-okozati viszonyok feltárására nem ad lehetőséget. A jelenség hátterében az is meghúzódhat, hogy ezeken a karrierterületeken kevesebb lehetőség adódik az érzelmi intelligencia képességeinek gyakori alkalmazására, és a csoport tagjai – úgymond – kiestek a gyakorlatból. Az empátiával is kapcsolatot mutató magas „barátságosság”-értékek azonban az EQ képességeinek diszpozicionális jellegére utalnak a csoport tagjai körében (lásd 56. ábra).



56. ábra. A jelenleg egyéb (nem humán) területen dolgozó pályaelhagyók személyiségprofilja

7.2.3. A pedagógusok személyiségével kapcsolatos kutatási eredmények összefoglalása

A pedagógusok személyiségének struktúráját mind a gyakorló, mind a pályaelhagyó szakemberek körében megvizsgáltuk. Erre mindkét esetben a NEO-Five Factor Inventory ötfaktoros, hatvanteteles önbeszámoló mérőeszközt alkalmaztuk.

A kérdőív eredményei alkalmasak egyes személyek, illetve csoportok személyiségprofiljainak megalkotására.

Az öt alszála legmagasabb átlagértékeit a gyakorló pedagógusok esetében a társas attitűdöt mérő „barátságosság”, valamint az önállóság és kötelességtudat mértékét is jelző „lelkiismeretesség” dimenzióinál találtuk, amit a többi középérték-mutató is megerősített. A „barátságosság” esetében tapasztalható a legnagyobb homogenitás a mintában, míg „lelkiismeretesség” esetében a válaszadók eredményei már nagyobb heterogenitást mutatnak. A legalacsonyabb középértékekkel (ideértve az átlagot, a módot és a mediánt is) a „neuroticizmus” vonásánál találkoztunk, ami a negatív érzések átélésének alacsony szintjét jelzi a mintában. Ugyanakkor e faktor mentén tapasztaltuk a legmagasabb szórásértéket is a mérőeszköz esetében, ami a minta nagymértékű heterogenitására utal a neuroticizmus tekintetében.

Az átlagok szerint felállított személyiségprofil alapján a pedagógusok esetében jelentősebb különbséget találtunk a „neuroticizmus” és a többi faktor között. A neuroticizmuson kívüli faktorok magas szintje alapján egy megbízható és kreatív ember képe bontakozik ki előttünk, aki együttműködésével és a társaság iránti igényével a csoportok oszlopos tagja is lehet. A „nyitottság” vonás esetében közepes-magas értékeket elérő személyek általában a régi és új megközelítési módok egyensúlyára törekszenek, a praktikumot helyezik előtérbe az újdonsággal szemben. A „barátságosság” magasabb szintje a melegszívűséget és az együttműködés magas szintjét jelzi, aminek egyik célja a konfliktusok elkerülése. Azokat a személyeket, akik ezen vonás tekintetében magasabb érték kategóriába kerülnek, magas fokú bizalom és alacsony mértékű versengés jellemezheti. A magasabb mértékű extraverzió a társaság iránti igény magasabb szintjét is jelezheti, könnyed, aktív személyiségre utalhat.

A pedagógusok pályaelhagyásával, illetve pályán maradásával kapcsolatos jellegzetességek feltáráshoz megvizsgáltuk a mért személyiségdimenzióknak a pedagógusok egyéni jellemzői mentén mutatkozó eltéréseit, melynek során a szakirodalommal összececsengő eredményeket kaptunk. Azonban a pályaelhagyással, illetve pályán maradással – a szakirodalom alapján – összefüggő változók együttese segítségével felépített lineáris regressziós modellek csak gyenge magyarázóerővel bírtak. Ez azt valószínűsíti, hogy a magyarországi pedagógusok

körében a személyiségdimenziók nem játszanak jelentős szerepet a pálya elhagyásában, illetve a pályán maradásban.

A pályaelhagyó pedagógusokat illetően a résztvevők jelenlegi foglalkozásának a pedagógusi pályától való „távolsága” alapján három csoportot alakítottunk ki, s ezek személyiségprofilját vizsgáltuk. Az elkülönített alcsoportok a következők:

- 1) jelenleg is oktatással/neveléssel kapcsolatos, de nem pedagógusi munkakörben dolgozók,
- 2) jelenleg más humán foglalkozásokban dolgozók (egészségügy, szociális és kulturális terület),
- 3) jelenleg egyéb területen dolgozók.

Bár a kutatási elrendezés nem adott lehetőséget a csoportok összehasonlító elemzésére, a három csoportról összességében elmondható, hogy a személyiségprofilok vizsgált mutatói esetében kiugró negatívum nem azonosítható. A csoportok jellemzői nagymértékű átfedést mutatnak egymással, ugyanakkor az egyes mutatók mentén tapasztalt árnyalatnyi eltérések kellő mértékben megalapoznak egy olyan kutatást, melynek elrendezése lehetővé teszi a személyiségprofilok összehasonlítását.

Az Oktatási Hivatal megbízásából egy nagyszabású kutatás zajlott a pályaválasztás előtt állók, a gyakorló pedagógusok és a pedagóguspályát elhagyók körében. A kutatók többek között azt vizsgálták, kik és miért választják a pedagóguspályát, illetve kik és miért nem választják azt élethivatásuknak, vajon van-e sajátos tanári személyiség, vagy ez csupán a szakirodalomban, esetleg a közbeszédben lelhető fel. Elemezték a pedagógusok és a pedagógusjelöltek motivációit, azt, hogy aki szereti, miért is szereti ezt a fázasztó, mégis felemelő hivatást, és azt is, kik hagyják el a pályát, illetve mi az, amit a hivatáson és az iskolán kívül keresnek.

A kutatás sok-sok adatot gyűjtött, olyanokat, amelyekből közvetlenül levonhatók következtetések, és olyanokat is, amelyeket még hosszabb ideig érdemes tovább elemezni, tanulmányozni. Eddig ez a legnagyobb és a legátfogóbb kutatás a hazai pedagógustársadalomról. A kutatás eredményeiből valószínűleg alpmunka született, amit megéri kézbe venni mindenkinek, akit a pedagógusok és az iskola közelebbről érdekel.