

PEDAGÓGUS– PÁLYA–MOTIVÁCIÓ



Egy kutatás eredményei

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

PEDAGÓGUS-PÁLYA-MOTIVÁCIÓ

Egy kutatás eredményei

Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna –
Vörös András – Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin

PEDAGÓGUS-PÁLYA-MOTIVÁCIÓ

Egy kutatás eredményei

Oktatási Hivatal
Budapest, 2015

A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 „Pedagógusképzés támogatása” című 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 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: Nagy Milán

© Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin

© Oktatási Hivatal, 2015

ISBN 978-615-80359-5-8

Kiadó: Oktatási Hivatal

Felelős kiadó: Dr. Maruzsa Zoltán elnök

Nyomda: Pátria Nyomda Zrt.

Tartalomjegyzék

ELŐSZÓ	9
1. KUTATÁSI HÁTTÉR	11
1.1. Az oktatási rendszerek sikerességének kulcsa: a pedagógus	11
1.2. A kutatás célja és módszere	12
1.3. A kutatás korlátai	16
2. A PEDAGÓGUSPÁLYA-KÉP	18
2.1. Szakirodalmi áttekintés	18
2.2. Kutatási eredmények	19
2.2.1. A pedagógusfoglalkozások presztízse	19
2.2.2. A pedagóguspálya értékelése: a pálya előnyei és nehézségei	22
2.2.3. A pedagóguspálya más pályákhoz viszonyított értékelése	26
3. A PEDAGÓGUSPÁLYA VÁLASZTÁSÁRA HATÓ TÉNYEZŐK	29
3.1. Intézményi tényezők	29
3.2. A tanulmányi háttér hatása	30
3.2.1. Szakirodalmi áttekintés	31
3.2.2. Kutatási eredmények	31
3.3. Társadalmi-demográfiai tényezők	36
3.3.1. Szakirodalmi áttekintés	36
3.3.2. A legerősebb szelekciós hatás: a nemek közötti különbségek	37
3.3.3. A szülők végzettségének és anyagi helyzetének hatásai	39
3.4. A pályaválasztást befolyásoló háttértényezők jelentőségének vizsgálata	44

4. A PEDAGÓGUSOK PÁLYAVÁLASZTÁSÁNAK ÉS PÁLYÁN MARADÁSÁNAK MOTIVÁCIÓI	48
4.1. Szakirodalmi áttekintés	48
4.2. Kutatási eredmények	51
4.2.1. A pályaválasztás előtt állók pályamotivációi	51
4.2.2. A gyakorló pedagógusok pályamotivációi	56
4.2.3. A pályaelhagyó pedagógusok pályamotivációi	59
4.2.4. A pályájuk különböző pontján lévő pedagógusok pályamotivációjának összehasonlítása	60
5. A PEDAGÓGUSOK LELKI EGÉSZSÉGÉNEK ÉS SZEMÉLYISÉG- JELLEMZŐINEK SZEREPE A PÁLYÁN MARADÁSBAN	64
5.1. A pedagógusok lelki egészségének szerepe a pályán maradásban	64
5.1.1. Szakirodalmi áttekintés	64
5.1.2. A gyakorló pedagógusok kiegészése	66
5.1.3. A gyakorló pedagógusok érzelmi intelligenciájával kapcsolatos eredmények	70
5.2. A pedagógusok személyiségének szerepe a pályán maradásban	74
5.2.1. Szakirodalmi áttekintés	74
5.2.2. A pedagógusok személyiségével kapcsolatos kutatási eredmények	77
5.2.3. A pályaelhagyó pedagógusok személyiségével kapcsolatos kutatási eredmények	83
6. A PÁLYÁN MARADÁS KÖRÜLMÉNYEI	86
6.1. A pályán maradás intézményi kontextusa	86
6.1.1. Szakirodalmi áttekintés	86
6.1.2. Kutatási eredmények	89
6.2. A pályán maradás szakpolitikai kontextusa: a pedagógus- előmeneteli rendszerrel kapcsolatos vélemények	95
6.2.1. Szakirodalmi áttekintés	95
6.2.2. A pedagógus-előmeneteli rendszer percepciójával kapcsolatos kutatási eredmények	96

7. A PÁLYAELHAGYÁS OKAI	100
7.1. Szakirodalmi áttekintés	100
7.2. A pályaelhagyás okaival kapcsolatos kutatási eredmények	102
7.2.1. A pályaelhagyók véleménye	102
7.2.2. A pályaelhagyással/pályán maradással kapcsolatos várakozások a gyakorló pedagógusok körében	109
8. ÖSSZEFOGLALÁS	111
9. IRODALOMJEGYZÉK	115

ELŐSZÓ

Az elmúlt négy év pedagógus-előmeneteli rendszerhez kapcsolódó oktatáspolitikai változásai szükségessé tették a pedagóguspálya társadalmi megítélésének, a pedagóguspálya választásának és a pedagógusszakma gyakorlásának empirikus vizsgálatát. A pedagóguskutatások eredményeire érzékeny oktatáspolitikai látószögébe a pedagógusjelöltek pályaválasztási motivációja, a pedagógusok pályamotivációja, valamint a pályamotiváció támogatása került.

2012-ben fogalmazódott meg az igény, hogy készüljön egy olyan átfogó, országosan reprezentatív kutatás, mely a pedagóguspályát, a pedagógusszerepet teszi vizsgálódás tárgyává. A kutatás a TÁMOP 3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú kiemelt projekt keretein belül, „A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpálya-modell elemeivel összefüggésben” című kutatásfejlesztési programban valósult meg. A kutatást az Oktatási Hivatal megbízásából az Eruditio Oktatási Szolgáltató Zrt. kutatócsoportja végezte 2013 októbertől és 2015 februárja között.

Az Oktatási Hivatal mint megbízó a pedagógusok pályamotivációjának pszichés feltételeit (lelki egészség, kiégés) feltáró, valamint a külső körülményekben rejlő, segítő és gátló tényezőket kiszűrő, komplex kutatás elvégzését tartotta szükségesnek annak érdekében, hogy empirikus adatokkal lehessen alátámasztani a pedagógusok pályamotivációjának és lelki egészségének a köznevelési rendszer elemeire gyakorolt hatásait. Alapvető kutatási feladatként a pedagógusjelöltek pályaválasztási motivációi és a választott szakma közötti összefüggések feltárását, a pedagógusok pályamotivációja és lelki egészségük kapcsolatának vizsgálatát, valamint a pályaelhagyás okainak feltárását határozta meg.

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

Jelen kiadvány a kutatás legfontosabb kérdéseit és az empirikus adatok segítségével megfogalmazható válaszokat tartalmazza rövid, szemléletes és közérthető formában. A kutatók számára releváns szakirodalmi háttérrel, módszertant és a részletes empirikus kérdésfeltevést *PEDAGÓGUS-PÁLYA-MOTIVÁCIÓ. Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján* című összefoglaló kiadvány tartalmazza. Jelen rövidebb kiadvány célközönsége elsősorban a pedagógusok, illetve azok az olvasók, akik érdeklődnek a pedagóguspálya iránt.

Szőke-Milinte Enikő

1. KUTATÁSI HÁTTÉR

1.1. Az oktatási rendszerek sikerességének kulcsa: a pedagógus

A tudásalapú társadalom állandóan változó feltételrendszerei között a pedagógusoknak nem csupán magas színvonalú szaktárgyi tudást kell átadniuk, hanem az alkalmazkodáshoz szükséges készségeket és kompetenciákat is, miközben ők maguk is a folytonos megújulás követelményrendszerében működnek. A pedagóguskínálat megfelelő minőségi és mennyiségi biztosítása nemzetközi szinten is átfogó szakpolitikai reagálást hív életre, ebből erednek a pedagógus-előmeneteli rendszer támogatását elősegítő kezdeményezések, melyeket megfelelő feltáró kutatásoknak kell megalapozniuk. A pedagóguspálya kérdéskörének előtérbe kerülése tehát nemzetközi trend, melyhez számos szakpolitikai, kutatási, szervezeti és módszertani kezdeményezés társul. Ezek mindegyike abban a meggyőződésben gyökeredzik, hogy a képzési rendszer hatékony adaptálódása a gyorsan változó környezeti feltételekhez alapvetően a pedagógusok hatékonyságán, teljesítő-képességén nyugszik. Az oktatás minőségének visszavezetése a pedagógusi munkára – miként azt az OECD számos dokumentumában hangsúlyozza – nemzetközi szinten pedagóguskutatások egész sorát indította el. Az OECD nemzetközi pedagóguskutatásai – mint a „Teachers Matter” 2005-ben vagy a TALIS 2007-ben – a pedagógusi szakmát komplex hivatásként értelmezve igyekeztek feltárni a pedagógusok pályára vonzásának és megtartásának lehetőségeit, valamint szakmai fejlődésük biztosításának feltételeit. A kutatások bázisán született nemzetközi állásfoglalások az oktatási rendszer megerősítésének olyan, a pedagógusokra vonatkozó elemeit hangsúlyozzák, mint a pedagógusképzésbe való beke-rülés folyamatának felülvizsgálata a képzési minőség érdekében, a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének rendszerszintű biztosítása, a pedagógiai munka minőségértékelése és visszacsatolása a karrierútba, a korrigálási és jutalmazási rendszerbe. Mindez jól mutatja a pedagógusok munkáját érintő fejlesztésalapú szemlélet előtérbe kerülését. A szakmai fejlődés biztosítása mellett a megfelelő minőségű pedagógusok pályára vonzását és megtartását célzó motivációs bázis kialakítása az oktatási rendszer folyamatos fejlődésének másik lényeges biztosítóka.

1.2. A kutatás célja és módszere

Magyarországon az Oktatási Hivatal megbízásából átfogó felmérés készült a „Pedagógusképzés támogatása” című uniós kiemelt projekt keretében. Kutatásunk azt a célt tűzte ki maga elé, hogy hozzájáruljon a pedagógus-előmeneteli rendszer megalapozásához és kialakításához, feltárja a pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációit, illetve azok belső, pszichés feltételeit (lelki egészség, kiégés), valamint azokat a külső (intézményi és társadalmi) körülményekben rejlő tényezőket, amelyek segítik a pedagógusok pályán maradását és lelki egészségük megőrzését.

A kutatás a témát komplex módon, rendszerbe foglaltan vizsgálja négy – egymáshoz tematikájában és módszertanában is szervesen kapcsolódó – részkutatás keretében.

Az **első részkutatás** a pályaválasztás előtt állók vizsgálatára irányult. Arra fókuszált, hogyan írhatók le, illetve milyen külső és belső okokkal magyarázhatók a pedagóguspályát és más foglalkozásokat, illetve a pedagógusszakma különböző szakterületeit választók pályaválasztási szempontjai/motivációi, pedagóguspályára vonatkozó percepciói, illetve a különböző személyes jellemzőik és képességeik területén mutatkozó egyenlőtlenségek. Ezen belül a felsőoktatásba belépést tervező, érettségi előtt álló középiskolai tanulók (1.1), valamint a felsőoktatási hallgatók (1.2) kérdőíves vizsgálata zajlott.

A végzős középiskolások körében folytatott vizsgálat a pályaválasztás előtt álló, felsőoktatásba jelentkező (mind a pedagógusképzést választó, mind a más szakokra jelentkező) tanulók 3485 fős, intézménytípus, területi elhelyezkedés és intézményméret szerint rétegzett, reprezentatív mintáján készült. Az adatfelvétel mintegy 50 fő kérdést tartalmazó, papíralapú önkitöltős kérdőívvel történt. A kérdések az alábbi főbb tartalmi témakörökre terjedtek ki:

- I. a középfokú tanulmányokkal kapcsolatos kérdések,
- II. a felsőfokú továbbtanulással kapcsolatos tervek,
- III. pályaválasztási motivációk,
- IV. a pedagóguspálya percepciója,
- V. a pedagóguspálya választásával kapcsolatos körülmények értékelése (pl. pedagógus-előmeneteli rendszer),
- VI. társadalmi-demográfiai kérdések (nem, családi háttér, regionális jellemzők).

A középiskolások körében felvett adatokat az elemzés során kiegészítettük az Országos kompetenciamérés (OKM) intézményi jellemzőkkel kapcsolatos adataival.

A felsőoktatási hallgatókkal kapcsolatos kutatásunk az állami felsőoktatási intézmények aktív jogviszonnyal rendelkező, alap- és mesterképzésben, valamint osztatlan képzésben, bármilyen munkarendben és finanszírozási formában tanuló hallgatóinak 1220 fős, az intézmény telephelye, mérete és típusa, továbbá nem és képzési szint szerint arányos mintáján készült. A mintába került személyek közül 808 fő a pedagógusképzési területet képviselte, 412 fő pedig egyéb (pl. műszaki, jogi, gazdasági, bölcsészettudományi) képzési területet. A minta külön a pedagógusképzési és külön az egyéb képzési területen tanulók körére reprezentatív, de a teljes minta nem reprezentálja a hallgatók alapsokaságát, így elemzések alapvetően a két almintán belül folytathatók, az együttes vizsgálat lehetősége korlátozott.

Az adatfelvétel papíralapú kérdőívvel, kérdezőbiztossal támogatott személyes lekérdezéssel történt. A kérdések az alábbi főbb tartalmi témakörökre terjedtek ki:

- I. képzési jellemzők,
- II. hallgatói státusz,
- III. a felsőoktatási jelentkezés és belépés körülményei,
- IV. pályaválasztási motivációk (csak a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók esetében),
- V. a pedagóguspálya percepciója,
- VI. a pedagóguspálya választásával kapcsolatos körülmények értékelése (pl. pedagógus-előmeneteli rendszer),
- VII. társadalmi-demográfiai kérdések (pl. nem, családi háttér).

A **második részkutatás** középpontjában a gyakorló pedagógusok pályamotivációinak, lelki egészségének és az ezeket meghatározó, a pedagógusok pályán maradását segítő külső és belső tényezők feltárása állt. Ez a részkutatás szintén több elemből épült fel. A leginkább meghatározó elemet egy kvantitatív – a magyarországi közoktatási intézményekben fő munkaviszony keretében, pedagógus-munkakörben alkalmazott gyakorló pedagógusok körében készült – kérdőíves vizsgálat jelentette. A kérdőíves vizsgálat 188 feladatellátási helyen, 1078 pedagógus országosan reprezentatív mintáján készült. A minta az intézmény területi elhelyezkedése, fenntartója és a feladatellátási hely típusa szerint rétegzett.

A nagymintás vizsgálatot megelőzően, annak megalapozásaként, a pedagógusszakma különböző területeit megjelenítő negyvenfős minta alapján a pedagógusok pályamotivációjára, pályaszocializációjára, személyiségére vonatkozó problématerkép kialakítása, illetve az alkalmazni tervezett mérőeszközök előzetes tesztelése, véleményeztetése céljából *kvalitatív* vizsgálat készült. A kvalitatív kutatás, valamint a korábbi hazai és nemzetközi kutatási tapasztalatok alapján egy közel 550 kérdésből álló adatfelvételi battériát szerkesztettünk, amely az alábbi területeket ölelte fel:

- I. pályamotiváció,
- II. lelki egészség (érzelmi intelligencia, kiégés),
- III. személyiségdimenziók,
- IV. társadalmi-demográfiai jellemzők (nem, életkor, családi háttér, gyermekek száma),
- V. képzettséggel kapcsolatos jellemzők (pl. képzettségi szint, tanulmányi eredmény),
- VI. munkával kapcsolatos egyéni jellemzők (pályán eltöltött idő, az iskolában végzett feladat, a tanított tárgyak, szakmaterület stb.),
- VII. a szakma gyakorlásának intézményi körülményei (szervezeti bizalom, szervezeti légkör, intézményi támogatottság, infrastruktúra/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 elemzési lehetőségek gazdagítása céljából a gyakorló pedagógusok körében felvett adatokat kiegészítettük az Országos kompetenciamérés (OKM) tanulói összetételre (tanulói teljesítmény, motivációs-, fegyelemi-, illetve családi háttér index), illetve különböző intézményi jellemzőkre (intézmény-méret, az épület állapota) vonatkozó adatainak a feladatellátási hely szintjére összesített értékeivel.

A **harmadik részkutatás** a pedagógusok pályaelhagyását meghatározó motivációs háttér feltárására, valamint a pályát elhagyók személyiségprofiljának felvázolására irányult, egy, a pályán tartást elősegítő motivációs rendszer megalapozása érdekében. A vizsgálat a pályaelhagyó pedagógusok, azaz a jelenleg nem a közoktatásban dolgozó, OM-azonosítóval és szakmai gyakorlattal rendelkező aktív korú pedagógusok körében zajlott. A minta kialakítása ún. hólabda módszerrel történt. A kutatás a pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló részkutatás mintájába eső, magas pályaelhagyási aránnyal rendelkező intézményekből megkeresett pályaelhagyók, illetve az általuk javasolt személyek hálózatán keresztül elért (demográfiai összetétel, szakmaterület és egyéb, munkával kapcsolatos jellemzők mentén egyaránt meglehetősen heterogén) negyvenfős mintán folyt. Az adatfelvétel személyes megkereséssel, kombinált technikával (strukturált interjú adatfelvételi technika, face-to-face és önkitöltős kérdőív együttes alkalmazásával) történt Budapesten és Pest megyében, Hajdú-Bihar megyében és Fejér megyében.

A pályaelhagyó pedagógusok körében készült interjú tematikája a gyakorló pedagógusok körében készült vizsgálattal való harmonizáció okán sok tekintetben megegyezett a második részkutatás témáival, de azokon túlmenően a következő tématerületeket ölelte fel:

- annak a munkahelynek a formális szervezeti jellemzői, ahol utoljára pedagógusként dolgozott (munkakörülmények, infrastruktúra, felszereltség stb.),
- a pedagógiai tevékenységhez kötődő pozitív és negatív szakmai tapasztalatok,
- a pedagóguspályán maradás általános tényezőivel kapcsolatos vélemények.

A **negyedik részkutatás** fókuszában az oktatási intézmények társas hálójára és a pedagóguspálya elhagyása közötti összefüggések felmérése, továbbá az iskolai társas hálóknak és szervezeti viszonyoknak rejlő, a pályaelhagyás szempontjából releváns tényezők beazonosítása állt. A mintába kerülő intézmények kiválasztása szakértői mintavétellel történt. A kutatás összesen hat iskolában – három magas és három alacsony pályaelhagyási aránnyal rendelkező, közepes méretű, városi intézményben – zajlott. A kiválasztott intézményekben a vizsgálatot az intézményi hálózat feltérképezése céljából a teljes munkaidős főállású pedagógusok, illetve az intézmény vezetői körében végeztük. A teljes munkaidős főállású pedagógusokat személyesen kerestük meg, esetükben kevert – a face-to-face kérdezési módszert önkéntes elemekkel kombináló – kérdezési technikát alkalmaztunk, és teljes körű megkérdezésre törekedtünk. Az adatfelvételhez közel 450 kérdésből álló kérdőívet dolgoztunk ki, mely a következő fő tématerületeket ölelte fel:

- I. pályamotiváció,
- II. lelki egészség (érzelmi intelligencia, kiégés),
- III. személyiségdimenziók,
- IV. társadalmi-demográfiai jellemzők (pl. nem, életkor, iskolázottság),
- V. munkával kapcsolatos individuális jellemzők,
- VI. a szakma gyakorlásának intézményi körülményei,
- VII. az intézményen belüli szakmai hálózatokkal kapcsolatos kérdések,
- VIII. az intézményen belüli személyes hálózatokkal kapcsolatos kérdések,
- IX. a szakmai szervezeti részvétellel kapcsolatos kérdések,
- X. személyes és szakmai kapcsolatokra vonatkozó háttérkérdések.

A szervezeti jellemzők (pl. tanulói összetétel, csoportlétszám, tanár-diák arány, munkakörülmények, az iskola környezeti jellemzői) azonosítása céljából minden intézményben személyes (face-to-face) vezetői interjúk készültek.

Kutatásunk során a pályamotiváció, a lelki egészség, a személyiségdimenziók, illetve a szakmagyakorlás körülményeinek részeként a szervezeti bizalom becslésére olyan standard mérőeszközöket használtunk fel, melyek alkalmazhatóságát korábbi nemzetközi és/vagy hazai kutatások igazolták. Ezeket a mérőeszközöket az egyes fejezetekben mutatjuk be részletesen.

Kutatásunkban kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt alkalmaztunk. A kvantitatív kutatási elemek mindegyike a megcélzott populáció országos reprezentatív mintáján történt kérdőíves vizsgálat, ami lehetővé teszi a kapott eredmények általánosítását a magyarországi pedagógusokra valamint a pedagóguspálya választása előtt állókra. A kvantitatív adatok feldolgozása során leíró statisztikai elemzéseket végeztünk, illetve többváltozós magyarázó modelleket alkottunk. Az elemzésekbe bevontuk a reguláris adatgyűjtések eredményeképpen rendelkezésre álló adatbázisokat is (Felsőoktatási Információs Rendszer – FIR, az Országos kompetenciamérés – OKM eredményei, Diplomás Pályakövető Rendszer – DPR). A kvantitatív módszereket kiegészítettük kvalitatív kutatási elemekkel (pl. a gyakorló pedagógusok körében problématérkép elkészítése vagy a pályaelhagyó pedagógusok körében végzett kutatás), amelyek megalapozzák, illetve árnyalják a kvantitatív eredményeket, és növelik a kutatás érvényességét.

1.3. A kutatás korlátai

Kutatásunk keresztmetszeti (egy meghatározott időpontbeli) jellegéből következően az elemzések során több korláttal is számolnunk kell.

- Csak korlátozott mértékben van lehetőség arra, hogy a vizsgált témákkal kapcsolatos társadalmi tendenciákat és az életpálya során történt változásokat egymástól elválasztva, tisztán elemezhessük. Így többek között a pályaválasztási motivációk időbeni társadalmi tendenciáinak, illetve az életpálya során történt változások tiszta hatásainak tanulmányozása is korlátokba ütközik.
- A kutatás azt sem teszi lehetővé, hogy a pályát választók, illetve a pályán lévők közötti különbségekből azonosíthassuk a pályát elhagyók sajátosságait.
- További, szintén a kutatás keresztmetszeti jellegéből fakadó korlát, hogy a bemutatott összefüggések oksági kapcsolatként nem értelmezhetők. Például az az eredmény, hogy a munkahelyi hálózatokban való aktívabb részvétel általában alacsonyabb szintű kiegészéssel párosul, kétféleképpen magyarázható: egyfelől a kevésbé kiegészített pedagógusok több energiát szánhatnak az intézményen belüli kapcsolataik építésére, így központi szereplőivé válhatnak a tantestületi közösségnek (szelekció); másfelől az is elképzelhető, hogy a társas kapcsolatok megléte egyfajta védelmet nyújt a kiegész ellen (társas hatás).

Egyes kutatási elemek esetében az adatok értelmezésének korlátját a kis elemszám, illetve a reprezentativitás hiánya jelenti:

- A reprezentativitás hiánya miatt a pályaelhagyó pedagógusok körében készült, illetve a pedagógusok kapcsolathálójának tanulmányozására irányuló vizsgálatok elrendezése nem teszi lehetővé az eredmények általánosítását.
- E korlát miatt a pályaelhagyó pedagógusok kvalitatív vizsgálatával nyert információk – még ha azok technikailag számszerűsíthető adatok formáját öltik is – csak nagyon korlátozott mértékben hordozzák az összehasonlítás lehetőségét.

Egy esetleges későbbi kutatás során egy reprezentatív mintán készülő longitudinális (a megkérdezettek pályáját követő) adatfelvétel lehetőséget teremtené a pályán maradással összefüggő tényezők dinamikájának elemzésére, valamint ezáltal az egyes hatásoknak és azok irányának áttételek nélküli azonosítására.

2. A PEDAGÓGUSPÁLYA-KÉP

A pedagóguspálya-kép, a pedagógusokról alkotott általános kép, a percepció bemutatása és vizsgálata kiemelt jelentőséggel bír a pedagóguspálya választásában, a pályára lépésben és a pályán maradásban, valamint a munkavégzés motiváltsága terén. E fejezet először röviden áttekinti a pedagóguspálya percepciójával kapcsolatos legfontosabb nemzetközi és hazai irodalmat, utána feltérképezi a pedagóguspálya anyagi és társadalmi megbecsültségét, előnyeit és nehézségeit, valamint megítélését a többi diplomás pályához képest. Az itt és a következő fejezetekben szereplő kiemlések a kutatás főbb eredményeit szemléltetik.

A vizsgálat külön értéke, hogy – a pedagóguspálya percepciójára vonatkozóan – azonos kérdéssorral dolgozott négy kutatási mintán. Ily módon a középiskolások esetében lehetőség nyílt a pedagógusképzésbe jelentkezők és a más felsőoktatási szakot választók összehasonlító vizsgálatára. Ugyanígy a felsőoktatási hallgatók mintáján a pedagógusképzési szakon tanulók mellett a más szakok hallgatóinak pedagóguspálya-képét is elemezhetjük. Mindemellett pedig a gyakorló pedagógusok és a pályát elhagyók válaszai is árnyalják a képet a pályapercepció vizsgálatában.

2.1. Szakirodalmi áttekintés

Egy foglalkozás pályaképe, percepciója a következő kérdéstípusok vizsgálatával elemezhető: foglalkozási presztízs, a pálya előnyei, a szakma megítélése.

Osunde és Omoruyi (2005) a pedagógusok megbecsültségének percepcióját vizsgálva Nigériában, alacsony – és egymást erősítő – presztízserőtekeket mértek mind anyagi, mind társadalmi szempontból. A két szempont kölcsönhatását jól mutatja, hogy miközben a pedagógusok alacsony fizetése és juttatásai anyagi szempontból 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.

Hazai kutatásokban a pályakép gyakran jelenik meg a pedagóguspályát választók számának vonatkozásában. A pályára lépők száma a kilencvenes évek óta fokozatosan csökken. Kocsis (2002) a csökkenés hátterében álló okok között

– a pálya hátrányaiként – a kereseti, illetve előmeneteli lehetőségek relatíve kedvezőtlen voltára mutat rá. Számos további kutatás számol be arról, hogy a pedagóguspálya megítélése a hallgatók körében nem tekinthető pozitívnak sem a társadalmi, sem az anyagi megbecsültség tekintetében. Más diplomás foglalkozásokkal összevetve a pedagógusok megítélése meglehetősen alulmarad: a rangsorok elején a jogász-, az orvos- és a közgazdász foglalkozások szerepelnek, a pedagógusi foglalkozások pedig egészen a rangsor alján helyezkednek el (Kocsis, 2002; Köcséné, 2009).

A pedagóguspálya fontos társadalmi mobilizációs erőt képvisel Magyarországon: a pedagógusszakma választása hagyományosan az értelmiségivé válás, a társadalmi felemelkedés egyik legfrekvenciáltabb módja – a pedagógusképzés egyik elsődleges funkciója az elsőgenerációs értelmiségi képzés (Hajdú, 2001; Jancsák, 2010; Jancsák, 2014).

2.2. Kutatási eredmények

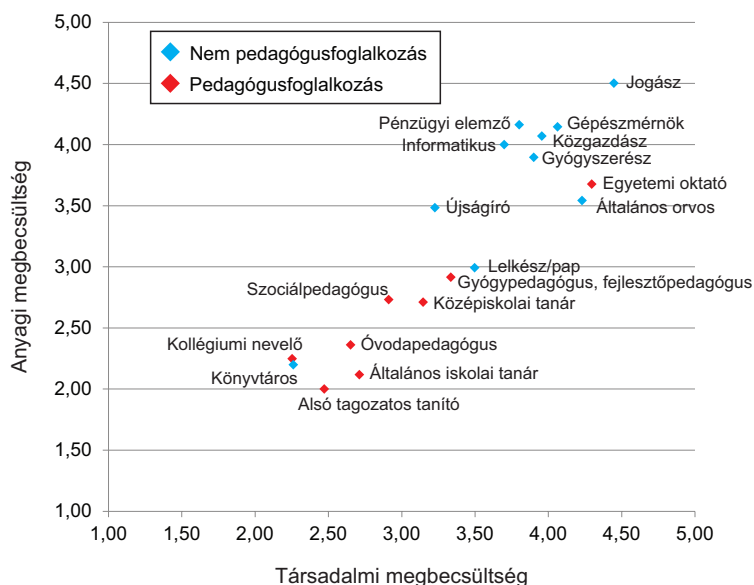
2.2.1. A pedagógusfoglalkozások presztízse

Kutatásunk során a középiskolások, a felsőoktatásban tanulók, a gyakorló és a pályaelhagyó pedagógusok körében végeztünk felmérést a pedagógusfoglalkozások presztízsének vizsgálata céljából. Mind a négy vizsgált populáció esetében arra kértük a megkérdezetteket (3485 középiskolást, 1220 hallgatót, 1078 gyakorló pedagógust és 40 pályaelhagyót), hogy értékeljék, megítélésük szerint milyen presztízzsel bírnak az általunk felsorolt különböző diplomás foglalkozások. A foglalkozások presztízsének feltérképezésekor külön vizsgáltuk azok anyagi és társadalmi megbecsültségét. A megkérdezettek ötfokú skálák segítségével előbb az anyagi, majd a társadalmi presztízs szempontjából értékelték a felsorolt foglalkozásokat. A vizsgált populációk közül a középiskolások és a felsőoktatásban tanulók esetében nemcsak a pedagóguspályára jelentkezőket, illetve a pedagógushallgatókat, hanem a más szakokra jelentkezőket, illetve a más szakokon tanulókat is megkérdeztük. Így az adatok lehetőséget adtak arra is, hogy összehasonlítsuk, milyen különbségek vannak az egyes foglalkozások anyagi és társadalmi presztízsének megítélésében a pedagógus szakokra és az egyéb szakokra jelentkezők, illetve a pedagógusképzésben és a nem pedagógusképzésben tanulók között.

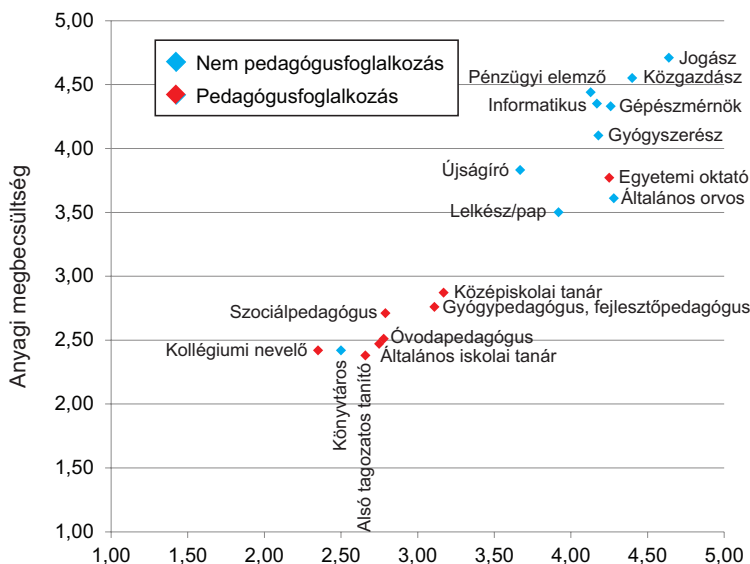
„A megkérdezettek szerint a pedagógusfoglalkozások (az egyetemi oktatók kivételével) alacsony anyagi és ennél valamivel magasabb társadalmi megbecsüléssel párosulnak...”

A pedagógus- és más foglalkozások presztízsének megítélése nagyon hasonló a megkérdezettek különböző csoportjai körében. A pedagógusfoglalkozások anyagi és társadalmi presztízsének megítélése alacsony, s a magas presztízzsel társított foglalkozások köre is nagymértékben megegyezik a vizsgált populációkban. (Az 1. ábrán a felsőoktatásban tanulók és a gyakorló pedagógusok percepcióit mutatjuk be.)

a) Felsőoktatási hallgatók



b) Gyakorló pedagógusok



1. ábra. Az egyes foglalkozások társadalmi és anyagi elismertségének megítélése a felsőoktatási hallgatók és a gyakorló pedagógusok körében (átlagok)

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

A kapott eredményeket foglalkozások szerinti bontásban vizsgálva, a jogi és mérnöki foglalkozások kiegyensúlyozottan magas presztízst találjuk. Alacsony presztízspontokat a könyvtárosi és a kollégiumi nevelő foglalkozáshoz társítottak a válaszadók.

Néhány foglalkozás esetében az anyagi és a társadalmi megbecsülés mértéke jelentősen eltér. A pedagógusfoglalkozások alacsony anyagi megbecsüléséhez képest társadalmi presztízsről általában erősebbnek mutatkozik. A különböző pedagógusfoglalkozások közül az egyetemi oktatók emelkednek ki, mindemellett a középiskolai tanárok, valamint a gyógyypedagógusok és a fejlesztőpedagógusok társadalmi presztízse is relatíve magas. A nem pedagógusfoglalkozások esetében is vannak nagy eltéréssel leírható szakmák. A pénzügyi elemzők és az informatikusok munkájának inkább anyagi megbecsültséget tulajdonítanak a válaszadók, és igen magasra értékelik azt. Az orvosok esetében – akárcsak az egyetemi oktatóknál – az általánosan magas átlagértékek mellett is inkább a társadalmi megbecsülés kapott magas értékelést. A pedagógus- és nem peda-

gógusképzésre jelentkezők, illetve a pedagógushallgatók és az egyéb képzésekben részt vevők által adott válaszok összevetésében azt találjuk, hogy a pedagógusok hajlamosabbak a pedagógusfoglalkozások presztízsének felülértékelésére annak mind anyagi, mind társadalmi vonatkozásában. A többi foglalkozást – leszámítva az általuk ugyancsak felülértékelt orvosit – a nem a pedagógusképzés felé orientálódókhoz hasonlóan ítélik meg.

A hallgatók és a pedagógusok csoportja által közvetített presztízstérképek között a főbb tendenciákat tekintve nincs lényegi eltérés. Mindkét esetben a pedagógusfoglalkozások következetes alulértékelésével szembesülhetünk, ugyanakkor a pedagógusok esetében az ábra jobban érzékelteti a pedagógus- és az egyéb foglalkozások presztízse közötti éles határvonalat. Ebben a – kizárólag az érintetteket (gyakorló pedagógusokat) magában foglaló – vizsgálati csoportban tehát a pedagógusfoglalkozások presztízstükét tekintve markánsabban különböznek el a többi diplomás foglalkozástól – azaz nagyobb közöttük a távolság.

2.2.2. A pedagóguspálya értékelése: a pálya előnyei és nehézségei

Kutatásunk a pedagóguspálya értékelésére egységesen a FIT-Choice-skála pályaképpel kapcsolatos kérdésblokkját használta a kutatás során mind a négy populáció vizsgálatánál. A pálya elvárásaira és előnyeire vonatkozó kutatási eredményeinket az 1. tábla foglalja össze.

1. tábla. A FIT-Choice-skála pályaképpel kapcsolatos faktorai és tételei

A FIT-Choice skála pályaképpel kapcsolatos faktorai és tételei

A FIT-Choice-skála 57 elem és 18 faktor mentén rendeződik, amelyek nagyobb része a pedagógusi pálya motivációjával kapcsolatos, azonban két faktor (a pálya elvárásai és a pálya előnyei) négy alfaktora (szakértelem, nehézség, társadalmi státus és fizetés) a pedagógiai pálya percepcióját jeleníti meg. (A FIT-Choice-skála részletesebb bemutatását a pedagógusok pályamotivációjáról szóló 4. fejezet tartalmazza.)

Faktor	Alfaktor	Tétel
A pálya elvárásai	Szakértelem	A pedagógusi munka magas szintű szakmai tudást igényel.
		A pedagógusi munka magas szintű gyakorlati tudást igényel.
		A pedagógusi munka magas szintű speciális szaktudást igényel.
	Nehézség	A pedagógusok sokat dolgoznak.
		A pedagógusi munka érzelmileg megterhelő.
		A tanítás/nevelés kemény munka.
A pálya előnyei	Társadalmi státus	A pedagógusi munkát általában hivatásnak tekintik.
		A pedagógusok elkötelezettek.
		A pedagógusi munkát általában magas presztízsű foglalkozásnak értékelik.
	Fizetés	A pedagógiai munkát jól megfizetik.
		A pedagógusok fizetése általában magas.

A FIT-Choice-skála segítségével a megkérdezettek 1-től 7-ig terjedő skálán formálhattak véleményt az egyes állításokkal kapcsolatban, ahol az 1 az állítással való egyet nem értést, a 7 a teljes egyetértést jelentette.

2. tábla. A pedagóguspálya percepciója a pályaválasztás előtt állók, a felsőoktatásban tanulók, 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 történt (1 = egyáltalán nem ért egyet, 7 = teljesen egyetért)

		Pedagógus szakra jelentkezők körében	Nem pedagógus szakra jelentkező hallgatók körében	Pedagógus hallgatók körében	Nem pedagógus hallgatók körében	Gyakorló pedagógusok körében	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

Amint a 2. tábla adataiból is kitűnik, a megkérdezett csoportok mindegyike úgy látja, hogy a pálya elvárásai közül a szakértelem kiemelt jelentőséggel bír, a pálya nehézsége is átlagon felüli, azonban a pedagóguspálya nem jár kiemelt társadalmi elismertséggel, a fizetés pedig egyáltalán nem tükrözi a pálya elvárásait.

A 2. táblából az is leolvasható, hogy a nem pedagógus szakra jelentkezők, illetve a hallgatók közül az egyéb képzésekben részt vevők – a pedagóguspályát választó társaiknál – alacsonyabbra értékelik a pedagóguspálya nehézségeit, valamint az ezzel járó társadalmi státust. A pedagógusjelöltek pozitívabb pályaképpel rendelkeznek minden egyes kategóriában, ez különösen a szakmához társuló munkaterhelés kapcsán erős. A pedagógus-alcsoportok összevetésében fontos eredménynek tűnik, hogy a fizetés és a státus értékelése egyaránt

a pályaelhagyók esetében kapta a legalacsonyabb értékeket. Ugyanakkor a nehézségeket leginkább a gyakorló pedagógusok érzékelik.

A pályapercepció iránya az egyes alcsoportokban megegyezik. Azonban az eltérő érintettség, illetve a közelség szerepet játszik a pálya értékelésében. Ez egyfelől a pályát választók pozitívabb értékeléseiben ölt testet, másfelől a pályaelhagyók negatívabb pályaképében. A valós tapasztalatok szerepe mutatkozhat meg abban is, hogy a pályára készülökhöz képest a szakmát gyakorlók, illetve a pályaelhagyó pedagógusok értékelései némiképp eltérnek. Az utóbbi két csoportban a válaszadók – a pedagóguspályára lépés előtt állókhoz képest – felülértékelik az elvárások fontosságát mind a szakértelem, mind a nehézség tekintetében. A társadalmi státus kapcsán ugyanakkor a pályán lévők vagy az azt elhagyók kedvezőtlenebbül nyilatkoznak.

A hazai eredmények összehasonlíthatók más országok hasonló eredményeivel. Ennek alapjául Paul W. Richardson és Helen M. G. Watt (2006) nyolc különböző országban a pályakezdők körében végzett kutatása szolgálhat. A szerzőpáros is a FIT-Choice-skála pályaképpel kapcsolatos kérdésblokkja mentén elemezte a pedagóguspálya percepcióját. Amennyiben a hazai adatokat a Richardson és Watt által vizsgált nyolc ország adatainak kontextusában tekintjük, a pálya elvárásaival kapcsolatos percepciók (szakértelem, a pálya nehézsége) vonatkozásában a hazai pedagógusok körében magasabb átlageredményeket találunk. A társadalmi státus megítélése átlagosnak mutatkozik, a fizetés megítélése azonban nemzetközi összevetésben az átlagnál alacsonyabb értékeket produkál a magyarországi pedagógusok között (lásd 3. tábla).

3. tábla. A FIT-Choice-skála egyes alskáláinak átlagértékei nyolc országban (Richardson – Watt, 2006) és Magyarországon

		Magyar- ország	Átlag	Török- ország	Kína	USA	Hollandia	Horvát- ország	Német- ország	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

2.2.3. A pedagóguspálya más pályákhoz viszonyított értékelése

Kutatásunk a pedagóguspálya egyéb diplomás pályákhoz viszonyított értékelése során hat szempontból álló állítássort alkalmazott (1. fizetés és jövedelem, 2. a családdal való összeegyeztethetőség, 3. szakmai karrier, 4. állásbiztonság, 5. társadalmi presztízis, 6. önkiteljesedés és örömforrás), amelynek alapján a válaszadók összevetették a pedagóguspályát a más diplomás pályákat.

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

Az ötfokozatú skála alapján számított, háromnál magasabb átlagértékek ez esetben azt mutatják, hogy az adott szempont szerint a pedagóguspálya mennyivel kedvezőbb a többinél, míg a három alattiak a pálya átlagosnál kedvezőtlenebb

helyzetére utalnak. A hármas átlagérték jelzi tehát, ha a pedagóguspálya nem tér el lényegesen a különböző diplomás pályák összességétől. Ugyanazt a kérdéssort tettük fel mind a középiskolásoknak, mind a hallgatóknak, mind a gyakorló és a pályát elhagyó pedagógusoknak.

4. tábla. 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)

	Pedagógus jelentkezők körében	Nem pedagógus- képzésre jelentkező	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	2.7 ↓	2.47 ↓	2.75 ↓	2.51 ↓	2.6 ↓	2.21 ↓
Állásbiztonság szempontjából	3.35 ↑	3.22 ↑	3.37 ↑	3.33 ↑	3.26 ↑	3.68 ↑
Társadalmi presztízs szempontjából	2.87 ↓	2.63 ↓	2.7 ↓	2.67 ↓	2.24 ↓	1.9 ↓
Önkiteljesedés, örömforrás szempontjából	3.64 ↑	2.97 ⇐	3.74 ↑	3.16 ↑	3.6 ↑	3.49 ↑

Megjegyzés: A nyilak azt mutatják, hogy más diplomás pályákhoz képest a pedagóguspálya észlelt helyzete kedvezőtlenebb vagy kedvezőbb. ↑ kedvezőbb, ↓ kedvezőtlenebb, ⇐ hasonló

„A különböző társadalmi csoportok vélekedése nagyon hasonló: más diplomás pályákhoz viszonyítva a pedagóguspálya anyagi, szakmai karrier és társadalmi presztízs szempontjából rosszabb, míg a családdal való összeegyeztethetőség, állásbiztonság, valamint önkiteljesedés szempontjából kedvezőbb helyzetben van...”

Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagóguspálya más diplomás pályákhoz viszonyított előnyeit és hátrányait minden vizsgált csoport hasonlóan érzékeli. A felkínált értékelési szempontok közül a jövedelem, a karrier és a társadalmi presztízs azok a tényezők, amelyek kapcsán a pedagógusfoglalkozások helyzete a többi diplomás pályánál kedvezőtlenebbnek mutatkozik. A pedagóguspálya pozitívumait a családdal való összeegyeztethetőségben, a szakmához kapcsolódó örömforrásban és az állásbiztonságban érzékeli leginkább a megkérdezett középiskolások, felsőoktatási hallgatók, gyakorló és pályaelhagyó pedagógusok. Mindeközben – akárcsak a FIT-Choice-skála percepcióval kapcsolatos részében – mind a középiskolások, mind a hallgatók esetében a pedagóguspályát választók felülértékelése mérhető a más pályát választókhoz képest az egyes kategóriákban. Különösen a szakmához kapcsolódó örömszerzés, kiteljesedés vonatkozásában rajzolódik ki jóval markánsabb kép a pálya iránt elkötelezett középiskolások, illetve hallgatók körében. Az eredmények arra is rámutatnak, hogy a pályához közelebb állók – a gyakorló pedagógusok, valamint a pályára készülők – kedvezőbb színben látják a pályát, s főként annak a szakmaisághoz kapcsolódó értékeit (lásd 4. tábla).

Főbb kutatási eredmények

- A pedagógusfoglalkozások alacsony presztízzsel bírnak mind a társadalmi, mind az anyagi megbecsültség tekintetében.
- Az értékelésre felkínált pedagógusfoglalkozások közül a kollégiumi nevelő a legalacsonyabb presztízsű szakma.
- Az alacsony presztízs mellett a pedagógusfoglalkozások közül több esetben – általános és középiskolai tanár, tanító, óvodapedagógus, gyógypedagógus – az alacsony anyagi megbecsültséghez képest a szakma társadalmi presztízse relatíve jobbnak tekinthető.
- A pedagóguspályát választó középiskolások pályamegítélése jobb, mint a más szakokat választó társaiké, tehát ebben az esetben a pályaválasztási döntés összefügg a percepcióval.
- A jövedelem, a karrier és a társadalmi presztízs azok a tényezők, amelyek kapcsán a pedagógusfoglalkozások helyzete a többi diplomás szakmánál kedvezőtlenebbnek mutatkozik.
- A pedagóguspálya pozitívumait a családdal való összeegyeztethetőségben, a szakmához kapcsolódó örömforrásban és az állásbiztonságban érzékeli leginkább a megkérdezettek.

3. A PEDAGÓGUSPÁLYA VÁLASZTÁSÁRA HATÓ TÉNYEZŐK

E fejezet fő kérdése, hogy a pedagóguspálya kezdetén, a képzés indulásakor, a szakmai életpálya korai szakaszában milyen külső erők és tényezők (a pályát választók intézményi, tanulmányi és társadalmi-demográfiai tényezői) alakítják a belépést. A pedagógusképzés választására és a pályára lépésre ható háttérmechanizmusok, háttértényezők feltárása mind a megfelelő pedagóguslétszám, mind a szakmai minőség biztosítása kapcsán releváns szempont lehet. Ennek szemléltetésére kutatásunk először leíró jellegű ábrákban mutatja be a belépők, avagy a pályát választók főbb jellemzőit, háttérváltozók szerinti megoszlásait. A belépési és szakválasztási szelekció részletesebb vizsgálatához ezek után magyarázó modelleket alkalmazunk, amelyek alapján a pálya- és szakválasztással összefüggésbe hozható különböző háttértényezők önálló hatása válik érzékelhetővé. A vizsgált tényezőknél minden esetben feltüntetjük a válaszadók számát, amelyet következetesen N betűvel jelölünk az ábrákon.

3.1. Intézményi tényezők

Az alábbiakban azt mutatjuk be az adatok segítségével, hogy milyen intézményi háttérrel rendelkeznek a pályára lépők, azaz milyen jellegű középiskolából, mely régióból származnak a végzős középiskolások, illetve az adott középiskola milyen infrastruktúrával (könyvtár, nyelvi labor és tornaterem) bír.

„2014-ben a végzős középiskolások 14,5 százaléka jelentkezett továbbtanulási célból pedagógusképzésre (is) magyar felsőoktatási intézményekbe...”

A pedagógusképzésre (is) jelentkezők azok a végzős középiskolások, akik egyaránt megjelöltek pedagógusképzést és nem pedagógusképzést nyújtó felsőoktatási intézményt is a továbbtanulás céljából. Arányuk a szakközépiskolákban érettségizők körében a 14,5 százalékos átlagnál némiképp magasabb (15,3%), a gimnáziumi intézményi formákban átlagos, míg a kéttannyelvű intézményi forma esetében a legalacsonyabb (12,1%).

A középiskola fenntartója szerint a végzős középiskolai hallgatók az átlagosnál nagyobb arányban jelentkeznek egyházi iskolákból pedagógusképzésre, míg az alapítványi és magániskolákban erre a legkisebb a hajlandóság.

A pedagógus szakok jelentkezői főként a normál tantervű, illetve a humán tagozatos osztályokból kerülnek ki, s alulreprezentáltak 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.

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

Kutatásunk eredményei alapján a pedagógusképzés felé irányuló középiskoláinak infrastrukturális ellátottsága összességében némiképp kedvezőtlenebb, mint a felsőoktatás más szakjait választóké. A pedagógus szakra (is) jelentkező középiskolások nagyobb (4,3) százaléka tanul olyan iskolában, ahol a telephelyen nincs könyvtár (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 pedagógus szakot is választók 92,6 százaléka járt olyan középiskolába, ahol a telephelyen van tornaterem, szemben az egyéb szakokra jelentkezők 95,2 százalékával.

3.2. A tanulmányi háttér hatása

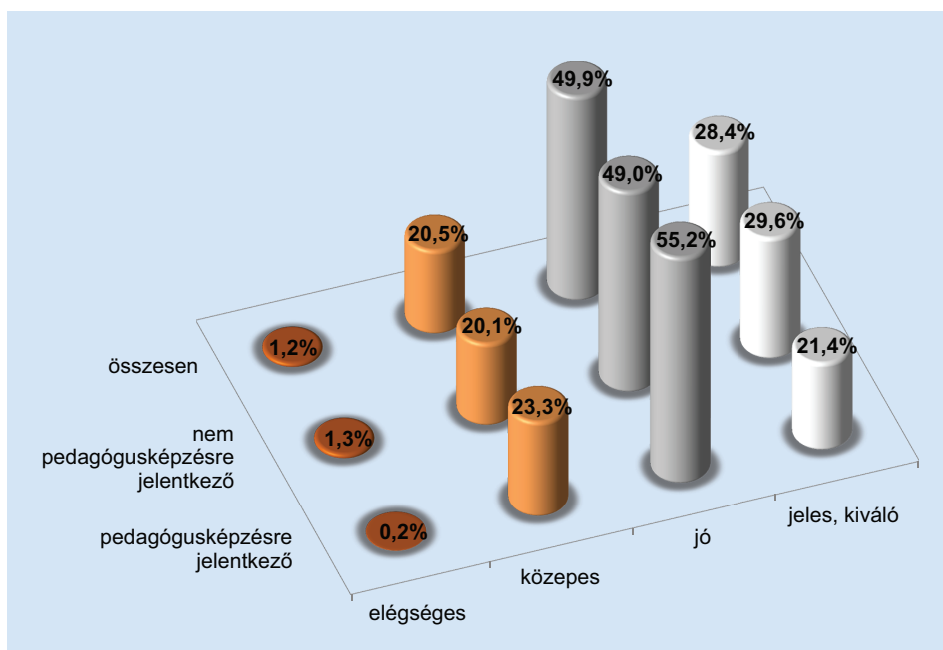
A pályaválasztásra ható tanulmányi háttér vizsgálatakor a szakirodalom rövid ismertetése után megvizsgáljuk a pedagógusképzésre jelentkezők és a pedagógushallgatók tanulmányi átlagát és eredményét, valamint a felvételi pontok igénylésének gyakoriságát és összetételét. Emellett a pedagógushallgatók esetében kitérünk arra is, hogy milyen tagozaton, munkarendben végzik tanulmányukat, mennyire jellemző körükben a tanulmányok melletti munkavégzés.

3.2.1. Szakirodalmi áttekintés

A témával foglalkozó szakirodalom (pl. Hanushek–Pace, 1995) arra mutat rá, hogy a kimagaslóan jó tanulmányi teljesítményt nyújtó hallgatók kisebb valószínűséggel lépnek a pedagóguspályára, mint társaik. A tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatban a pedagógusfoglalkozásokon belül is megfigyelhetők különbségek. Gitomer és munkatársainak (1999) mérése alapján a tanári képesítő vizsgán átesett diákok mind matematikai, mind pedig verbális teljesítményük alapján elmaradnak ugyan az átlag végzősök eredményétől, ám ez alapvetően az általános iskolai tanárnak (tanítónak) készülőket jellemzi. A szaktárgyak oktatására készülő pedagógushallgatók pontszámai meghaladják a végzős egyetemi hallgatók átlagértékeit. Különösen igaz ez a matematika vagy a természettudományi tárgyakat oktató tanárjelöltek esetében.

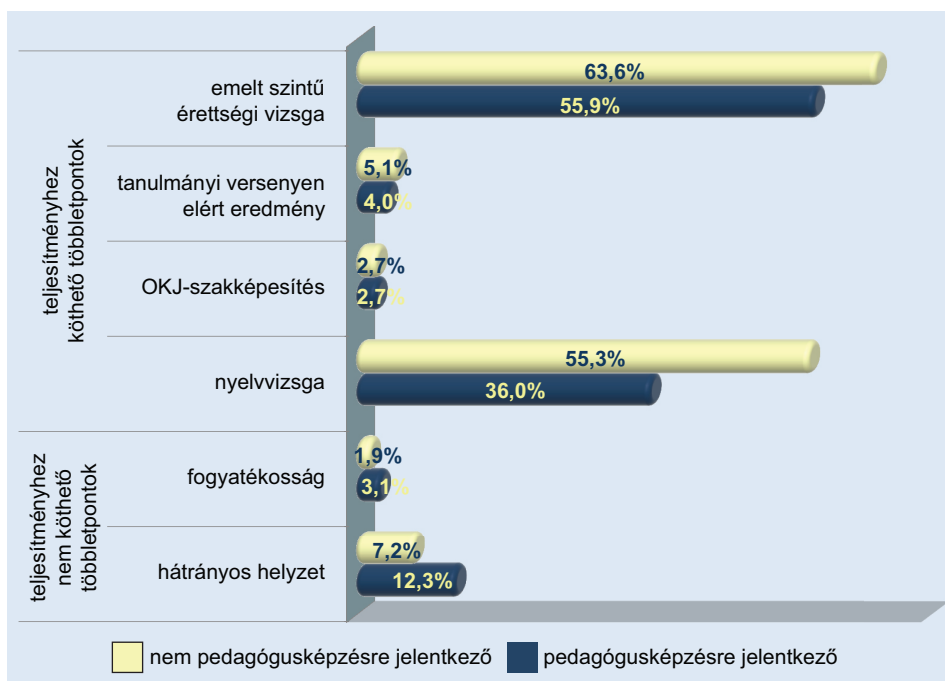
3.2.2. Kutatási eredmények

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 jó vagy közepes tanulmányi eredményű jelentkezők. Ugyanazokat az adatokat tanulmányi átlagként számolva megállapítható, hogy a pedagógusképzésre jelentkezők harmadik évfolyamos év végi átlageredménye 3,98, míg a más szakok jelentkezőié 4,08. Ezek alapján a pedagóguspályára jelentkezők valamivel alacsonyabb tanulmányi átlageredménye figyelhető meg.



2. ábra. A felsőoktatásba jelentkező középiskolások előző év végi tanulmányi átlag szerinti százalékos megoszlása (N = 3286)

Ezt a megállapítást támasztja alá a felsőoktatási jelentkezés során igényelt többletpontok előfordulási gyakorisága is: 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 pedagógus szakokat választók között. Nem teljesítményhez köthető többletpontokat (hátrányos helyzet, fogyatékoság) a pedagógusképzésre jelentkezők nagyobb gyakorisággal vesznek igénybe (lásd 3. ábra).

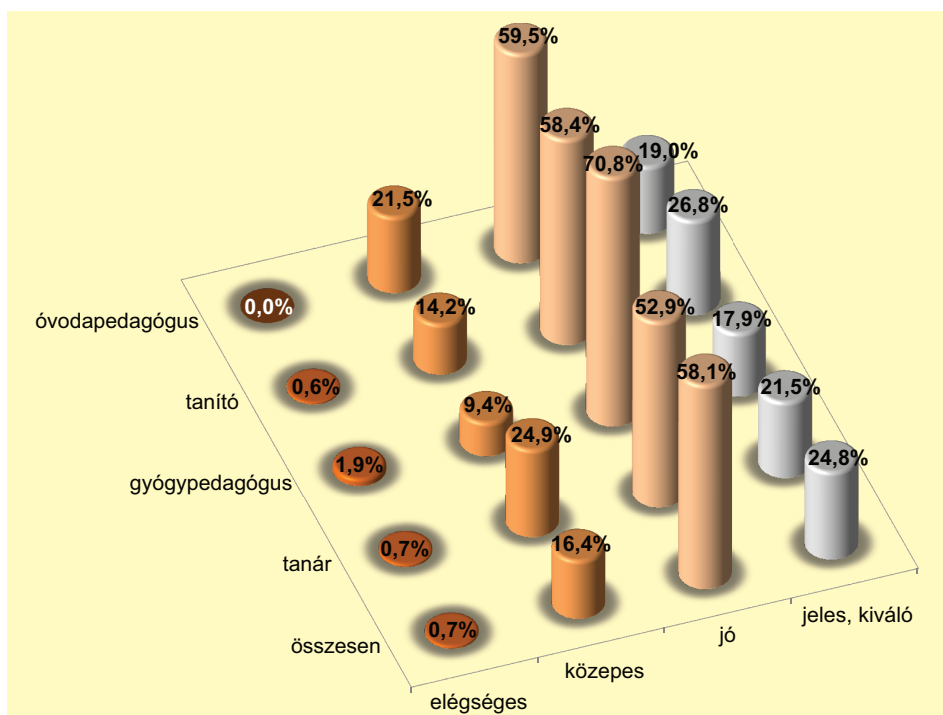


3. ábra. Felvételi többletpontok igénylésének gyakorisága továbbtanulást tervező középiskolások körében – Az egyes többletpontra jogosító kategóriák megjelölésének gyakorisága (N = 3302)

A középiskolai pályaválasztás kapcsán érdekes összefüggések mutatkoznak az Országos kompetenciamérés eredményeit megvizsgálva. A felmérés adatai alapján megfigyelhető, hogy az Országos kompetenciamérésben legjobban teljesítő középiskolákban az országos átlagnál alacsonyabb azon hallgatók aránya, akik pedagógusképzésre jelentkeznek. Azokban a középiskolákban, ahol a diákok szövegértés tekintetében átlagosan teljesítenek, népszerűbb a pedagóguspálya, mint azokban a középiskolákban, ahol a diákok matematikából teljesítenek átlagosan.

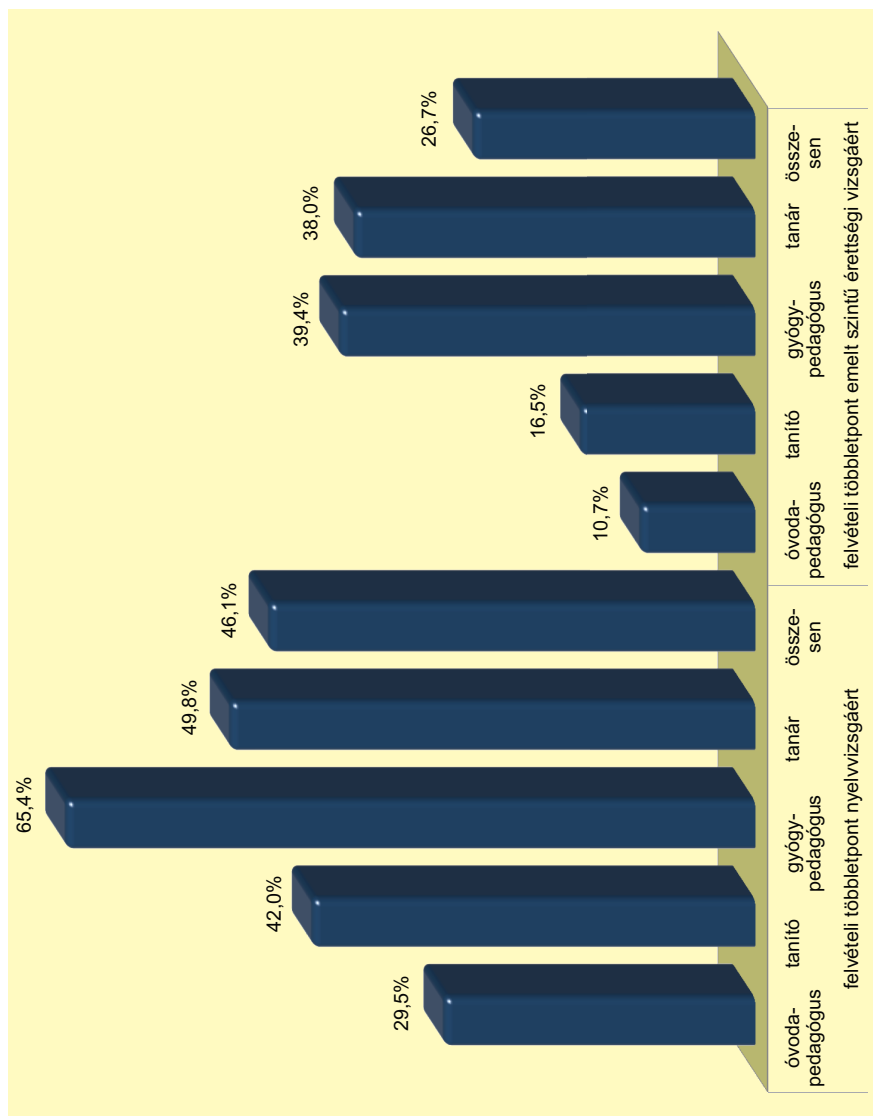
A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók tanulmányi háttérének, eredményének vizsgálatát szakos bontásban végeztük el.

Kutatásunk – a pedagógusképzésben tanulók tanulmányi eredménye szerinti különbségeket az átlagos érdemjegyek alapján vizsgálva – a pedagógusok és óvodapedagógusok körében talált az átlagnál nagyobb arányban közepes vagy elégséges tanulmányi eredményű hallgatókat. A gyógypedagógusok többségének, 70 százalékának tanulmányi eredménye jó érdemjeggyel jellemezhető. A jeles hallgatók aránya a tanító szakos hallgatók között a legmagasabb: 25 százalékuk kapott jeles érdemjegyet (lásd 4. ábra).



4. ábra. A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók átlagos tanulmányi eredmény szerinti százalékos megoszlása szakos bontásban (N = 681)

A gyógypedagógus szakra felvételizők igényelték a leggyakrabban többletpontokat nyelvvizsgáért, illetve emelt szintű érettségiért. A gyógypedagógusok közel kétharmada (65,4%) kapott felvételi többletpontot nyelvvizsgáért, és több mint egyharmada (39,4%) emelt szintű érettségi vizsgáért. A legkedvezőtlenebb belépésiteljesítmény-mutatókkal az óvodapedagógus és a tanító szakos hallgatók jellemezhetők. Az óvodapedagógusok csupán 29,5 százaléka kapott felvételi többletpontot nyelvvizsgáért, és 10,7 százaléka emelt szintű érettségi vizsgáért. A tanítók esetében ezek a százalékok valamivel magasabbak: 42 százaléuk szerzett felvételi többletpontot nyelvvizsgáért, míg 16,5 százaléuk emelt szintű érettségi vizsgáért (lásd 5. ábra).



5. ábra. Felvételi többletpontok gyakorisága a pedagógushallgatók körében, szakos bontásban (%) (N = 681)

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók jelentős része nem nappali képzés keretében tanul. A gyógypedagógiai és óvodapedagógusi képzéseken tanulók csupán 25 százaléka folytatja tanulmányait nappali tagozaton. A nappali munkarendű képzésben tanulók túlsúlya alapvetően csak a tanítók körében jellemző. Ezzel összefüggésben a tanár- és óvodapedagógus-hallgatók nagyobb arányú munkaerő-piaci részvétele mérhető, azaz többségük a tanulmányai mellett dolgozik is. A főként nappali munkarendben tanuló tanító szakos hallgatók alig egyharmadára jellemző a képzés melletti munkavállalás.

3.3. Társadalmi-demográfiai tényezők

Kutatásunk a társadalmi-demográfiai tényezők vonatkozásában a pedagóguspályát választók nemét, családjuk anyagi és képzési háttérét (szülők legmagasabb végzettségét) vizsgálta.

3.3.1. Szakirodalmi áttekintés

A nemzetközi szakirodalom részletesen foglalkozik a pedagóguspálya-választásra ható társadalmi-demográfiai tényezőkkel. Míg számos pálya esetében a nemi arányok kiegyenlítődése felé mutatnak hosszú távú tendenciák (lásd Tok, 2012), addig a pedagóguspálya választása továbbra is a nők körében népszerűbb (pl. Ellis, 2003; Johnston, 1999). Számos tanulmány mutat rá a nők magas arányára (lásd erről Bacolod, 2007; Painter et al., 2007; Taylor–Frankenberg, 2009). Több kutatás is foglalkozik ennek okaival, melyek a társadalmi környezet, illetve a pedagógusképzés rendszerének különbségei miatt nagy változatosságot mutatnak. Például török kutatási adatok azt mutatják, hogy a pedagóguspályán a férfiak hiányának legfontosabb magyarázatai az alacsony fizetés, az alacsony társadalmi státus és a szexuális bántalmazás vádjától való félelem (Anliak, 2008). Hasonló eredményre jutott egy, a tanári pályát választó brit hallgatók körében végzett kutatás is, amely szerint a kisgyermekkel foglalkozó férfi tanárok pályaválasztását a megkérdezettek általában „szokatlan”-nak, „ambiciózus”-nak, esetenként azonban „deviáns”-nak is címkézték (Carrington, 2002). Egy, a tanulmányaikat megkezdő fiatal férfiak körében végzett ausztrál kvalitatív kutatás eredményei arra világítanak rá, hogy a pályaválasztásban a gyerekekkel való foglalkozás – a nőkhoz hasonlóan – a férfiaknál is elsődleges motivációs tényezőnek számít. Emellett a tanári pálya kedvező anyagi és biztonsági

feltételei, valamint a szülők tanítási karrierjüket támogató attitűdje is szerepet játszott (Mulholland, 2003). Angol kutatási adatok alapján a tanári pályát választó férfiak tisztában vannak azzal, hogy döntésük miatt várhatóan negatív társadalmi megítélés alá esnek (Johnston, 1999).

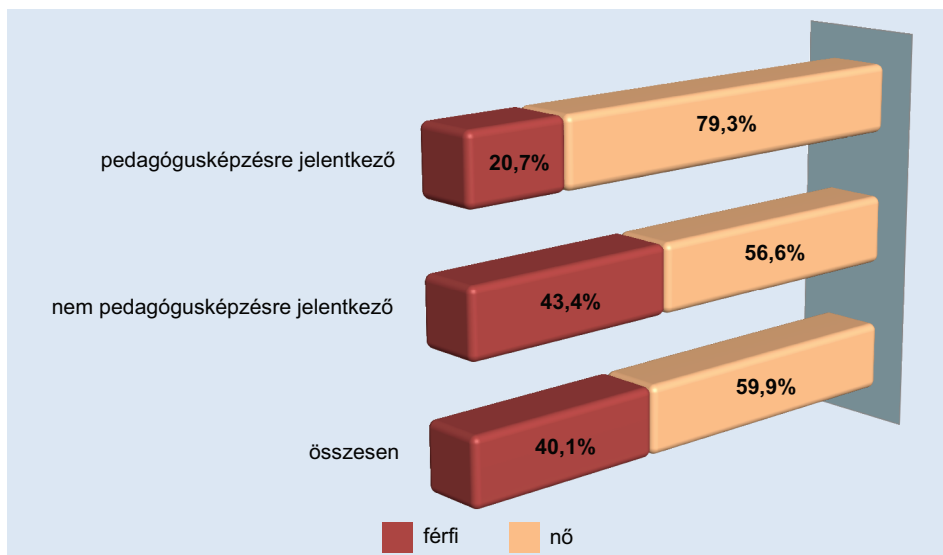
Különböző tanulmányok (Ercsei, 2011; Ercsei-Sági, 2012; Jancsák, 2014) a szülők végzettségének és a család anyagi háttérének a pályaválasztásra gyakorolt hatásának vizsgálatakor arra mutatnak rá, hogy a szülők magasabb fokú iskolai végzettsége inkább csak azt befolyásolja, hogy a gyermekük továbbtanul-e, vagy sem (jellemzően igen), nem pedig azt, hogy milyen szakmát, pályát választ. Ennek ellenére a pedagóguspályát és más pályákat választók társadalmi háttérét összevető kutatások egy része azt találta, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók társadalmi helyzetüket tekintve elsősorban az alacsonyabb társadalmi státusú csoportokból kerülnek ki. Ez arra vezethető vissza, hogy a társadalom hagyományosan a pedagógusképzésnek értelmiségképző szerepet tulajdonít, ami lehetőséget teremt arra, hogy a képzést sikeresen elvégzők bekerüljenek ebbe a csoportba (lásd pl. Nagy, 1998).

3.3.2. A legerősebb szelekciós hatás: a nemek közötti különbségek

Kutatásunk a nemzetközi szakirodalommal összhangban azt állapította meg, hogy a pedagóguspálya-választás szociodemográfiai háttérét illetően a legerősebb szelekciós hatást a nemek közötti különbségek mutatják.

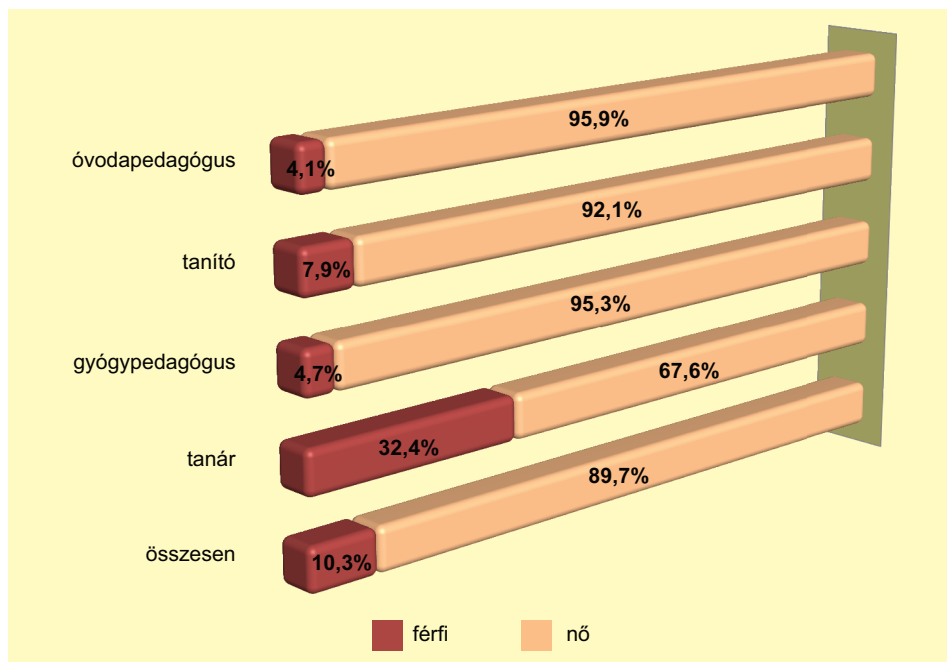
„A pedagóguspályára jelentkező öt magyar végzős középiskolás közül négy nő...”

Kutatásunk statisztikai adatokra támaszkodó eredményei alapján azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatásba jelentkezők többsége nő (közel 60%). Ez az arányeltolódás lényegesen erősebb a pedagógusképzésre jelentkezők között: közel 80 százalékuk nő, azaz öt végzős középiskolás jelentkezőből négy nő. Ez az arány kiegyenlítettebb a más szakokat választó középiskolások körében (57% és 43%), de ott is megfigyelhető, hogy több nő jelentkezik a felsőoktatási intézményekbe, mint férfi (lásd 6. ábra).



6. ábra. A felsőoktatási intézményekbe jelentkező középiskolások nemek szerinti százalékos megoszlása (N = 3224)

A pedagógusképzés női túlsúlya szakos bontásban is kimutatható: a tanító, óvoda-pedagógus és gyógypedagógus szakokat egyaránt erősebben érinti, mint a tanári szakokat. Az előbbi képzéseken 95 százalék körüli a női részvétel aránya. A tanár szakos pedagógushallgatók között a férfiak aránya némiképp kiegyenlített, egyharmados gyakoriságú (lásd 7. ábra).

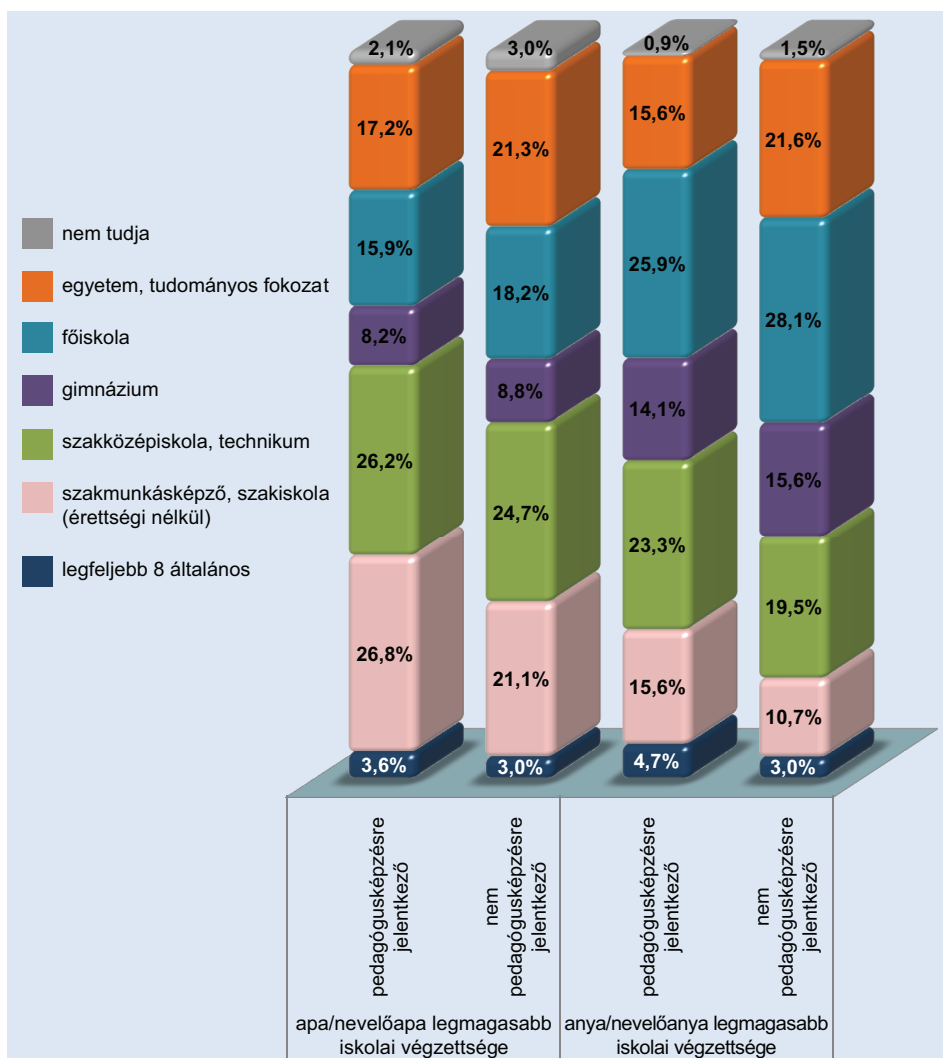


7. ábra. A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók nemek szerinti százalékos megoszlása, szakos bontásban (N = 681)

3.3.3. A szülők végzettségének és anyagi helyzetének hatásai

„A diplomás anyával vagy nagyszülővel, illetve kedvező családi anyagi háttérrel rendelkezők kisebb eséllyel választják a pályát...”

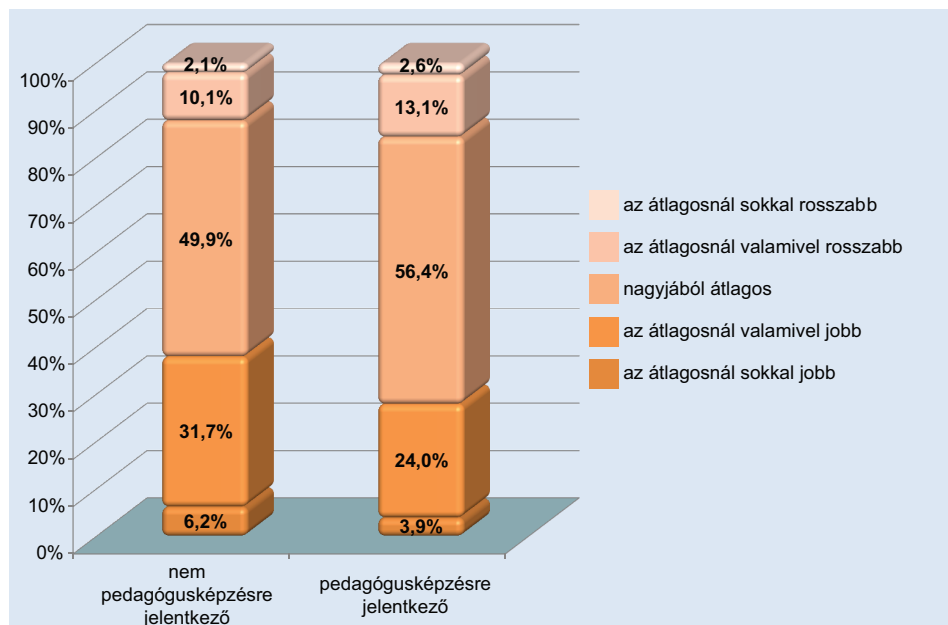
A pedagógusjelöltek családi hátterét tekintve kutatásunk a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, illetve anyagi helyzetét vette figyelembe. A felmérés eredményei azt mutatják, hogy amíg a nem pedagógusképzési szakokra jelentkezők között az apák vonatkozásában 40, az anyák körében 50 százalék körüli a diplomások aránya, addig a pedagógusképzést választók között mindkét szülő esetében egyértelműen kisebb ez az arány (lásd 8. ábra).



8. ábra. A felsőoktatásba jelentkező középiskolások szülői végzettségi háttér szerinti százalékos megoszlása (apa végzettsége N = 3106, anya végzettsége N = 3162)

Kutatásunk során a család anyagi helyzetének felmérése a megkérdezettek értékelésén alapult. A válaszokból az derül ki, hogy a pedagóguspályát választók mind a kulturális tőke (szülők végzettsége), mind a gazdasági háttér tekintetében kedvezőtlenebb helyzetben vannak a más pályára lépőkhöz képest. Míg az egyéb szakokra jelentkező középiskolások közel 40 százaléka (37,9%) úgy érzi, hogy családjának anyagi helyzete

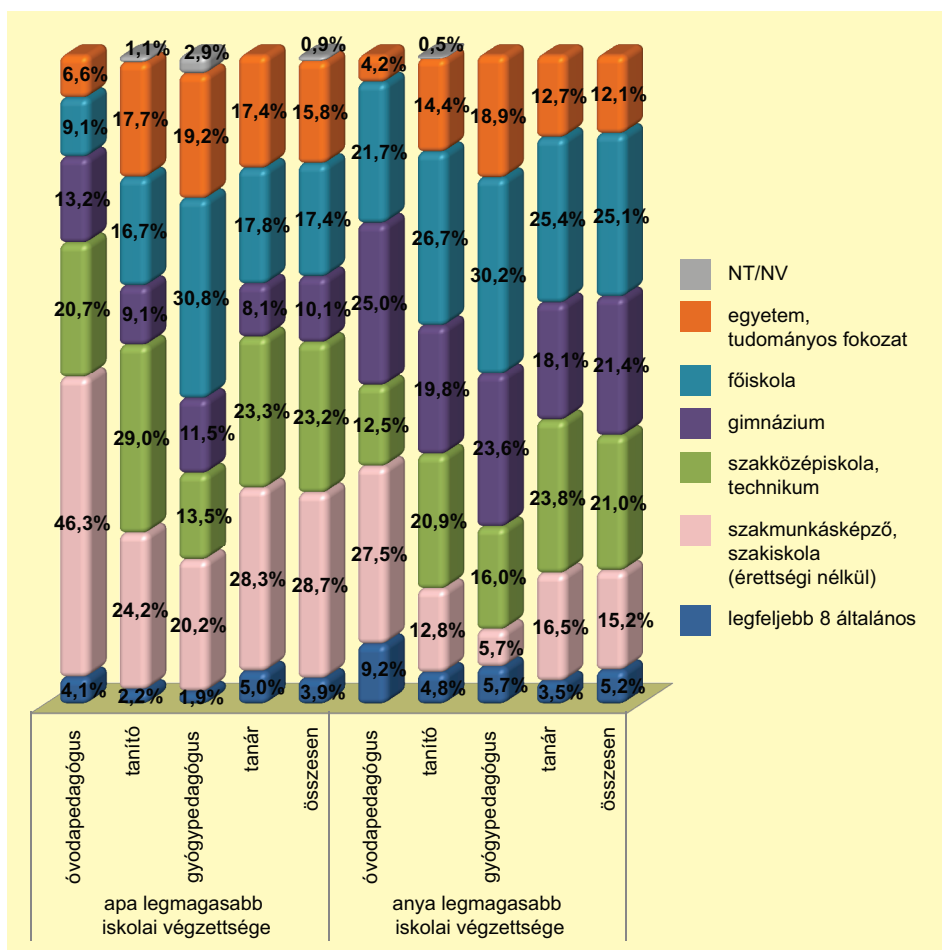
a környezetéhez viszonyítva az átlagnál jobbnak mondható, addig a pedagógusképzést választók között ez az arány a 30 százalékot sem éri el (27,9%). Utóbbiak nagyobb arányban (56%) ítélik meg átlagos anyagi helyzetűnek saját családjukat (lásd 9. ábra). Ezt az eredményt alátámasztani látszik az a tény is, amely szerint a felsőoktatásba jelentkező középiskolások közül a pedagóguspályát választók nagyobb arányban igényelnek hátrányos helyzet miatt felvételi többletpontot (lásd korábbról az 5. ábrát).



9. ábra. A felsőoktatásba jelentkező középiskolások százalékos megoszlása a család anyagi háttere szerint (N = 3201)

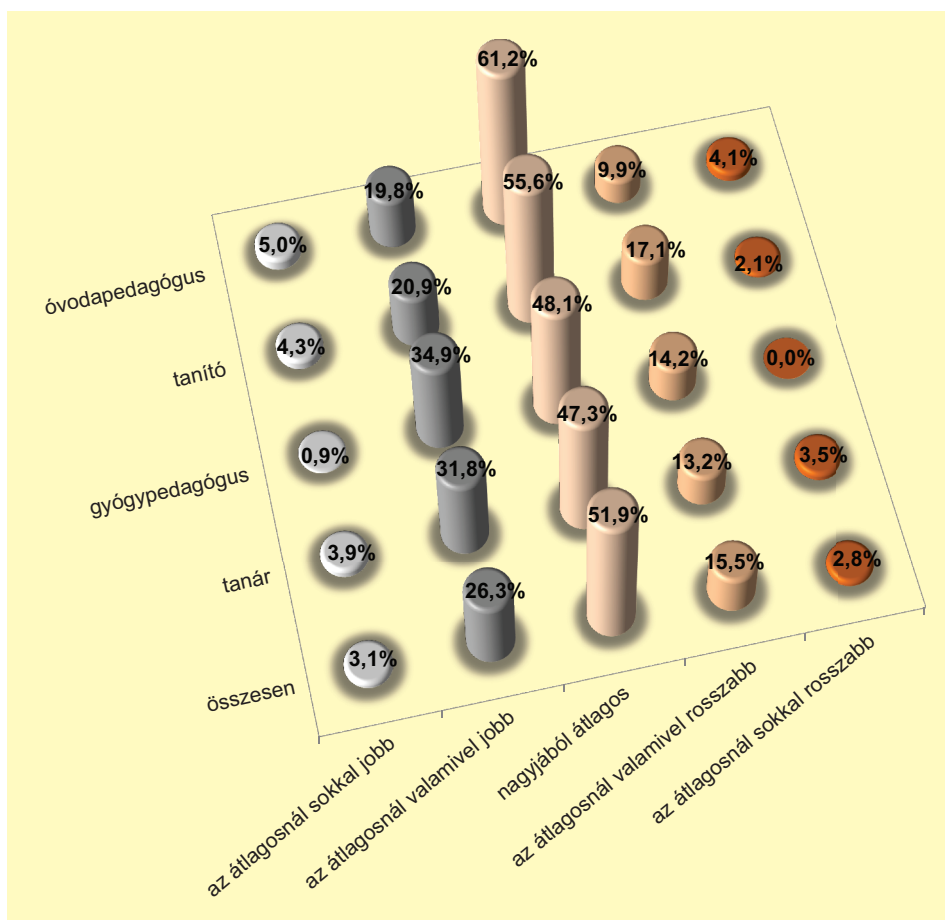
„...a gyógypedagógus-hallgatók felének diplomásak a szülei...”

A pedagógushallgatók kulturális hátterét vizsgálva hasonló megállapításokat tehetünk: általánosságban a pedagógusképzésben részt vevők egyharmadának szülei rendelkeznek főiskolai vagy egyetemi diplomával, illetve a megkérdezettek több mint fele (51,9%) átlagosnak tartja családjának anyagi helyzetét (lásd 10. és 11. ábra). Szakos bontásban kiemelkedő a gyógypedagógusok esete, ugyanis a hallgatók felének vannak diplomás szülei. A másik végletet az óvodapedagógusok képviselik: esetükben csupán minden ötödik hallgatónak van diplomás szülője (lásd 10. ábra).



10. ábra. A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók szülői iskolai végzettség szerinti százalékos megoszlása, szakos bontásban (N = 681)

A kibocsátó család anyagi helyzetét tekintve a gyógypedagógus és a tanár szakos 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 óvodapedagógus szakos hallgatói között ez az arány csak egynegyed, azaz csupán minden negyedik, pedagógusképzésben részt vevő hallgató véli úgy, hogy családja anyagi helyzete az átlagosnál jobb (lásd 11. ábra).



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

Kutatásunk eredményei tehát azt a szakirodalmi nézetet támasztják alá, miszerint a családi képzési háttér tekintetében a pedagógusképzésre jelentkezők helyzete némiképp kedvezőtlenebb: a diplomás anyával vagy nagyszülővel rendelkezők kisebb eséllyel választják ezt a pályát. Ugyanez az önszelekció mutatkozik meg az anyagi háttér kapcsán is. A kedvező családi anyagi háttérrel rendelkező tanulók kisebb eséllyel döntenek a pedagóguspálya mellett.

3.4. A pályaválasztást befolyásoló háttértényezők jelentőségének vizsgálata

A fentiekben leíró jelleggel mutattuk be a pedagóguspályát választó középiskolások intézményi-tanulmányi és származási háttérének főbb jellemzőit – összehasonlítva a más szakokra jelentkezőkkel. Annak vizsgálatához azonban, hogy e háttértényezők egymástól függetlenül milyen önálló hatással bírnak a pedagóguspálya választására a jelentkezők körében, többváltozós magyarázó modellt alkalmaztunk.

Az alkalmazott modell azt mutatta, hogy a pedagóguspálya választásával leg erősebben a társadalmi-demográfiai háttér tényezői függnek össze, azon belül is a nemi hovatartozás. Kutatásunk eredményei alapján a női jelentkezők háromszor nagyobb eséllyel választanak pedagógus szakot, mint a férfiak.

Az általunk alkalmazott modell eredményei arra engednek következtetni, hogy a családi hagyomány is hatással van a pedagóguspálya-választásra. Létezik egy ún. átörökítési hatás, azaz a pedagógus szülőkkel vagy nagyszülőkkel rendelkezők nagyobb valószínűséggel választják maguk is a pedagóguspályát. Az adatok alapján azt mondhatjuk: csak kismértékben függ össze a pedagóguspálya-választással, hogy a szülők rendelkeznek-e diplomával.

A végzős középiskolások tanulmányi eredményei befolyásolják a szakválasztást. Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy általában a közepes és jó tanulmányi eredménnyel rendelkező középiskolások választják valamelyik pedagógus szakot. Az ide jelentkezők jellemzően nem kapnak a felvételi eljárásban többletpontot nyelvvizsgáért.

A lakóhely településtípusa, valamint a középiskola intézményi háttere (típusa, régiója) ugyanakkor nagy valószínűséggel nem játszik szerepet a pedagóguspálya választásában.

Az eredmények összefoglalását az 5. tábla tartalmazza:

5. tábla. Összefoglalás: A pedagóguspálya választására ható tényezők

Tanulmányi háttér:	
Tanulmányi eredmény	+++
Felvételi többletpont tanulmányi versenyért, nyelvvizsgáért, emelt szintű érettségéért	++
Angol, német, francia nyelvismeret	+
Társadalmi-demográfiai háttér:	
Szülők/nagyszülők között van pedagógus	++
Család anyagi háttere	++
Diplomás szülő/nagyszülő	+
Nem (nő/férfi)	++++
Lakóhely településtípusa	Ø

Jelmagyarázat: Ø – Egyáltalán nem befolyásoló tényező, + – A pedagóguspálya választását kevésbé befolyásoló tényező, ++ – Átlagos befolyásoló tényező, +++ – Jelölősen befolyásoló tényező, ++++ – Legerősebb tényező.

A kutatás regressziós modelljét a pedagógushallgatók körére is elkészítettük, szakos bontásban. Az alábbi pedagógus szakokat vizsgáltuk: óvodapedagógus, tanító, csecsemő- és kisgyermeknevelő, gyógypedagógus és tanárképzési szakok. Az eredmények azt mutatták, hogy az óvodapedagógus-hallgatókhoz képest a férfi hallgatók tizenegyszer nagyobb eséllyel választják a tanárképzést. Ugyancsak nagyobb erre az esély az idősebb hallgatók, a fővárosban vagy megyeszékhelyen élők és a diplomás apák gyermekei körében. A középiskolai intézményi háttér hatásai közül a tanár szakosok esetében tudtuk kimutatni a gimnáziumi végzettséghez társuló nagyobb szakválasztási valószínűséget a szakközépiskolai háttérhez viszonyítva.

A felsőoktatási képzési háttér szakos megoszlásban történő vizsgálata a képzési munkarend erősen meghatározó szerepét jelzi. Az óvodapedagógus-hallgatókhoz képest a tanítók és tanárok jóval nagyobb eséllyel tanulnak nappali tagozaton, míg a gyógypedagógusok esetében az összefüggés fordított: ők kisebb valószínűséggel vesznek részt a felsőoktatás nappali munkarendű képzéseiben, mint az óvodapedagógusok.

A felsőfokú tanulmányi teljesítmény háttérmutatói néhány változó esetében mutatkoztak fontos tényezőnek. Kutatási eredményeink alapján a felvételi eljárás során nyelvvizsgáért többletpontot igénylő tanulók fele akkora eséllyel jelölnek meg pedagógusképzést jelentkezésük során, mint a nyelvvizsgával nem rendel-

kező társaik. Az angol nyelvtudással rendelkezők nagyobb eséllyel tartoznak a tanítók vagy tanárok, mint az óvodapedagógusok csoportjába. Emelt szintű érettségiért többletpontot jóval nagyobb eséllyel kaptak a gyógypedagógus és a tanár szakosok. A nyelvvizsgáért szerzett többletpontra két és félszer akkora esélye van egy gyógypedagógus-hallgatónak, mint egy óvodapedagógus-jelöltnek.

Mintánk alapján tehát összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a tanári szakos 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 tanári szakos hallgatók emelkednek ki a többiek közül. Származási háttér alapján a kulturális tőkét (szülők iskolai végzettségét) és a származási település urbanizációs fokát (városiak arányát) tekintve egyaránt az óvodapedagógus-hallgatók kedvezőtlenebb helyzete érzékelhető.

Főbb kutatási eredmények

- A társadalmi-demográfiai hatások közül a legerősebb szelekciós hatás a nemek közötti különbségekhez társul, a női jelentkezők háromszor nagyobb eséllyel választanak pedagógus szakot, mint a férfiak. Utóbbiak körében a tanári szak a legközkedveltebb.
- A diplomás szülőkkel és a kedvezőbb családi anyagi háttérrel rendelkező tanulók kisebb eséllyel választják a pedagógusképzést.
- A pedagógushallgatókon belül a gyógypedagógus- és kisebb mértékben a tanári szakos hallgatók kedvezőbb, míg az óvodapedagógusok az átlagnál kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkeznek.
- Megfigyelhető némi átörökítési hatás, azaz a pedagógusfoglalkozások családi előfordulása némiképp nagyobb eséllyel valószínűsíti a pályaválasztását.
- Az intézményi tényezőknek nincs szignifikáns hatásuk, azaz nem mutatható ki egyértelmű kapcsolat a középiskola típusa és a pedagógusi pálya választása között.
- A szakirodalomban jelzett teljesítményalapú kontraszelekció nyomai a kutatás eredményeiben is fellelhetők, azaz a középiskolában jobb tanulmányi eredményekkel, nyelvvizsgával és összességében a teljesítményükért jelentősebb felvételi többletpontra jogosult hallgatók kevésbé választják a pedagóguspályát.

4. A PEDAGÓGUSOK PÁLYAVÁLASZTÁSÁNAK ÉS PÁLYÁN MARADÁSÁNAK MOTIVÁCIÓI

Ebben a fejezetben arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen tényezők játszanak szerepet a pedagógusok pályaválasztásában és pályán maradásában. A pedagógusok pályamotivációjával kapcsolatos tematika a projekt egyik központi elemét képezte, így ez a kérdéskör a középiskolások, a pedagógushallgatók, a gyakorló és a pályaelhagyó pedagógusok körében készült kutatásokban egyaránt szerepelt. A pedagóguspálya választásával kapcsolatos motivációk mérése egy, a szakirodalomban megjelenő motivációs elemeket széleskörűen lefedő mérőeszköz segítségével történt, amely lehetővé teszi, hogy összehasonlítsuk egymással a négy vizsgált csoport motivációit.

Az előző fejezethez hasonlóan, először felvázoljuk a kérdéskör legfontosabb dimenzióit a témával kapcsolatos nemzetközi és hazai szakirodalom alapján, majd részben leíró statisztikai eszközökkel, részben többváltozós elemzések segítségével bemutatjuk a különböző csoportokban kapott eredményeket.

4.1. Szakirodalmi áttekintés

A motiváció fontos meghatározója mind az egyéni, mind a szervezeti teljesítmény szintjének. A motivációs elemek többféleképpen csoportosíthatók. A pedagóguspálya választásának motivációit tárgyaló szakirodalom legtöbbször belső (intrinzik) és külső (extrinzik) motivációkat különböztet meg. Ezeket tovább bonthatjuk az egyénhez, illetve magához a pedagógusi munkához/pályához köthető motivációkra.

Az individuális belső motivációk közül jelentős szerepet tulajdonítanak az önmegvalósításnak (Manuel–Hughes, 2006), az intellektuális kihívások és ösztönzés, valamint a változatosság szükségletének (pl. Ashiedu–Scott–Ladd, 2012; Barmby, 2006). Ide sorolható még a társadalmi hozzájárulás, a pedagógusi munka társadalmi szintű fontosságának érzése és a tudásátadás önmagából eredő szépségének motivációja, illetve a pálya jutalmazó karrierjellege (pl. Barmby, 2006; Ponte, 2012; Ellis, 2003).

A hazai és nemzetközi szakirodalom alapján az egyik legtöbbször megjelenő, munkához köthető belső motiváció a gyermekekkel való foglalkozás öröme, valamint a tanulók támogatása sikereik elérésében (lásd pl. Ashiedu–Scott-Ladd, 2012; Barmby, 2006; Chrappán, 2012; Kocsis, 2002).

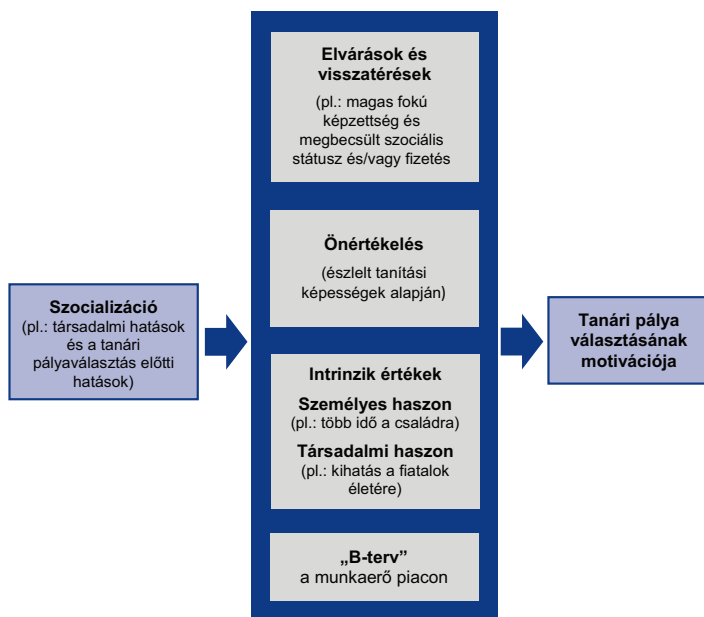
Az individuális külső motivációk között leginkább a szakmai fejlődés lehetőségének, az állásbiztonságnak (Kilinc–Watt–Richardson, 2012; OECD, 2009), a szabadságnak és szabadidőnek (Varga, 2001), valamint a fizetésnek és juttatásoknak tulajdonítanak motiváló szerepet (pl. Ashiedu–Scott-Ladd, 2012; Varga, 2007). A fentiekén kívül a kutatások individuális extrinzik motivációs elemként azonosították a – 2. fejezetben már említett – értelmiségi karrier építésének lehetőségét: a pedagógusképzés hazánkban hagyományosan az értelmiségivé válás, a társadalmi felemelkedés egyik legfrekvenciáltabb módja (Nagy, 1998; Hajdú, 2001; Jancsák, 2010 és 2014). További individuális külső motivációként jelenik meg a szakirodalomban a pedagóguspálya családdal, magánélettel való összeegyeztethetősége (Jenkins–Reitano–Taylor, 2011; Butt–MacKenzie–Manning, 2010), valamint a környezeti befolyás, azaz, hogy fontos személyek javasolták a pedagóguspályát (pl. O’Sullivan–MacPhail–Tannehill, 2009).

A pedagóguspálya választásának a munkához köthető külső motivációs elemei közé sorolhatjuk a korábbi tanítással és/vagy tanulással kapcsolatos pozitív tapasztalatokat, a példaképeket (pl. Barmby, 2006; Berger–D’Ascoli, 2012; Chrappán, 2012), a vélt munkáltatói elvárásokat (Chrappán, 2012), a munkaterhekkel, munkakörülményekkel, munkahelyi/tantestületi légkörrel kapcsolatos tényezőket (pl. Manuel–Hughes, 2006; Varga, 2010; Kocsis, 2002). Ezen túlmenően a hazai és nemzetközi szakirodalomban egyaránt megjelenik a pályaválasztással, illetve a pedagógusi munkával kapcsolatos elégedettség mint a pályán maradással kapcsolatos, munkához köthető külső motivációs elem (pl. Barmby, 2006; Chen, 2007; Chrappán, 2012).

A szakirodalom a pályaválasztás és a pályán maradás meghatározó tényezőiként főként az intrinzik motivációk meglétét hangsúlyozza (pl. Scott–Cox–Dinham, 1999; Andrews–Hatch, 2002; Ashiedu–Scott-Ladd, 2012).

A kutatás során egy, a szakirodalomban megjelenő motivációs elemeket széleskörűen lefedő, több európai országban (pl. Hollandia, Németország) is használt (pl. Watt et al., 2012) mérőeszközt, a „Factors Influencing Teaching Choice Scale – FIT-Choice Scale” (Richardson–Watt, 2006) alkalmaztunk. A következő ábra a mérőeszköz háttérében álló modell különböző elemeit szemlélteti.

Tanári pályára motiváló tényezők modellje (Watt–Richardson, 2007)



A modell számításba veszi a korábbi tapasztalatokat (pl. a pálya társadalmi megítélése, szülői ráhatás), melyek lefedik mindazt, ami már a tanítási gyakorlat előtt formálja a hallgatók pedagóguspályáról alkotott elképzeléseit. Ezt követően figyelembe veszi a következő tényezőket: (1) a feladattal kapcsolatos attitűdök (elvárások és jutalmak), (2) önmagukkal kapcsolatos attitűdök (saját képességek megítélése, énhatékonyság), (3) belső értékek (pl. a munka biztonsága, családdal töltött idő, társadalmi felelősségvállalás a gyerekekkel való munkán keresztül), (4) a pedagóguspálya mint biztonságos másodlagos karrierút a munkaerőpiacon. A szerzők szerint ezekből a hatásokból tevődik össze az az egyéni érték, mely azt mutatja, hogy a hallgató mennyire elégedett, illetve mennyire motivált a pedagóguspálya-választással kapcsolatban. (A modell tekintetében a tanári és pedagógusi kifejezések szinonimaként értelmezendők.)

4.2. Kutatási eredmények

4.2.1. A pályaválasztás előtt állók pályamotivációi

A pályaválasztás előtt állók motivációit kutatásunk több aspektusból elemezte. Egyrészt vizsgálta a diplomaszerezéshez fűződő általános motivációkat, másrészt a fent bemutatott FIT-Choice-skála segítségével a pedagóguspálya választásához kapcsolódó motivációkat.

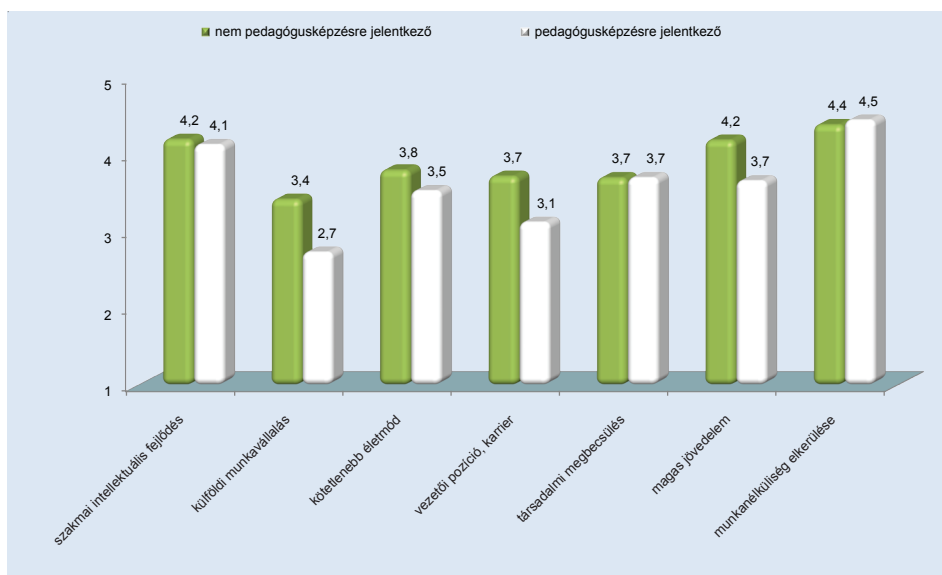
A diplomaszerezéshez fűződő várankozások

A felsőoktatási továbbtanulással kapcsolatos általános motivációkat a középiskolások és a már felsőoktatásban tanulók körében vizsgálva hasonló eredményeket figyelhetünk meg. Mindkét populációban a munkanélküliség elkerülése és a szakmai-intellektuális fejlődés tekinthető a legfontosabb motivációnak.

„Cél: a munkanélküliség elkerülése és a szakmai-intellektuális fejlődés...”

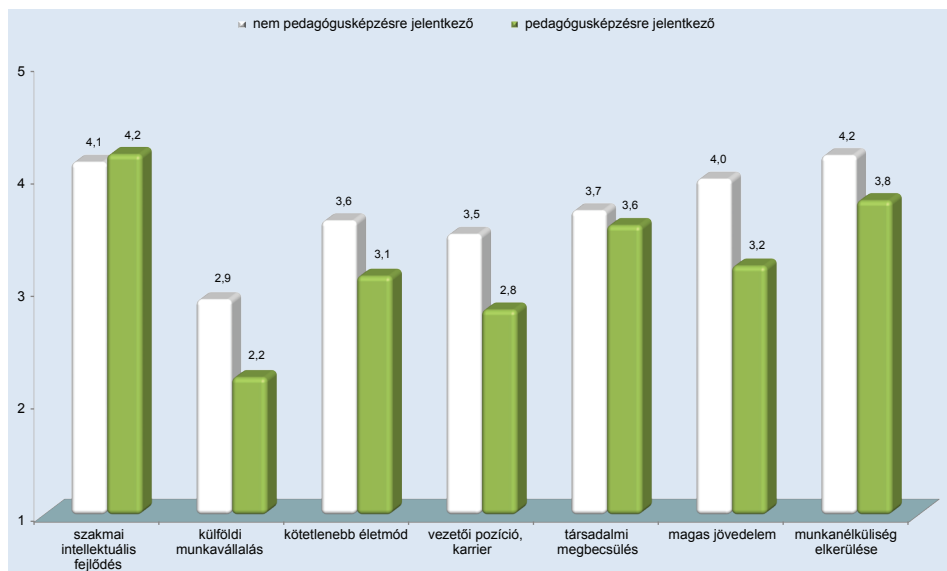
A pedagógusképzés és az egyéb szakok felé irányuló jelentkezők motivációi között jelentősebb eltérés a külföldi munkavállalás, a vezető pozíció, a magas jövedelem és a kötetlenebb életmód iránti várankozásban mutatkozik. A pedagógusképzésre jelentkezők esetében ezek kevésbé fontos motivációs tényezőknek bizonyultak, mint a más szakokat megcélzók körében (lásd 12. és 13. ábra).

Az egyes motivációs dimenziók fontosságát kifejező értékek összegét a továbbtanulás iránti motiváltság általános kifejezőjének is tekinthetjük. Az összesített érték arra utal, hogy a pedagógusképzés felé orientálódók általános továbbtanulási motivációi – a más pályák felé törekvőkhöz képest – összességében gyengébbek.



12. ábra. A felsőoktatásba jelentkező középiskolások továbbtanulási motivációi (Átlag, N = 3485)

[Milyen okok miatt döntött a felsőfokú továbbtanulás, diplomaszerzés mellett?
Az egyes szempontok fontosságának megítélése 1-től 5-ig terjedő skálán
(1 = egyáltalán nem fontos, 5 = nagyon fontos szempont)]



**13. ábra. A felsőfokú továbbtanulás motivációi a hallgatók körében
(Átlag, N = 1220)**

[Milyen okok miatt döntött a felsőfokú továbbtanulás, diplomaszerzés mellett?
Az egyes szempontok fontosságának megítélése 1-től 5-ig terjedő skálán
(1 = egyáltalán nem fontos, 5 = nagyon fontos szempont)]

A szakok szerinti összevetésből kitűnik, hogy a gyógypedagógiai és a tanári szakra jelentkező középiskolások motivációi általában erősebbek. A tanító szakokra jelentkezők számára a külföldi munkavállalás az átlagnál kevésbé fontos szempont, míg a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakot választók között a vezető pozíció és a kötetlenebb életmód elérése alulértékelt.

A pedagógushallgatókon belüli különbségeket vizsgálva több szempont kapcsán is a nappali tagozatos hallgatók erősebb motiváltsága mutatkozik meg, a mesterképzéseken tanulók várákozásai pedig rendre elmaradnak a többi (BA/BSc, illetve osztatlan képzésben tanuló) pedagógusképzési hallgatóétól.

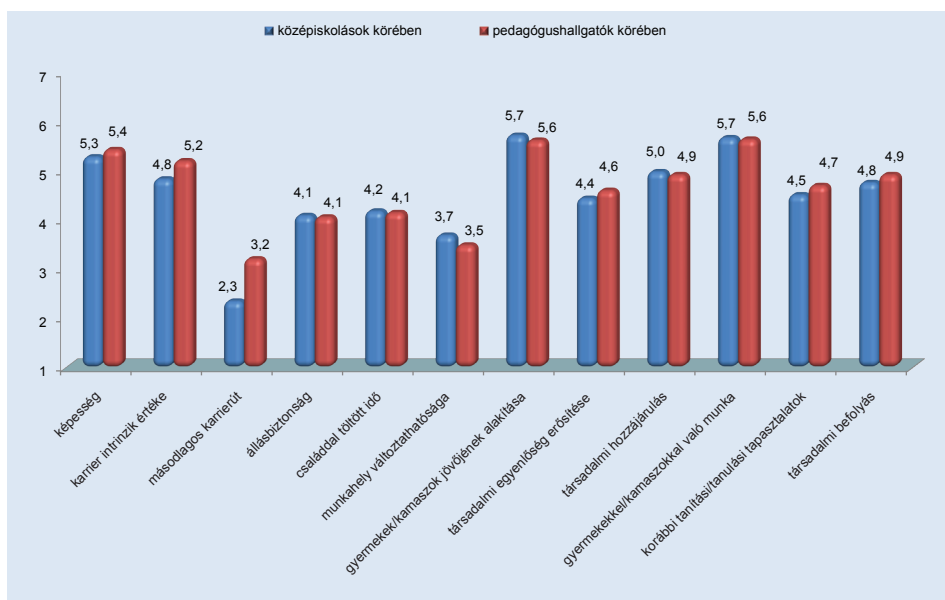
A pedagóguspálya választásának motivációi a pályaválasztás előtt állók körében

„Az egyéni képességek mellett a társadalmi hasznosság, ezen belül is különösen a gyermekekkel/kamaszokkal kapcsolatos munka, jövőjük alakítása kiemelt motivációs tényező a pedagógus szakra jelentkezők körében...”

A pedagóguspálya választásának motivációi tekintetében a pedagógusképzésre jelentkező középiskolások és a pedagógushallgatók esetében a különböző motivációs tényezők hasonló fontossági sorrendje bontakozott ki. A legerősebb tényezőnek az egyéni képességek, valamint a társadalmi hasznosság, ezen belül is a gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása, a gyermekekkel végzett munka, s valamelyest kisebb mértékben a társadalmi hozzájárulás fontossága bizonyult. Ez utóbbival azonos súlyú motivációs elem a karrier intrinzik értéke. A munka mobilitási hozadéka és a másodlagos pályaválasztás kevésbé releváns tényező számukra.

„A pályaválasztás előtt álló korosztályban a pedagóguspálya vonzerejének növelése leginkább a gyermekekkel, kamaszokkal végzett munka és az ő életútjuk, esélyeik alakításának hangsúlyozásával valósulhat meg...”

A fenti eredményekből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a pályaválasztás előtt álló korosztályban a pedagóguspálya vonzerejének növelése leginkább a gyermekekkel, kamaszokkal végzett munka és az ő életútjuk, esélyeik alakításának hangsúlyozásával valósulhat meg, kiegészülve a pedagógusi képességek felismerésével, megerősítésével, valamint az erről adott visszajelzésekkel.



14. ábra. A pedagógusképzésre jelentkező középiskolások és pedagógusjelöltek pályaválasztási motivációi (Átlag, N = 478 és N = 808)

[Alfaktorkok a FIT-Choice-skála kategorizációja alapján. Az egyes szempontok fontosságának megítélése 1-től 7-ig terjedő skálán (1 = egyáltalán nem fontos, 7 = nagyon fontos szempont volt a pedagóguspálya választásában)]

A fenti ábrából (14. ábra) az is kiolvasható, hogy a pedagógushallgatók számára a másodlagos karrierút, s kisebb mértékben a karrier intrinzik értéke, valamint a korábbi tanítási-tanulási tapasztalatok fontosabb pályaválasztási motivációk, mint a középiskolások körében. Ezzel szemben a munkahely változtathatósága a középiskolások számára jelent valamelyest erősebb motivációs tényezőt.

Az eredmények alapján a különböző pedagógusfoglalkozások felé orientálódók körében némiképp eltérő motivációs mintázatok rajzolódhatnak ki. A gyógypedagógusnak készülők számára a társadalmi esélyegyenlőség erősítése kiemelten fontos pályaválasztási tényező. A tanári pályát választók szemében ez a szempont, valamint a gyermekekkel, kamaszokkal végzett munka lehetősége kevésbé vonzó, körükben felértékelődik a szakmaiság, a korábbi tanulási és tanítási tapasztalatok szerepe (inspiráló, példaképként fellépő tanárok, pozitív tanulmányi élmények).

„A női hallgatók fontosabbnak tartják a családdal töltött időt és a munka társadalmi hatását, mint a férfiak...”

Az osztatlan képzésekben részt vevő hallgatói csoport számára a karrier intrinzik értéke, a munkahely változtathatósága, a korábbi tanítási tapasztalatok és a társadalmi hozzájárulás egyaránt nagyobb motivációs erőt jelent a pályaválasztásban.

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

A hallgatók származási településének jellege az egyes motivációs szempontok szerint nagy változatosságot mutat. A kistelepülésekről, községekből, falvakból származók a többieknel magasabbra értékelik a képességek, a korábbi tapasztalatok fontosságát, a karrier belső értékét, továbbá az állásbiztonság, a gyermekekkel végzett munka, valamint a társadalmi hozzájárulás szempontjait. A kisebb városokból (tehát nem a megyeszékhelyekről vagy a fővárosból) származó hallgatók körében pedig markánsabban jelennek meg a társadalmi hasznossággal kapcsolatos szempontok, s felülértékelik a családdal töltött idő szerepét is.

Az elhelyezkedés tervezett településtípusa alapján a fővárost megcélzók között a tanítás mint másodlagos karrierút szerepe a legnagyobb. A községekbe irányuló munkavállalásról beszámoló hallgatók között a karrier belső értéke, a gyermekekkel, kamaszokkal végzett munka és a társadalmi befolyás a többieknel nagyobb fontossággal bír. A városokban elhelyezkedést tervezők számára az átlagnál fontosabb motivációt jelent a családdal tölthető idő és a lehetőség a gyermekek, kamaszok jövőjének alakítására.

4.2.2. A gyakorló pedagógusok pályamotivációi

A gyakorló pedagógusok pályaválasztási motivációinak mérésére – a pedagógusképzésekre jelentkező középiskolások és a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók csoportjához hasonlóan – szintén a FIT-Choice-skálát alkalmaztuk. Bár a gyakorló pedagógusok esetében a pályaválasztási motivációkat illetően csak retrospektív adatokat tudtunk gyűjteni, összességében azt mondhatjuk, hogy a FIT-Choice által vizsgált 12 dimenzióból 9 motivációs dimenzióra visszatekintve, ma is úgy vélekednek, hogy azok fontos szerepet játszottak a pályaválasztásukban.

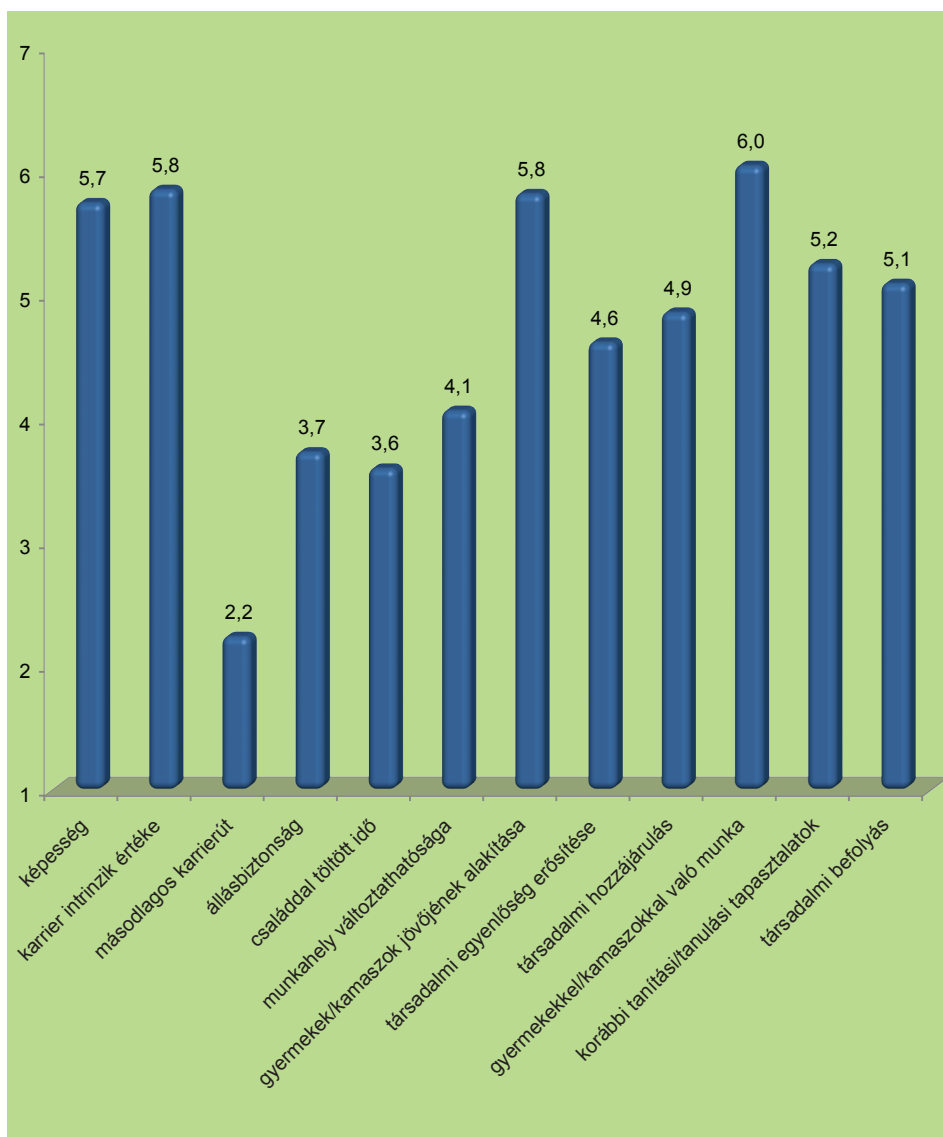
„A jelenleg is pályán lévő, gyakorló pedagógusokat leginkább a gyermekekkel/kamaszokkal kapcsolatos munka vonzotta a pályára...”

A pedagóguspálya választásának motivációi tekintetében a gyakorló pedagógusok körében is a különböző motivációs tényezők markáns struktúrája bontakozott ki. Visszatekintve pályaválasztásuk időszakára, a jelenleg pályán lévő, gyakorló pedagógusokat leginkább a gyermekekkel/kamaszokkal való munka vonzotta a pályára. Emellett közel ilyen erős motivációs elemnek bizonyult a pedagóguskarrier belső értéke és a gyermekek jövőjének alakítása, továbbá meghatározó tényezőként említették az egyéni képességeiket is.

„Az állásbiztonság és a családdal töltött idő kevésbé volt releváns tényező a jelenleg pályán lévő pedagógusok pályaválasztási döntésében...”

A pálya különböző személyes hasznosságát jelentő tényezők alacsony, a skála középértéke alatti, azaz az elutasítási tartományba eső értéket kaptak. Ez azt jelenti, hogy a retrospektív válaszok alapján az állásbiztonság és a családdal töltött idő kevésbé volt releváns tényező a jelenleg pályán lévő pedagógusok pályaválasztási döntésében. Az adatok fényében továbbá azt sem állíthatjuk róluk, hogy a pedagógusi pályát másodlagosan, csak „jobb híján” választották (lásd 15. ábra).

Amennyiben azt tanulmányozzuk, hogy milyen különbségek tapasztalhatók a vizsgált motivációs dimenziók fontossága tekintetében a pedagógusok különböző – a pályán maradás/pályaelhagyás szempontjából a szakirodalom alapján relevánsnak tekinthető – személyes jellemzői mentén, mindössze néhány kiemelésre érdemes összefüggés mutatkozik. Az egyik ilyen a motivációk és a képzettségi szint kapcsolata. Az eredmények azt jelzik, hogy magasabb kvalifikációs szintű pedagógusok esetében a vizsgált motivációs dimenziók többsége mentén alacsonyabb motiváció valószínűsíthető. [Bár az adatok alapján – a szakirodalmi tapasztalatokkal harmonizálva (Beaudin, 1993) – a kvalifikációs szint szerepét a tanítási tapasztalat mint mediátortényező árnyalni tudja.] A képzettségi szint mellett két jellemzőt kell még megemlítenünk: egyik a nemi mintázódás, másik a pályával kapcsolatos várakozások. Az elemzések azt mutatják, hogy a nők, valamint azok a pedagógusok, akiknek a pályával kapcsolatos várakozásai kedvezőbbek, valószínűsíthetően motiváltabbak is. Összességében azonban a kevés, illetve gyenge összefüggés arra enged következtetni, hogy a pályaelhagyás nem áll markáns kapcsolatban a pályaválasztási motivációkkal.



15. ábra. A pályamotiváció mérésére használt FIT-Choice-skála egyes alskáláinak átlagértékei a gyakorló pedagógusok körében (N = 1050)

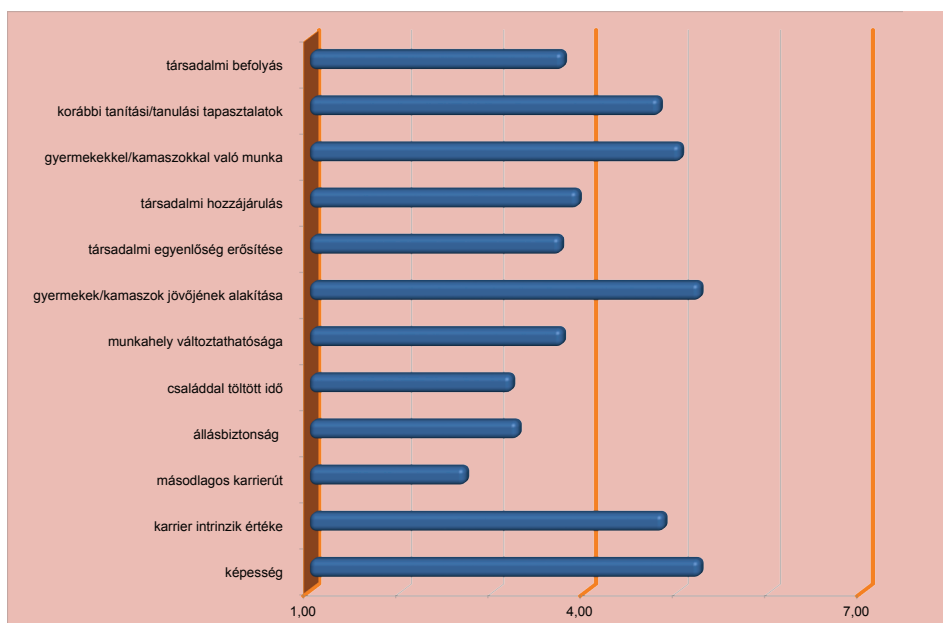
[Alfaktorok a FIT-Choice-skála kategorizációja alapján.

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

4.2.3. A pályaelhagyó pedagógusok pályamotivációi

Mint azt a bevezetőben, a kutatás korlátainak leírása során is említettük, a pályaelhagyók körében készült vizsgálat a kutatásba bevont pályaelhagyók alacsony száma (40 fő) miatt nem teszi lehetővé a kapott eredmények részletes elemzését és általánosítását, a minta ugyanis nem tekinthető reprezentatívnak. A pályaelhagyó pedagógusokra vonatkozó eredmények nagyon óvatosan, inkább jelzésként értelmezhetők.

A kutatásunk során elért pályaelhagyó pedagógusok szerint a pedagóguspálya választásáról hozott döntésükben – a felsőoktatásba való jelentkezésük idején – leginkább a megfelelő képességek, valamint a gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása, illetve a gyermekekkel/kamaszokkal való munka fontossága játszottak szerepet. A válaszok alapján a pályaválasztást jelentősen meghatározó tényezőknek bizonyult még a karrier belső értéke, valamint a korábbi tanítási/tanulási tapasztalat is. A FIT-Choice-skála tizenkét motivációs dimenziója közül azonban összesen öt jelent meg fontos motivációs elemként. A többi hét tényező hatása a pályaválasztásra – a retrospektív adatok alapján – elhanyagolható (lásd 16. ábra). Mindez azt jelzi, hogy az általunk megkérdezett pályaelhagyók szerint a szakirodalomban használt és a jelen kutatás során is mért motivációs dimenziók többsége nem játszott meghatározó szerepet a pályaválasztásuk során, vagy az idő és a pályával kapcsolatos negatív tapasztalatok miatt ezt kevésbé ítélik fontos tényezőnek.



16. ábra. A FIT-Choice-skála pályaválasztási motivációkkal kapcsolatos alskáláinak átlagértékei a pályaelhagyó pedagógusok körében (1–4 elutasítási tartomány; 4–7 elfogadási tartomány), N = 40

A reprezentativitás hiánya miatt az ábrán nem jelenítjük meg a pontos értékeket.

4.2.4. A pályájuk különböző pontján lévő pedagógusok pályamotivációjának összehasonlítása

Az egyes pedagóguspályát választó középiskolások, a pedagógushallgatók, illetve a gyakorló pedagógusok körében mért pályamotivációs eredmények – ezen minták reprezentativitása, illetve az alkalmazott mérőeszközök azonossága okán – lehetőséget biztosítanak az adatok összehasonlítására (lásd 17. ábra). Különösen izgalmasnak kínálkozik ez a lehetőség amiatt, hogy az egyes kutatásokban megkérdezettek a pályájuk különböző pontján elhelyezkedő pedagóguscsoportokat jelenítenek meg. Ugyanakkor a különböző populációkra vonatkozó keresztmetszeti adatok csak korlátozott mértékben teszik lehetővé, hogy a pályaválasztási motivációk időbeli társadalmi tendenciáit vagy az életpálya során történt változások tiszta hatásait tanulmányozhassuk.

„A különböző alcsoportok – jelentkezők, hallgatók és gyakorló pedagógusok – körében kibontakozó motivációs struktúra nem hordoz markáns különbségeket...”

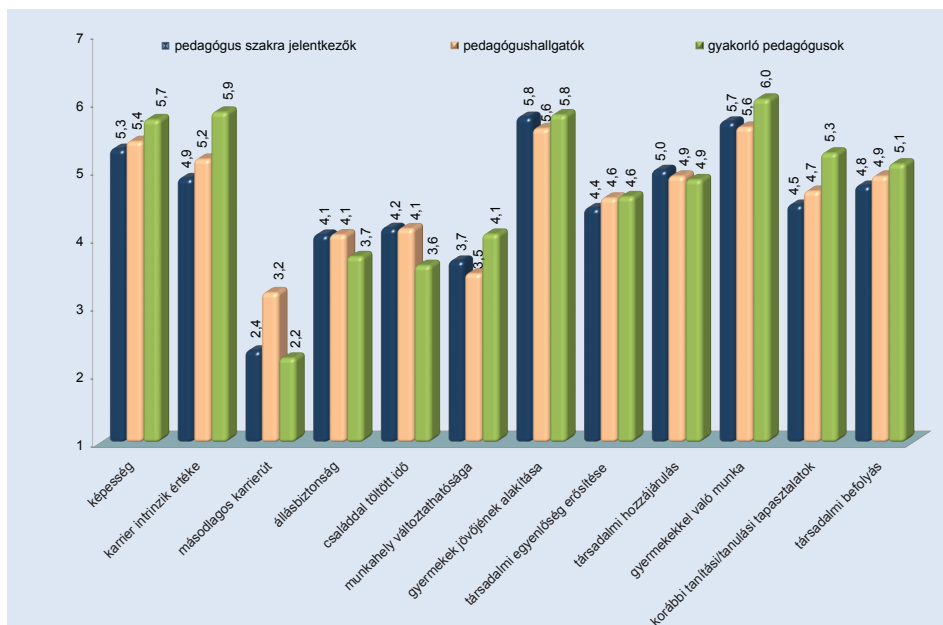
A vizsgált csoportok mindegyikének motivációs struktúrájában a legfontosabb motivációs elemek: a „gyermekkel, kamaszokkal végzett munka”, a „karrier intrinzik értéke”, a „gyermekek jövőjének alakítása”, valamint a „képesség” és a „korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok”. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok motivációit a szakmaiság és karrierszempon্তু elemek erős jelenléte határozza meg (lásd 17. ábra).

A legfontosabb motivációs elemek átlagértéke a gyakorló pedagógusok körében rendre meghaladja a pályaválasztás előtt állók 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.

Érdemes kiemelni továbbá, hogy a pedagóguspálya másodlagos karrierútként történő választása egyik csoportban sem éri el a skála középértékét, tehát a pályaválasztás során ez a szempont kevésbé dominál.

További fontos eredmény, hogy a személyes hasznossághoz kapcsolódó motivációs dimenziók – családdal töltött idő, állásbiztonság – a már pályára lépett gyakorló pedagógusok számára kisebb jelentőséggel bírnak. Mivel a vizsgálatok keresztmetszeti jellege miatt nem ismerjük a pályamotivációk terén mutatkozó időbeli társadalmi tendenciákat és az életpálya során bekövetkező változásokat, így ez esetben is nehéz a különbségek értelmezése. Az egyik lehetséges magyarázat szerint elképzelhető, hogy a rohamosan változó, felgyorsult világunkban, ahol a szabadidő, illetve 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, vagyis a társadalmi trendekkel ezeknek a dimenzióknak a fontossága is csökken. Amennyiben a fontosság csökkenésének vagy stagnálásának társadalmi trendjével számolunk, akkor viszont feltételezhetjük, hogy a gyakorló pedagógusok alacsonyabb értékei a korábbi várakozások és a megélt tapasztalat különbségét képezik le.

Bár, mint említettük, a pályaelhagyó pedagógusok kvalitatív adatai csak nagyon korlátozottan hasonlíthatók össze a különböző reprezentatív mintákon mért adatokkal, azt tapasztaljuk, hogy az általunk elért pályaelhagyó pedagógusok – visszatekintve – rendre alacsonyabb fontosságúnak értékelik a különböző motivációs tényezőket, oly mértékben, hogy a vizsgált dimenziók többsége a skála „nem fontos” válaszokat kifejező, elutasítási tartományába került.



17. ábra. A pályamotiváció mérésére használt FIT-Choice-skála pályaválasztási motivációkkal kapcsolatos alskáláinak átlagértékei a felsőoktatásba jelentkező középiskolások, a pedagógushallgatók, és a gyakorló pedagógusok körében (átlag)

Főbb kutatási eredmények

- A vizsgált csoportok mindegyikének motivációs struktúrájában a legfontosabbnak bizonyuló motivációs elemek: a „gyermekkel/kamaszokkal végzett munka”, a „karrier intrinzik értéke”, a „gyermek jövőjének alakítása”, valamint a „képesség” és a „korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok”. Mindez azt jelenti, hogy a pedagógusok motivációit a szakmaiság és a karrierszemponútú elemek erős jelenléte határozza meg.
- A „gyerekekkel/kamaszokkal való munka”, a „karrier intrinzik értéke”, a „gyermek/kamaszok jövőjének alakítása”, illetve a „képesség” fontosabb pályamotivációk a már gyakorló pedagógusok esetében, mint a pedagógus szakra jelentkező középiskolások, valamint a pedagógushallgatók körében.
- A pedagóguspálya másodlagos karrierútként történő választása nem meghatározó tényező a pedagógusnak készülők pályaválasztási döntésében.

5. A PEDAGÓGUSOK LELKI EGÉSZSÉGÉNEK ÉS SZEMÉLYISÉGJELLEMZŐINEK SZEREPE A PÁLYÁN MARADÁSBAN

A fejezet két témakört ölel fel: a pedagógusok lelki egészségének (ezen belül az érzelmi intelligencia és kiegész), valamint személyiségjellemzőinek szerepét a pályán maradásban. A korábbi részekhez hasonlóan, először röviden áttekintjük a kapcsolódó nemzetközi és hazai szakirodalmat, majd ennek alapján részben leíró statisztikai eszközökkel, részben többváltozós elemzésekkel vizsgáljuk meg a témát, és igyekszünk következtetéseket levonni.

5.1. A pedagógusok lelki egészségének szerepe a pályán maradásban

A fejezet a lelki egészséget meghatározó számos tényező közül kettővel foglalkozik. Ezek ugyanis – a szakirodalom alapján – kiemelten fontosak a pedagógusok pályán maradása szempontjából. Az egyik a kiegész kérdésköre, mely régóta fennálló probléma az emberekkel hivatásszerűen dolgozók körében. A másik pedig az emberi érzelmek azonosítására, megkülönböztetésére, megértésére és kifejezésére szolgáló képesség, az érzelmi intelligencia.

5.1.1 Szakirodalmi áttekintés

Kiegész

A kiegészssel foglalkozó szakirodalom alapján a pedagógusok személyes jellemzői, munkájuk, illetve az intézményi környezetük sajátosságai egyaránt hordozhatnak kockázati és megóvó tényezőket a kiégetség szempontjából.

A pedagógusok életkora, a pályán töltött ideje, neme a legtöbb kutatási eredmény szerint valamilyen módon összefüggnek a pedagógusok kiegészi szintjével.

A tekintetben azonban nincs egyetértés a szakértők között, hogy mely korosztályokra, hány évi tanítás után, vagy melyik nemre jellemző a leginkább. Ha mégis valamilyen tendenciát próbálunk érzékeltetni, akkor talán azt mondhatjuk, hogy a nők körében (pl. Song, 2008; Paksi–Schmidt, 2006), illetve bizonyos életkor felett (Koruklu et al., 2012; Szebeni, 2010) valószínűsíthető nagyobb kockázat. Egyes kutatások – ezzel éppen ellenkező eredményekről – a fiatal pedagógusok, illetve a férfiak nagyobb kockázatáról számolnak be (pl. Koruklu et al., 2012). A munkával, munkahellyel kapcsolatos tényezők is összefüggésbe hozhatók a kiégéssel. Több kutatás is kimutatta, hogy a munkaterhelés, azon belül is a pedagógusok túlzott adminisztratív kötelezettségei (pl. Cephe, 2010; Davidson, 2009), a szoros időnyomás (kevés szabadidő, illetve szűk időkeret a munka elvégzésére, a célok elérésére) alatt végzett munka, párhuzamosan több feladat végzése, illetve az érzelmileg felzaklató szituációk átélése (Jackson–Rothmann, 2005; Kokkinos, 2007) mind növelik a kiégés valószínűségét.

A pályaválasztással, munkahelyi kapcsolatokkal való elégedettség ugyanakkor védőfaktorként működhet a kiégés ellen (Gáspár, 2008). Több kutatás is (pl. Shukla–Trivedi, 2008; Paksi–Schmidt, 2006) a természettudományi tárgyakat oktató tanárok esetében jellemzően magasabb kiégési szintet talált.

Egyes szerzők szerint az oktatási intézmény szintje (általános, közép- és felsőfokú intézmények) kapcsolatban áll a pedagógusok kiégési mutatójával (Mukundan–Ahour, 2011). McCormick (1997) ausztráliai pedagógusokat vizsgáló kutatásában az általános iskolai pedagógusok – a középiskolai pedagógusokhoz képest – nagyobb mértékű stresszről számoltak be (főként a tanulók fegyelmezetlenségéből fakadóan). Az iskolai szervezet informális jellemzői is befolyással lehetnek a kiégésre: a feszültebb, kevésbé innovatív, kicsinyesebb, merevebb, visszahúzóbb tantestületi légkörben dolgozók esetében a kiégés magasabb szintje figyelhető meg. Általában véve elmondható, hogy azokban az intézményekben, ahol igazságos, a beosztottakat bevonó vezető van, illetve az integritás, a szakmai kompetencia orientáltsága, a kölcsönös munkatársi törődés, a munkatársi visszaélés hiánya jellemző a szervezet működésében, a dolgozók kiégettségi szintje kisebb (Paksi–Schmidt, 2006).

Érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligencia (EQ) a pszichológia dinamikusan változó fogalmai közé tartozik. Két fő megközelítést különböztethetünk meg: egyik a vonásalapú (Petrides–Furnham, 2001), amely valamiféle változatlanyságot implikál, másik a képességalapú (Salovey–Mayer–Caruso, 2004), amely az egyes összetevők fejleszthetőségére helyezi a hangsúlyt. A két irányzat között feszülő ellentétek feloldására ún. vegyes modellek születtek, amelyek lényege, hogy az EQ meghatározott, veleszületett szintje bizonyos mértékig determinálja annak

fejleszthetőségét. A kompetenciaalapú megközelítések szerint az EQ olyan képesség, amely a saját érzelmeink és a körülöttünk lévőek érzelmeinek megértését segíti, ezáltal befolyásolja a mindennapi interakciókat.

Számos vizsgálat a nők nagyobb EQ-értékét jelzi (pl. Naghavi–Redzuan, 2011), valamint az EQ és a tanulmányi/munkahelyi teljesítmény pozitív kapcsolatát igazolja (Lyons–Schneider, 2005). Általában a magasabb EQ-eredmények magasabb munkahelyi elégedettséggel és elköteleződéssel, azaz közvetetten nagyobb munkahelyi teherbírással járnak együtt (Anari, 2012). Megfigyelhető, hogy a magasabb érzelmi intelligencia egyaránt kapcsolatban áll a munkával kapcsolatos elégedettséggel és az alacsonyabb kiegészi szinttel (Platsidou, 2010). A szabályorientált kultúra valószínűleg nem kedvez az EQ-tényezők fejlesztésének, míg az innovatív kultúra az érzelmi intelligencia növelését elősegítő közegnek mutatkozhat (Balázs, 2013).

5.1.2. A gyakorló pedagógusok kiégése

Kutatásunk a kiégés mértékét a Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES – Maslach–Jackson, 1986) nevű önbeszámoló mérőeszközzel mérte.

Maslach Burnout Inventory – Educators Survey

A Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES – Maslach–Jackson, 1986) egy 22 tételes, önbeszámoló mérőeszköz, melynek három alszkálája van:

- Az érzelmi kimerültség kilenc tételes skálája a munkahelyi érzelmi kimerültség, túlhajszoltság érzését méri (pl. „A nap végére elhasználnak érzem magam” vagy „A közvetlenül emberekkel végzett munka túl sok stresszel jár”).
- A deperszonalizáció-alskála öt tétele az emberek felé közvetített személytelen válaszok mértékét mutatja meg (pl. „Úgy érzem, van néhány gyerek, akit úgy kezelek, mintha nem is lenne külön egyéniségük” vagy „Aggódom, hogy ez a munka érzelmileg megkeményít”).
- Az egyéni teljesítmény skálája a sikeres teljesítmény érzését nyolc fordított tétellel vizsgálja (pl. „Diákjaimmal könnyen ki tudunk alakítani egy oldott légkört” vagy „Könnyen megértem, hogy a diákjaim mikor, mit éreznek”). A tételek átfordítását követően a nagyobb skálaérték az egyéni teljesítmény csökkenését jeleníti meg.

Attól függően, hogy milyen küszöbértéket használunk a kiegész mértékének értékelésére,¹ a kockázati csoportok nagysága ugyan eltérő, mindazonáltal bizonyos tendenciák stabilan megjelennek.

Az amerikai küszöbértékek alapján a hazai gyakorló pedagógusok körében a legnagyobb arányban az érzelmi kimerültség, túlhajszoltság tekintetében mutatkozik kockázat: közel egyharmaduk (32,2%) ért el magas pontszámot az „érzelmi kimerültség” alskálán. Az „egyéni teljesítmény csökkenésével” kapcsolatos alskála esetében a pedagógusok valamivel több mint egynegyede (26,5%) szerzett magas pontszámot. Legkisebb arányban (12,4%) az emberek felé közvetített személytelen válaszok mértékét mérő „deperszonalizáció” alskála mutatott magas értékeket. A holland küszöbértékek alapján szintén az „érzelmi kimerültség” alskála esetében kaptak magas értéket a hazai gyakorló pedagógusok a legnagyobb arányban (55,5%), azonban náluk ezt a „deperszonalizáció” követi, és utolsó helyen a „egyéni teljesítmény csökkenése” szerepel.

„Összességében a hazai gyakorló pedagógusok 5-8 százaléka aktuálisan kiégettnek tekinthető...”

Az amerikai kritériumok mentén a hazai gyakorló pedagógusok körében 5,4 százalék, a holland ajánlás alapján pedig 8,1 százalék a kiegész aktuális előfordulási gyakorisága. Ezek az arányok közepes értékeknek tekinthetők a különböző humán foglalkozásúak körében készült kutatásokra vonatkozó szakirodalmi közlések kontextusában.

A kiegész egyes alskáláin kapott értékeknek a pedagógusok különböző egyéni jellemzői (pl. nem, életkor, képzettség, tanított tárgy stb.) mentén mutatkozó eltéréseit vizsgálva az egyes alskálák mentén különböző összefüggések rajzolódtak ki (lásd 6. tábla).

¹ Az MBI-skálát a hazai népesség körében még nem validálták, így a hazai gyakorló pedagógusok körében a kiégettség mértékének becslése során csak a más országok népességére meghatározott ponttáblák használhatók.

6. tábla. A kiegésző szempontjából nagyobb, illetve kisebb kockázatú csoportok

	Nagyobb kockázatú csoportok	Kisebb kockázatú csoportok
Érzelmi kimerültség alskálaja	• Akik több éve dolgoznak a jelenlegi munkahelyükön • Akik magasabb (MA/ MSC/ hagyományos egyetem) képzettségi szinttel rendelkeznek • Akiknek nincs nyelvvizsgájuk és/ vagy nyelvtudásuk • Akik természettudományi tárgyat (is) tanítanak	• Akik jelenlegi végzettségük megszerzése előtt rendelkeztek korábbi szakmai tapasztalatokkal • Akiknek baráti kapcsolatai nem, vagy nem elsősorban az intézményen belülről rekrutálódnak • Akiknek a személyes jövővel kapcsolatos várakozásai a jelenlegi intézményhez kötöttek • Akik több órát töltöttek továbbképzéseken az elmúlt nyolc évben
Deperszonalizáció alskálaja	• Akik magasabb (MA/ MSC/ hagyományos egyetem) képzettségi szinttel rendelkeznek • Akik felsőfokú tanulmányaikat rosszabb eredménnyel végezték • Akiknek nincs nyelvtudásuk • Akik természettudományi tárgyat (is) tanítanak	• Akik családjukban több gyermeket nevelnek • Akik jelenlegi végzettségük megszerzése előtt rendelkeztek szakmai tapasztalatokkal • Akiknek baráti kapcsolatai az intézményen kívülről (is), szakmai kapcsolatai pedig az intézményen belülről (is) rekrutálódnak • Akik több órát töltöttek továbbképzéseken az elmúlt nyolc évben
Egyéni teljesítmény alskálaja	• Férfiak • Akik családjukban több gyermeket nevelnek • Akik felsőfokú tanulmányaikat rosszabb eredménnyel végezték • Akiknek van nyelvvizsgájuk • Akik természettudományi tárgyat (is) tanítanak • Akik több órát töltöttek továbbképzéseken az elmúlt nyolc évben	• Akik hosszabb ideje vannak a pedagóguspályán • Akik jelenlegi végzettségük megszerzése előtt rendelkeztek szakmai tapasztalatokkal • Akik a pedagógusképesítés mellett más végzettséggel is rendelkeznek • Akiknek szakmai kapcsolatai az intézményen belülről (is) rekrutálódnak • Akiknek a személyes jövővel kapcsolatos várakozásai a jelenlegi intézményhez kötöttek • Akik nem közvetlenül a szakterületükhöz kapcsolódó feladatokat is végeznek

Az egyes alskálák mentén mutatkozó különbségek alapján kiemelhetünk néhány olyan kockázati, illetve megóvó tényezőt, melyek a kiégés mindegyik alskáláján megjelennek:

„A természettudományi tárgyat (is) tanítók körében nagyobb a kiégés kockázata...”

A kiégés – a nemzetközi szakirodalomban tapasztalt tendenciákkal összhangban – rendre szignifikáns kapcsolatot jelzett a tanított tárgy típusával. Az összefüggés iránya a természettudományi tárgyat (is) tanítók nagyobb kiégési kockázatát jelzi.

„A végzettség megszerzése előtti tanítási tapasztalat megléte csökkenti a kiégés kockázatát...”

A végzettség megszerzése előtti tanítási tapasztalat megléte szintén szignifikáns összefüggést mutatott a kiégés mindegyik alskálájával. A végzettség megszerzése előtti szakmai tapasztalat és a pályán maradás között a kiégés közvetítő változóként funkcionálhat: azok, akik a legmagasabb végzettségük megszerzésekor már rendelkeztek tanítási tapasztalattal, jobb rálátással bírtak az elvégzendő feladatokra, így őket feltételezhetően kevésbé érintette a pálya megterhelő jellege.

A fentiekén túlmenően kutatásunk eredményei alapján néhány további megállapítást is tehetünk:

- A „deperszonalizáció” és az „egyéni teljesítmény” dimenziók mentén a férfiak esetében szignifikánsan magasabb kiégési szint figyelhető meg.
- A képzettség különböző mutatói és a kiégés közötti kapcsolat arra utal, hogy a magasabb képzettségi szinthez (általában nyelvtudás, továbbképzéseken való részvétel, jobb tanulmányi eredmény) alacsonyabb kiégettség társul.
- A jelenlegi munkahelyen eltöltött idő az érzelmi kimerültséggel áll pozitív irányú kapcsolatban, azaz akik hosszabb ideje dolgoznak egy adott munkahelyen, azoknál nagyobb az érzelmi kimerültség kockázata.
- A baráti és a szakmai kapcsolatok a kiégés szempontjából különböző szerepet kapnak: a baráti kapcsolatok esetében annak van protektív hatása, ha a pedagógus baráti kapcsolatai az intézményen kívülről (is) rekrutálódnak, míg a szakmai kapcsolatok esetében az a kedvező, ha az intézményen belül (is) alakulnak.
- Azok körében, akiknek a személyes jövővel kapcsolatos várakozásai a jelenlegi intézményhez kötöttek, kisebb a kiégettség mértéke.
- Az életkor, a pályán eltöltött idő nem, vagy csak kismértékben befolyásolja a pedagógusok kiégetését.

5.1.3. A gyakorló pedagógusok érzelmi intelligenciájával kapcsolatos eredmények

Kutatásunk során az érzelmi intelligencia mérése a Bar-On Érzelmi Intelligencia skálával (BEQ) történt.

Bar-On Érzelmi Intelligencia skála

A mérőeszköz az emocionális és szociális kompetenciák mérésére alkalmas. A kutatás során a skála (Bar-On, 2006) 30 tételes, rövidített verzióját használtuk. A válaszok öt alskálába rendeződnek:

- Az interperszonális EQ-alskála az empátia és a társas kapcsolatok szubjektív mértékét és minőségét, valamint a társas felelősségtudatot méri. (Pl. „Érdekel, hogy mi történik másokkal” vagy „Rosszul érzem magam, ha mások megbántódnak”.)
- Az intraperszonális EQ-alskála az érzelmi éntudatosságot, önérvényesítést, önbecsülést, önmegvalósítást és függetlenséget vizsgálja. (Pl. „Könnyen beszélek az érzéseimről”.)
- Az alkalmazkodás-alskála a realitásérzékét, rugalmasságot, valamint a problémamegoldás képességét méri. (Pl. „Jól oldok meg problémákat”.)
- A stresszkezelés-alskála az impulzuskontrollt és a stressztoleranciát méri. (Pl. „Könnyen dühbe gurulok” vagy „Ha dühös leszek, gondolkodás nélkül cselekszem” – fordított tétel.)
- A pozitív benyomás alskálája a pozitív hatások észlelését mutatja meg. (Pl. „Mindenkiről jót gondolok” vagy „Nincsenek rossz napjaim”.)

A Bar-On-féle mérőeszköz magyarra adaptálását Kun Bernadette végezte el 2011-ben a doktori kutatása során (Kun et al., 2011). A tesztet Magyarországon többször alkalmazták már (pl. Rózsa et al., 2007, Kun et al., 2011).

„A magas empátia, a társas kapcsolatok és a társas felelősségtudat viszonylag egységesen jellemző a pedagógustársadalomra...”

A gyakorló pedagógusok körében az Érzelmi Intelligencia skála (BEQ) alskálái közül a legmagasabb átlagértéket a „Stresszkezelés” alskálán tapasztaltuk (19,19), mindezt ugyanakkor a második legnagyobb szórásértékkel (3,5). Ez azt jelzi, hogy a stressz kezelése jellemző leginkább a pedagógusokra, azonban e téren jelentősebb heterogenitás érvényesül körükben. Szintén magas átlagértéket kaptunk az „Interperszonális EQ” esetében (19,11), azonban itt a magas érték a legalacsonyabb szórással (2,59) párosul, azaz a magas empátia és a társas kapcsolatok szubjektív mértéke és minősége, valamint a társas felelősségtudat viszonylag egységesen jellemző a gyakorló pedagógusokra. A legalacsonyabb átlagértéket (13,97) a „Pozitív benyomás” alskála esetében találtuk, szintén viszonylag alacsony szórás (2,85) mellett, azaz a pozitív hatások viszonylag alacsony fokú észlelése is meglehetősen egységesen jellemzi a gyakorló pedagógusokat.

Az érzelmi intelligencia összpontszámának és az egyes alskálákon kapott értékeknek a pedagógusok különböző egyéni jellemzői (pl. nem, életkor, képzettség, tanított tárgy, stb.) mentén mutatkozó eltéréseit vizsgálva az egyes alskálák mentén különböző összefüggések rajzolódtak ki.

Az érzelmi intelligencia összpontszáma szempontjából magasabb értékeket elérő csoportok:

- akik jobb eredményeket értek el felsőfokú tanulmányaik során,
- akik jelenlegi végzettségük megszerzését megelőzően rendelkeztek tanítási tapasztalattal,
- akik rendelkeznek a pedagógusi képesítés mellett más végzettséggel is,
- akik több időt fordítanak továbbképzésekre,
- akik szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat is végeznek az intézményükben,
- akik saját családjukban több gyermeket nevelnek,
- akiknek a jövővel kapcsolatos várakozásai a jelenlegi intézményükhöz kötődnek.

Az interperszonális EQ-érték szempontjából magasabb értékeket elérő csoportok:

- nők,
- akik saját családjukban több gyermeket nevelnek,
- akik jobb eredményeket értek el felsőfokú tanulmányaik során,
- akik jelenlegi végzettségük megszerzését megelőzően rendelkeztek tanítási tapasztalattal,
- akik pedagógusi képesítéssel (is) rendelkeznek,
- akik több időt fordítanak továbbképzésekre,

- akik szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat is végeznek az intézményükben,
- fiatalabb pedagógusok,
- akiknek a jövővel kapcsolatos várakozásai a jelenlegi intézményükhöz kötődnek.

Az intraperszonális EQ szempontjából magasabb értékeket elérő csoportok:

- akik kevesebb éve dolgoznak a jelenlegi munkahelyükön,
- akik nem tanítanak természettudományi tárgyat,
- akiknek baráti kapcsolatai az intézményen kívülről (is) rekrutálódnak,
- akik alacsonyabb (BA/BSC/hagyományos főiskola) képzettségi szinttel rendelkeznek.

Pozitív benyomás szempontjából (nagyobb mértékben jellemző a pozitív hatások észlelése) magasabb értékeket elérő csoportok:

- akiknek baráti kapcsolatai az intézményen belülről (is) rekrutálódnak,
- akik kevesebb időt töltenek továbbképzéseken,
- akiknek a jövővel kapcsolatos várakozásai a jelenlegi intézményükhöz kötődnek.

A stressz kezelése szempontjából magasabb értékeket elérő csoportok:

- az idősebbek (az életkor előrehaladtával nő a stressz kezelésének képessége),
- akik több éve vannak a pályán, illetve jelenlegi munkahelyükön,
- akiknek a családjában nincs pedagógusminta,
- akik jelenlegi végzettségük megszerzését megelőzően rendelkeztek tanítási tapasztalattal,
- akiknek szakmai kapcsolatai az intézményen belülről (is) rekrutálódnak,
- akik szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat (is) végeznek,
- akik több időt töltenek továbbképzéseken,
- akiknek a jövővel kapcsolatos várakozásai a jelenlegi intézményükhöz kötődnek,
- akik valamilyen nem pedagógusi végzettséggel (is) rendelkeznek.

Alkalmazkodás szempontjából (inkább jellemző a realitásérzék, a rugalmasság, valamint a problémamegoldás azokra a pedagógusokra) magasabb értékeket elérő csoportok:

- akik magasabb (MA/MSC/ hagyományos egyetem) képzettségi szinttel rendelkeznek,
- akik felsőfokú tanulmányaikat jobb eredménnyel végezték,
- akiknek van nyelvtudásuk (illetve tendenciájelleggel azokra, akiknek van nyelvvizsgájuk),

- akik jelenlegi végzettségük megszerzését megelőzően rendelkeztek tanítási tapasztalattal,
- akik szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat (is) végeznek az intézményükben,
- akik a pedagógusi képzettségen kívül valamilyen más végzettséggel is rendelkeznek,
- akik több időt fordítanak továbbképzésekre.

„A magasabb érzelmi intelligenciával rendelkező pedagógusok jobban teljesítenek tanulmányaik, illetve munkájuk során...”

A fenti részletes eredmények alapján a következő megállapításokat tehetjük:

- Az „Interperszonális EQ” és az „Alkalmazkodás” alskálák, 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 – megmutató kapcsolat harmonizál a szakirodalmi előzményekkel. A szakirodalom szerint a magasabb érzelmi intelligencia és az ehhez kapcsolódó nagyobb munkahelyi elégedettség és elköteleződés közvetetten nagyobb munkahelyi teherbírással jár. A magasabb érzelmi intelligenciával rendelkező pedagógusok jobban teljesítenek tanulmányaik, illetve munkájuk során.
- A nők szocializációja során a személyközi kapcsolatok fontosságának hangsúlyozásával – a szakirodalmi tapasztalatokkal összhangban – az empátia és a társas kapcsolatok szubjektív mértékét és minőségét mérő „Interperszonális EQ” alskála a nők előnyét jelzi.
- A „Pozitív benyomás” skálán azok érnek el magasabb pontszámot, akiknek baráti kapcsolatai főként az intézményen belüli kollégák köréből kerülnek ki. Ezzel szemben magasabb intraperszonális EQ inkább az intézményen kívüli baráti kapcsolatok esetében mutatható ki. Ez a két eredmény együttesen azt az elképzelést támasztja alá, miszerint azoknak a személyeknek, akik társas környezetüket alapvetően pozitívabban érzékelik, a közvetlen munkatársakkal való kapcsolatuk is személyesebb hangvételű, míg a belső érzelmekre nagyobb hangsúlyt fektetők szigorúbbak a határaikkal kapcsolatban, kevésbé döntő számukra a közvetlen elérhetőség.

„A pedagógusi képzés mellett egyéb végzettséggel is rendelkező pedagógusok érzelmi intelligenciája magasabb, egyértelműen jobb az alkalmazkodóképességük, és valamelyest jobb a stresszkezelésük is...”

A pedagóguspálya során a személyközi kapcsolatok fontosságát hangsúlyozza az az eredmény is, mely szerint a pedagógusi képzéssel rendelkezők – akár önmagában, akár egyéb végzettséggel együtt – magasabb eredményeket érnek el az interperszonális EQ terén. A pedagógusi képzés mellett egyéb végzettséggel is rendelkező pedagógusok előnye több alskála esetében is megmutatkozik: érzelmi intelligenciájuk magasabb, s egyértelműen jobb az alkalmazkodóképességük, emellett valamelyest jobb a stresszkezelésük is.

Az érzelmi intelligenciához kapcsolódó képességek fejleszthető voltát támasztja alá a „Stresszkezelés” alskála és az életkor, illetve a pályán töltött évek közötti kapcsolat. Ezt erősíti meg a saját korábbi tapasztalatokhoz kapcsolódóan több alskálán és az összesített EQ-értékben megmutatkozó eredmények is.

5.2. A pedagógusok személyiségének szerepe a pályán maradásban

A személyiség alapvetően meghatározza az emberek percepcióit, értékeit, a környezettel való interakcióit, így ennek vizsgálata – más humán szakmákhoz hasonlóan – a pedagógusok esetében (is) fontos szerepet játszik.

5.2.1. Szakirodalmi áttekintés

A személyiség vizsgálata a pszichológia tudományán belül sem egységes: a szakirodalomban sokféle elméleti és gyakorlati megközelítéssel találkozhatunk, melyek számos aspektus szerint csoportosíthatók. Ezek közül a leggyakrabban a dimenzionális (pl. Cattell–Eber–Tatsuoka, 1970) vs. típuselméletek (pl. Jung, 1933) szempontjából történő megkülönböztetést alkalmazzák a szakértők.

A pedagógusok személyiségét kvantitatív módon vizsgáló kutatások alapvetően a dimenzionális megközelítésből indulnak ki. Ennek során az egyik legszélesebb körben alkalmazott elméleti keretben mozognak. Ez az ún. Big Five-model (Costa–McCrae, 1992), amely öt dimenzió – neuroticizmus, extraverzió, nyitottság, barátságosság és lelkiismeretesség – mentén írja le a személyiséget (lásd az alábbi szövegdobozt).

A Big Five-modell dimenziói

- **Neuroticizmus** (érzelmi kiegyensúlyozottság, szorongás, depresszió, feszültség)

Az egyik véglet szerint (alacsony értéknél) az egyén érzelmileg kiegyensúlyozott, képes a stresszkeltő helyzetekkel higgadtan szembenézni, míg a másik véglet esetében (magas értéknél) szorongás, aggodás és érzelmi hangulatingadozások jellemzőek.

- **Extraverzió** (magabiztosság, impulzusok szabad kifejezése, dominancia, önbizalom, társaságkedvelés)

A dimenzió egyik végén (magas értéknél) álló személy pozitív érzelmi beállítottságú, asszertív és társaságkedvelő, míg a másik véglet szerint (alacsony értéknél) csendes, visszahúzódó, inkább tartózkodó, mint barátság-talan, valamint szeret egyedül lenni.

- **Nyitottság** a tapasztalatra (képzeletgazdagság, logikus gondolkodás, érdeklődés, kreativitás, esztétikai érzék, intellektuális kíváncsiság)

A dimenzió egyik végén (magas értéknél) álló személy kíváncsi a belső és külső világra, új eszmék/értékek befogadására képes, fantázia és kreativitás jellemzi. A dimenzió másik végén (alacsony értéknél) álló személyre pedig konzervatív viselkedés és életszemlélet jellemző, a már ismertet preferálja az ismeretlennel szemben.

- **Barátságosság** (szeretetreméltóság, gondoskodás, érzelmi támasz nyújtása, bizalom, őszinteség)

Az egyik végleten álló személy inkább gondoskodó, segítőkész, feltételezi, hogy mások is ilyenek lesznek vele (magas érték mellett), míg a másik végletbe eső személy önző, kételkedő és versengő, esetenként ellenséges is lehet (alacsony érték mellett).

- **Lelkiismeretesség** (beszabályozottság, felelősség, tervezés/kitartás/célokért való küzdelem, kötelezettségtudat, engedelmisség, önfegyelem, megfontoltság)

Ennél a dimenziónál a közepesen magas értékeket tekinthetjük pozitívnak, amelyek egy olyan személyt írnak le, aki megfelelően egyensúlyozik a szabálytartás és a rugalmasság határán, kellő kitartással és precizitással rendelkezik. Nagyon magas pontszám esetében a szabályokhoz való rideg ragaszkodás és a túlzott tökéletességre törekvés már a munka produktivitásának rovására is mehet, míg az alacsony pontszámmal rendelkező emberek felületességgel, felelőtlenséggel és akár lustasággal is jellemezhetők.

Forrás: Carver – Scheier (2006), 85–92. o.

A pedagógusok személyiségével foglalkozó publikációk többsége nem veszi szemügyre a teljes profilt, illetve annak kapcsolatát a pályaelhagyással/pályán maradással. Zömében inkább olyan tanulmányok érhetők el, amelyekben a kutatók más céllal összeállított elemzései során fény derült néhány személyiség-jellemzőre, ezek többsége azonban csak indirekt módon kapcsolódik a pályán maradáshoz.

Az alábbiakban néhány, a pályaelhagyás vonatkozásában releváns megállapításra jutó, a Big Five-modellt alkalmazó kutatási eredményt mutatunk be röviden.

Ayan és Kocacik (2010) a török középiskolai tanárok személyisége és munkával való elégedettsége közötti kapcsolatokat vizsgálta. A résztvevők alapvetően közepes mértékű munkahelyi elégedettsége mellett a kutatók azt találták, hogy a magasabb mértékű extraverzióval (lásd a fenti szövegdobozt) jellemezhető tanárok esetében a munkával való elégedettség értéke nő, ami védőfaktorként említhető a pályaelhagyással szemben.

Cano-García és munkatársai (Cano-García-Padilla-Muñoz-Carrasco-Ortiz, 2005) a személyiség struktúrájának szerepét vizsgálták a kiegészre való hajlam esetén spanyol általános iskolai tanárok és gyógypedagógusok mintáján. Eredményeik szerint a neuroticizmus magas értéke, valamint az extraverzió alacsony mértéke egyaránt a kiegész, s ezzel összefüggésben a pályaelhagyás nagyobb rizikóját hordozza magában.

Kokkinos ciprusi általános iskolai tanárokat megcélzó felmérésében (Kokkinos, 2007) a kiegész és a Big Five-személyiségvonások közötti kapcsolatot vizsgálta. Elemzései során a személyiségvonások közül a neuroticizmus mutatott szignifikáns kapcsolatot a kiegész mindhárom faktorával, az egyéni teljesítmény esetében ez az összefüggés negatív volt. A lelkiismeretesség a deperszonalizáció és az egyéni teljesítmény esetében tűnt a leginkább meghatározónak.

A Big Five-modellt több hazai kutató is alkalmazta. Például Gáspár és Holecz (2005) a főiskolai hallgatók és különböző diplomával rendelkezők elérhetőségi mintáján végzett vizsgálatában a pedagógusok személyiségbeli sajátosságainak azonosítására törekedett. Szebeni (2010) a hazai gyakorló pedagógusok körében végzett hasonló elemzést. Eredményeik azt mutatják, hogy az öt faktor közül négyben jelentősen meghaladják az országos átlagot, egyedül a nyitottság skáláján elért érték alacsonyabb a pedagógusok esetében.

5.2.2. A pedagógusok személyiségével kapcsolatos kutatási eredmények

Kutatásunk során a Big Five-modellen alapuló NEO-Five Factor Inventory kérdőívet (NEO-FFI – Costa–McCrae, 1992) alkalmaztuk.

A személyiség ötfaktoros modelljén alapuló NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI) kérdőív

A személyiség ötfaktoros modelljén alapuló NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI – Costa–McCrae, 1992) kérdőív egy összesen ötfaktoros, 60 tételes, önbeszámolás mérőeszköz. A kérdőív fordított tételeket is tartalmaz, melyek a következő öt faktorba rendeződnek faktoronként 12 tétellel:

- 1) Az extraverzió a társas interakciók minőségének és mennyiségének vizsgálatára alkalmas alskála. (Példa a vizsgált tételekre: „Örömet okoz, ha emberekkel beszélgethetek”, „Vidám, jó hangulatú ember vagyok”, „Szeretek ott lenni, ahol az események zajlanak”.)
- 2) A barátságosság az emberek iránt mutatott attitűd leírására szolgál. (Példa: „Megpróbálok mindenkivel udvarias és előzékeny lenni”, „Jobban szeretek másokkal együttműködni, mint versenyezni”.)
- 3) A lelkiismeretesség az önkontroll, a kötelességtudat és az önállóság mértékét is méri. (Példa: „Szorgalmas ember vagyok, aki a munkáját mindig maradéktalanul elvégzi”, „Keményen dolgozom, hogy elérjem céljaim”.)
- 4) A nyitottság az új tapasztalatok iránti érdeklődést és az irántuk mutatott pozitív értékelési beállítódást vizsgálja. (Példa: „Nagy bennem az intellektuális tudásszomj”, „Gyakran szeretek játszani elméletekkel és elvont gondolatokkal”.)
- 5) A neuroticizmus faktor a negatív érzelmek megélésére való fogékonyság mértékét írja le. (Példa: „Gyakran érzem alacsonyabb rendűnek magam másoknál”, „Amikor nagy stressznek vagyok kitéve, néha azt érzem, hogy össze fogok omlani”.)

A mérőeszköz mind elméleti megalapozottságát, mind a gyakorlatban való relative könnyű alkalmazhatóságát tekintve alkalmas a pedagógusok személyiségprofiljának feltérképezésére.

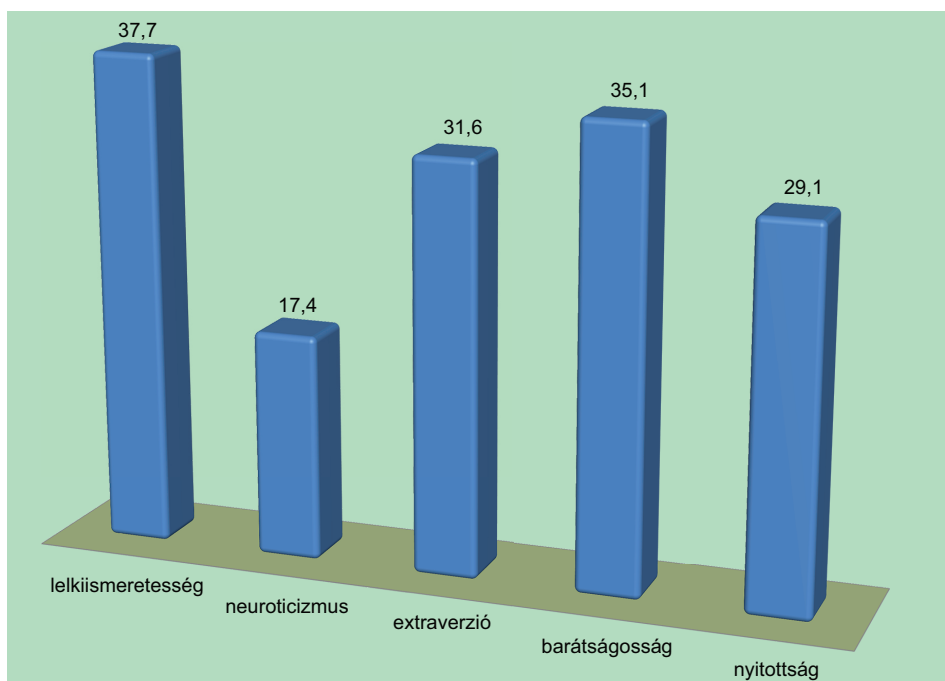
„A pedagógustársadalmat céltudatossággal, precizitással, megbízhatósággal jellemezhető populációként írhatjuk le...”

A NEO-FFI alskálái közül a legmagasabb átlagérték a lelkiismeretesség vonás esetében figyelhető meg, ugyanakkor az egyik legnagyobb szórás is itt mutatkozik. A magas lelkiismeretesség a céltudatosság, a precizitás és a megbízhatóság előrejelzője lehet, a faktoron mért túl magas értékek azonban már kedvezőtlen jelenségekre is utalhatnak, hiszen a túlzott aprólékosság a hatékonyság rovására 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 nagy heterogenitás tapasztalható a gyakorló pedagógusok körében.

A legalacsonyabb átlagérték a neuroticizmus-alskálán jelentkezett, amely legmagasabb szórásával a legnagyobb differenciálódást mutató személyiségvonás a mintán. A neuroticizmus személyiségdimenzió a negatív érzelmek átélésének képességével áll kapcsolatban. A pedagógusok körében tapasztalt alacsony értékek esetén érzelmi stabilitásra lehet következtetni, hatékonyabb megküzdési folyamatokra, jobb stressztűrésre. Azok a személyek, akik alacsony pontszámot érnek el a skálán, kiegyensúlyozottabbak, nyugodtabbak, kevésbé hajlamosak a szomorúságra. A gyakorló pedagógusok e tekintetben összességében alacsony értékek mellett nagyfokú heterogenitást mutatnak. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusokat összességében olyan populációként jellemezhetjük, melyre a relatíve hatékony megküzdés, a magas stressztűrés, a kiegyensúlyozottság, a nyugodtság, az érzelmi stabilitás jellemző, azonban a pedagógus társadalom e tekintetben korántsem tekinthető egységesnek.

„A pedagógusokat összességében olyan populációként jellemezhetjük, amelyre a relatíve hatékony megküzdés, a magas stressztűrés, a kiegyensúlyozottság, a nyugodtság, az érzelmi stabilitás jellemző...”

A barátságosság a legkisebb szórás mellett egyben a második legmagasabb átlaggal rendelkező vonás, tehát a barátságosság, illetve a vele kapcsolatban álló altruizmus, segítő attitűd, őszinteség, empátia, melegség a gyakorló pedagógusok tipikus személyiségvonásainak tekinthetők.



**18. ábra. A gyakorló pedagógusok személyiségprofilja –
alskálánkénti átlagértékek**

Az extraverzió vonás a társas világ iránti nyitott attitűdöt jelzi: a magas értékekkel rendelkező személyek/populációk optimistábbak, kedvelik az újdonságokat és az ingerekben gazdag környezetet. A gyakorló pedagógusok körében az extraverzió dimenzióban relatíve alacsony szórás mellett viszonylag magas átlag mutatható ki. Ez arra utal, hogy a pedagógustársadalom interakcióit – viszonylag egységesen – közvetlenség jellemzi.

„A pedagógustársadalom emberek iránti attitűdjeire az altruizmus, az empátia, az őszinteség, illetve a segítőkészség, interakcióikra pedig a közvetlenség jellemző...”

A nyitottság faktora a többihez képest viszonylag alacsony átlagértéket és nagy homogenitást mutat, ami egyfajta konvencionalitásra utal. Ezek az értékek azonban még nem jeleznek a környezet iránti érdektelenséget, inkább a hagyományos és új ingerek közötti, valamint a praktikum és a fantázia határán történő, kiegyensúlyozott működésmódra engednek következtetni.

A személyiségdimenziók és a pedagógusok egyéni jellemzői közötti kapcsolatot vizsgálva, az alábbi összefüggések rajzolódnak ki (lásd 7. tábla).

7. tábla. A pedagógusok személyisége

Dimenzió/érték	Magasabb értékkel rendelkezők
Neuroticizmus	• Akik természettudományi tárgyat (is) tanítanak • Akik hosszabb ideje dolgoznak a jelenlegi munkahelyükön
Extraverzió	• Akik nyelvtudással rendelkeznek • Akik jelenlegi végzettségük megszerzése előtt szakmai tapasztalattal rendelkeztek • Akiknek családjában volt már pedagógus • Akik több saját gyermeket nevelnek • Akik több időt fordítanak továbbképzésekre
Nyitottság	• Nők • Akiknek családjában van pedagógusminta • Akik magasabb (MA/MSc/ hagyományos egyetem) végzettséggel, nyelvtudással és/vagy nyelvvizsgával rendelkeznek • Akik intézményükben a szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat is ellátnak • Akik több időt fordítanak a továbbképzésekre • Akik több ideje vannak a pedagóguspályán • Akik felsőfokú tanulmányaik során jobb teljesítményt nyújtottak
Barátságosság	• Nők • Akik nyelvtudással rendelkeznek • Akik felsőfokú tanulmányaik során jobb teljesítményt mutattak • Akik több időt fordítanak a továbbképzésekre • Akik családjukban több gyermeket nevelnek • Akik szakmai kapcsolataikat az intézményen belül (is) építik
Lelkiismeretes-ség	• Nők • Akik több éve a munkahelyükön dolgoznak • Akik felsőfokú tanulmányaik során jobb teljesítményt nyújtottak • Akik nyelvtudással rendelkeznek • Akik végzettségük megszerzése előtt tanítási tapasztalatot szereztek • Akik öt év múlva is a jelenlegi munkahelyükön szeretnének dolgozni

Dimenzió/érték	Alacsonyabb értékkel rendelkezők
Neuroticizmus	• Akik nyelvtudással bírnak • Akik jelenlegi végzettségük megszerzése előtt rendelkeztek tanítási tapasztalattal • Akik nem vagy nem csak pedagógusi végzettséggel bírnak • Akik szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat is végeznek • Akik több időt töltenek továbbképzéseken • Akiknek szakmai kapcsolatai részben vagy egészében az intézményen belül alakulnak, baráti társaságuk pedig elsősorban az intézményükön kívülről rekrutálódik • Akik saját családjukban több gyermeket nevelnek
Extraverzió	• Az idősebbek • Akik a pályán (folyamatosan és/vagy összességében) és/vagy a jelenlegi munkahelyen régebb óta dolgoznak • Akik természettudományi tárgyakat (is) tanítanak • Akik pedagógusi képesítéssel nem rendelkeznek • Akiknek szakmai kapcsolatai főleg az intézményen kívülről, baráti kapcsolatai pedig az intézményen belülről rekrutálódnak
Barátságosság	• Akiknek szakmai kapcsolatai főleg az intézményen kívülről rekrutálódnak • Akik szakmaterületükön kívül más feladatokat nem látnak el
Nyitottság	• Akik természettudományi tárgyat (is) tanítanak • Akik pedagógusi képesítéssel nem rendelkeznek • Akiknek baráti kapcsolatai elsősorban az intézményen belül alakulnak
Lelkiismeretesség	• Akik főként intézményen kívüli szakmai kapcsolatokkal rendelkeznek • Akik 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 összhangban állnak a nemzetközi szakirodalmi tapasztalatokkal (Costa–Terraciano–McCrae, 2001; Arif–Rashid–Tahira–Akhter, 2012). Ugyanakkor a neuroticizmus vonatkozásában a szakirodalom alapján várt összefüggést jelen kutatás nem igazolta vissza. A tanulmányi eredmények esetében a magasabb képzettségi szinttel rendelkezők magasabb eredményeket mutatnak a nyitottság terén, a nyelvvizsgával rendelkezők pedig a lelkiismeretesség faktoron is szignifikánsan magasabb értékeket érnek el. Az extraverzió és a nyitottság tekintetében hasonló eredményeket kapunk a képzettség típusa, diverzifikáltsága esetén is.

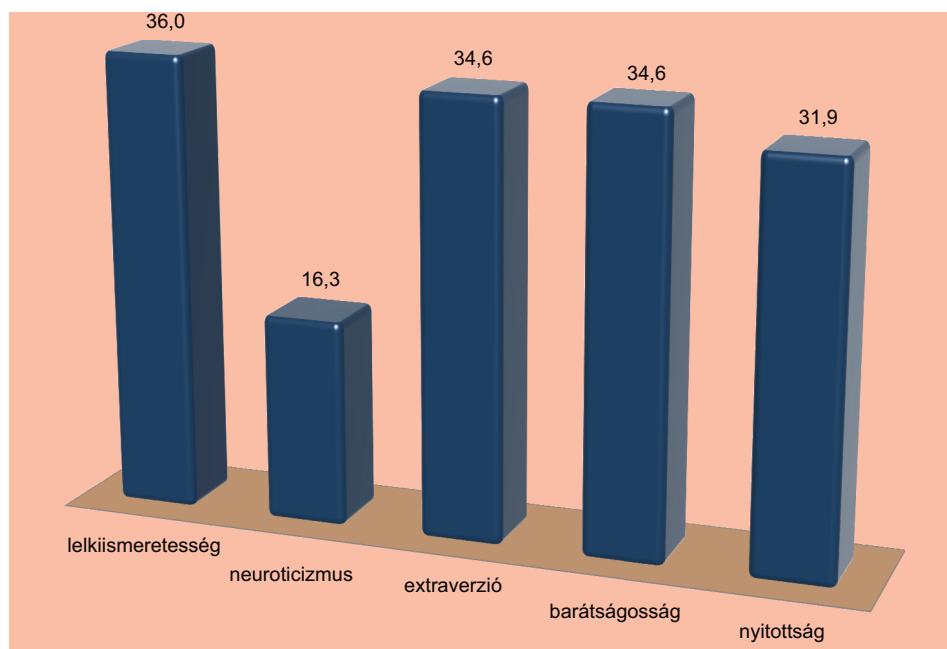
A fentiekben leírt különbségek ellenére – a szakirodalom szerint összefüggő jellemzők segítségével végzett többváltozós elemzések alapján – arra következtethetünk, hogy a magyarországi pedagógusok körében a személyiségjellemzők nem bírnak nagy jelentőséggel a pályaelhagyásra, illetve a pályán maradásra nézve.

5.2.3. A pályaelhagyó pedagógusok személyiségével kapcsolatos kutatási eredmények

Kutatásunk a pályaelhagyó pedagógusok személyiségjellemzőinek feltárására is a fentebb vázolt NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI – Costa–McCrae, 1992) ötfaktoros, 60 tételes önbeszámoló mérőeszközt alkalmazta.

A kutatásunk során elért pályaelhagyó pedagógusok személyiségével kapcsolatban hasonló eredményeket kaptunk, mint a gyakorló pedagógusok esetében.

Azt a kérdést vizsgálva, hogy a válaszadók személyiségprofiljában mutatkoznak-e különbségek aszerint, hogy jelenlegi munkájuk során milyen „távolságra” kerültek a pedagóguspályától, nem tapasztaltunk jelentős eltéréseket. A jelenleg is oktatással/neveléssel kapcsolatos, de nem pedagógusi munkakörben dolgozók (1), a jelenleg más humán szakmában (egészségügy, szociális és kulturális terület) dolgozók (2), illetve a jelenleg egyéb területen dolgozók (3) személyiségprofiljában kiugró negatívumok, pályaelhagyási kockázatok nem azonosíthatók.



19. ábra. A megkérdezett pályaelhagyó pedagógusok személyiségprofilja – alsókálánkénti átlagértékek

Főbb kutatási eredmények

A pedagógusok kiégettségével kapcsolatban a kutatás eredményei alapján azt mondhatjuk, hogy összességében a gyakorló pedagógusok 5-8%-a tekinthető aktuálisan kiégettnak, ami más humán pályákra vonatkozó szakirodalmi adatok alapján közepesnek mondható.

- A képzettség és a kiegészés/pályán maradás között kapcsolat rajzolódik ki: magasabb képzettségi szinthez (általában nyelvtudás, továbbképzéseken való részvétel, jobb tanulmányi eredmény) alacsonyabb kiegészési érték társul.
- A kutatás eredményei alátámasztják azt a nemzetközi szakirodalomban is megjelenő összefüggést, miszerint a természettudományi tárgya(ka)t (is) tanítók nagyobb kiegészési kockázattal rendelkeznek.
- A korai tanítási tapasztalat azonban – szintén a nemzetközi szakirodalommal összhangban – csökkenti a kiegészés kockázatát.
- A kutatás eredményei azt jelzik, hogy az életkor, a pályán eltöltött idő nem, vagy csak kismértékben befolyásolja a pedagógusok kiégetését, ezzel összefüggésben pedig pályán maradásukat.

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

- A szakirodalmi előzményekkel harmonizálva, a kutatás adatai is azt mutatják, hogy a magasabb érzelmi intelligenciával rendelkező pedagógusok jobban teljesítenek tanulmányaik, illetve munkájuk során.
- A pedagógusképesítés mellett egyéb képesítéssel is rendelkező pedagógusok érzelmi intelligenciája magasabb, egyértelműen jobb az alkalmazkodóképességük és valamelyest jobb a stresszkezelésük is.
- A nők interperszonális EQ-ja magasabb.
- Az EQ, a pályán töltött évek és a korai tapasztalatok kapcsolata az érzelmi intelligencia fejleszthetőségét jelzik.

A gyakorló pedagógusok személyiségjellemzői alapján egy megbízható, kreatív és együttműködő, a régi és új megközelítési módok egyensúlyára törekvő ember képe bontakozik ki előttünk.

- A pedagógusok körében a legjellemzőbb személyiségvonások a társas attitűdöt mérő barátságosság, valamint az önállóság és a kötelességvállalás mértékét is jelző lelkiismeretesség.
- A legalacsonyabb értékek a neuroticizmus vonásánál fordulnak elő, ami a negatív érzések átélésének alacsony szintjét jelzi a pedagógusok körében (bár e tekintetben jelentős különbségek figyelhetők meg a pedagógustársadalomban).

A kutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok személyiségével kapcsolatban nem mutatkoztak a fentiekől markánsan eltérő eredmények. Esetükben kiugró negatívumok a személyiségprofilok vizsgált mutatói tekintetében nem azonosíthatók.

6. A PÁLYÁN MARADÁS KÖRÜLMÉNYEI

Jelen fejezetet két részre bontottuk. Külön ismertetjük a pályán maradás intézményi, valamint szakpolitikai kontextusát. Az első részben azt vizsgáljuk, hogy a formális (pl. osztálylétszám, munkaterhelés, munkafeltételek) és informális (pl. iskolai légkör, intézményvezető jellemzői, a pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások) intézményi, szervezeti jellemzők mennyire játszanak szerepet a pályán maradásban. A második részben a pályán maradás szakpolitikai kontextusát, a pedagógus-előmeneteli rendszerrel kapcsolatos véleményeket mutatjuk be. Ez a fejezet is a korábbiak struktúráját követi, azaz először röviden áttekintjük a témával kapcsolatos hazai és nemzetközi szakirodalmi hátteret, majd azokra építve modellekkel vizsgáljuk meg a pályán maradás intézményi és szakpolitikai kontextusát.

6.1. A pályán maradás intézményi kontextusa

6.1.1. Szakirodalmi áttekintés

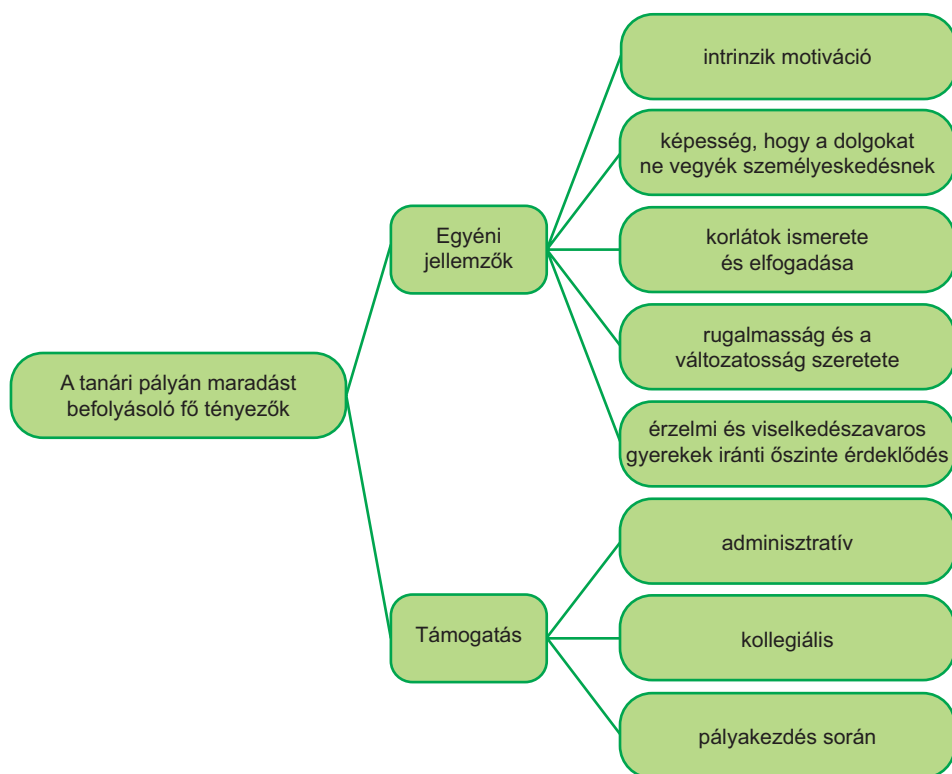
A szakirodalomban számos írás foglalkozik a munkahelyi körülmények szerepével a pedagógusok pályán maradásában.

Ezek közül elsőként Prather-Jones (2011) munkáját emelnénk ki, melyben a szerző rendszerbe foglalva elemzi a pályán maradás individuális és kontextuális tényezőit. Érzelmi és viselkedészavaros gyerekekkel foglalkozó, tapasztalt pedagógusokkal végzett vizsgálatában a pedagógusok pályán maradását befolyásoló nyolc különböző tényezőt azonosított, melyek közül az egyik fő faktort a pedagógusok személyes jellemzői, a másikat pedig az intézmény által biztosított támogatások határozzák meg. Egy másik – speciális nevelési igényű tanulókkal dolgozó pedagógusok körében végzett pályamotivációs vizsgálat alapján készült – tanulmányában Prather-Jones (2011) szintén hangsúlyozza az olyan szervezeti támogató tényezők szerepét a pályán maradásban, mint a kollegiális támogatás, az adminisztratív feladatok megkönnyítése és a kezdő pedagógusok számára nyújtott külön támogatás (lásd 20. ábra).

A kollegiális kapcsolatok és a kollégák támogató szerepét számos publikáció kiemeli a pályán maradás szempontjából, illetve az elégedettség, mentális egészség és elköteleződés fontos tényezőjeként tárgyalja (pl. Huang, 2001; Billingsley–Carlson–Klein, 2004; Berry, 2012).

Az intézményi támogatórendszer másik elemének, a pályakezdés során nyújtott támogatásnak a fontosságát is több tanulmány megerősíti. A pályakezdő pedagógusok szakmai támogatással kapcsolatos igényeit vizsgálva több szakirodalomban is megjelenik a szoros támogató mentorkapcsolatok kialakításának jelentősége (Andrews–Gilbert–Martin, 2007; Brown, 2001; Parker–Ndoye–Imig, 2009), valamint az együttműködésen és közös elképzeléseken alapuló kollegiális kapcsolatok, a pozitív légkör és bátorítás, továbbá az adminisztratív támogatás fontossága (Inman–Marlow, 2004; Johnson–Kardos–Kauffman–Liu–Donaldson, 2004).

Gallant (2009) az óvodapedagógusok körében végzett felmérése alapján az intézményi támogatás fentiekben jelzett tényezői mellett a pedagógusok munkáját segítő társszakmák (pl. pszichológus, szociális munkás) kiemelt szerepére mutat rá.



20. ábra. A pedagóguspályán maradás kétfaktoros modellje (Prather-Jones, 2010)

Több kutatás is foglalkozik azzal, hogy a nevelési-oktatási intézmény különböző formális jellemzői milyen mértékben befolyásolják a pedagógusok pályán maradását. A szakirodalmi adatok alapján – figyelembe véve, hogy az eredmények e tekintetben rendkívül szerteágazóak, és nem feltétlenül mutatnak azonos irányba – olyan meghatározó formális jellemzőket azonosítottunk, mint az osztálylétszámok, a munkaterhelés (pl. a tanár-diák arány, az időtényezőből fakadó nyomás), a munkahelyi körülmények (pl. biztonság, a tantermek állapota, felszereltség), sőt akár az intézmény földrajzi elhelyezkedése, illetve fenntartója (állami vagy privát).

Az iskolák informális szervezeti jellemzői közül a nemzetközi szakirodalomban leginkább az iskolai légkör, az oktatás szellemisége, a kollegiális viszonyok és az egyéni támogatás szerepe emelkedik ki (pl. Opfer, 2011; Collie–Shapka–Perry, 2012; Billingsley–Carlson–Klein, 2004; Lavian, 2012).

Több tanulmány arra mutat rá, hogy az intézményvezető, az igazgató jelentős szerepet játszik az iskolán belüli bizalom megalapozásában (pl. Ghamrawi, 2011; Rhodes–Brundrett, 2008). Handford és Leithwood (2013) eredményei szerint a következő vezetői tulajdonságok erősítik a szervezeti bizalmi légkört: kompetencia, következetesség és megbízhatóság, nyitott gondolkodásmód, tisztelet és integritás. Egyes kutatások szerint az igazgatóval való kapcsolat jelentős hatással van a pedagógusok stressz-szintjére (Karaj–Rapti, 2013), kiegészére (Song, 2008) és pályán maradására.

Az iskolai légkörrel kapcsolatban számos publikáció foglalkozik a kollegiális kapcsolatok különböző mennyiségi és minőségi jellemzőivel, köztük a pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrásokkal. Például Fox és Wilson (2009) kezdő pedagógusok beilleszkedését és kapcsolati hálójuk jellemzőit vizsgálta. Eredményeik azt mutatják, hogy a munkahelyi társas hálóba való beilleszkedést megkönnyíti, ha az új pedagógusok minél több közös iskolai tevékenységben vesznek részt a munkahelyükön. Ily módon az újonnan kialakuló kapcsolatok erősödnek és el is mélyülnek. A szerzők emellett azt is kiemelten fontosnak tartják, hogy az új kollégák számára egyértelműen megfogalmazzák, pontosan mit vár el tőlük a tantestület, azaz milyen célok mentén dolgoznak. Grove és Fisher (2006) szerint a tanulókkal kapcsolatos megbeszélések, a tanulási sikereikről szóló diskurzusok is erősítik a kollegialitást. A projekteken való közös munka, a közösen végrehajtott problémamegoldások, a döntéshozatalban való részvétel, a rizikóvállalás mind olyan tevékenységek, amelyek erősítik a pedagógusok kapcsolati hálóját.

Az áttekintett formális és informális intézményi jellemzőkhöz képest a diákok összetételének különböző jellemzői (pl. társadalmi/gazdasági státusz, etnikai hovatartozás, motiváltság, fegyelmezettség, egyéb viselkedési jellemzők) az áttekintett szakirodalom alapján kevésbé mutatkoznak meghatározó tényezőnek a pedagógusok pályán maradási motivációi szempontjából, illetve a rendelkezésre álló eredmények nem feltétlenül azonos irányba mutatnak.

6.1.2. Kutatási eredmények

Kutatásunk az intézményi környezet fentiekben röviden vázolt tényezőinek a pedagógusok pályán maradásában betöltött szerepét vizsgálja.

A szervezeti bizalom skála (Sass, 2005)

A mérőeszköz kilenc dimenzió mentén vizsgálja a vezetővel kapcsolatosan a szervezet működésében, a munkatársak közötti kapcsolatokban, illetve az intézményen belüli szakmaiság vonatkozásában észlelt bizalmi szintet. Ezek a következők:

1. Igazságos, a beosztottakat bevonó vezető.
2. Integritás a szervezeti működésben: kiszámíthatóság, az elfogadott szabályoknak megfelelő működés, a bizalommal való visszaélés hiánya. (Integritás alatt a bizalomadó által is elfogadott elvek szerinti működést értik.)
3. Szakmai kompetenciaorientáltság: ebben az összetevőben a szervezet azon sajátosságai jelennek meg, amelyek a szervezeti tagok szakmai fejlődésével, önkitaljesítésével állnak kapcsolatban, arra adnak lehetőséget.
4. Kölcsönös munkatársi törődés: a szervezeti tagok számíthatnak a másik felelős, színvonalas munkavégzésére és önzetlen segítségére a munkában.
5. Kontroll eredményezte kiszámíthatóság: rögzített ütemterv szerinti munka, határidő betartása, indokolt szabályszegés.
6. Munkatársi visszaélés hiánya.
7. Önfeltárás akadályozottsága: mennyire teszi lehetővé tagjai számára gyengeségeik, bizonytalanságuk vállalását. Ahol magas értéket mutat, ott hiányzik a magas szintű érzelmi alapú bizalom, vagy a szervezet nem néz szembe a bizalmatlansággal.
8. Munkatársi munkamorál kétsége: ellenőrizni, figyelni kell a másik munkavégzését, hiányzik a „szavahihetőség”, ami nehezíti a kooperációt, óvatosságot von maga után.
9. A szabályok merev betartatása: ezt a dimenziót a szabályozás mértékbeli eltérésének jelentősége különbözteti meg az 5. pontban említett kontroll eredményezte kiszámíthatóságtól. Itt már a bizalomhiányra utaló, a szabályok merev betartatásával jellemezhető szervezeti működés jelenik meg: elvárt szabálybetartás, kijelölt munka végzése.

A fejezetben, főként a formális szervezeti jellemzők és a tanulói összetételre vonatkozó összefüggések elemzésében, a kutatásunk során gyűjtött adatok mellett az Országos kompetenciamérésből (OKM), illetve a KIR-statisztikából származó adatokat is felhasználtuk.

Az informális szervezeti jellemzők mérésére a szervezeti bizalom skáláját (Sass, 2005) alkalmaztuk.

6.1.2.1. Az érzelmi intelligencia és az intézményi környezet kapcsolata

A hazai gyakorló pedagógusok vonatkozásában, az intézményi támogatás és a lelki egészség kapcsolatát elemezve, az alábbi megállapításokat tehetjük:

- Azokban az intézményekben, ahol a pedagógusok úgy érzékelik, hogy nagyobb a család és a munkahely közötti egyensúly intézményi támogatása, ott inkább jellemző rájuk a rugalmasság, a problémamegoldás, és összességében az érzelmi intelligenciájuk is magasabb.
- Ahol a pedagógusok szerint jobbak a továbbképzési lehetőségek, valamint nagyobb azok intézményi támogatása, ott az érintettek szignifikánsan magasabb értéket érnek el az alkalmazkodás skálán, és tendenciájában magasabb az érzelmi intelligencia összpontszáma is.
- A pozitív benyomás skálája szintén a pedagógus-továbbképzések intézményi támogatottságával, illetve általában a képzés és támogatás dimenzióival mutat hasonlóképp pozitív irányú kapcsolatot. Vagyis azokban az intézményekben, ahol a pedagógusok pozitívabban értékelik az intézmény képzés-, illetve továbbképzés-támogatási rendszerét, ott a pedagógusok inkább képesek a környezetükből érkező pozitív hatások észlelésére.

„Az érzelmi intelligencia szempontjából az intézményi támogatottság két vizsgált dimenziója mutatkozik releváns tényezőnek: az, hogy az intézmény milyen mértékben támogatja a pedagógusok képzési, továbbképzési lehetőségeit, illetve a család és a munkahely közötti egyensúlyt...”

A kutatás során komplexebb modelleket is alkottunk, aminek eredményeképpen megállapítható:

- A pedagógusok érzelmi intelligenciája összpontszámának magyarázatában a legerősebb szerepet – több közelmúltbeli hazai tanulmány (Balázs, 2013; Paksi–Schmidt, 2006) eredményeivel összhangban – a szervezeti kontextus egyik informális jellemzőjével összefüggő változó, a munkatársi morál kétsége kapta. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok érzelmi intelligenciája alacsonyabb azokban az intézményekben, ahol a munkatársak

munkavégzéssel kapcsolatos megbízhatósága iránt kétségek merülnek fel, ahol a dolgozók azt érzik, hogy figyelniük kell a másik tevékenységét, ahol hiányzik a „szavahihetőség”, s ezáltal nehezebb a kooperáció a munkában.

- A második legerősebb tényező szintén az informális szervezeti környezettel kapcsolatos jellemző: azokban a szervezetekben, ahol a szülőkkel való kapcsolattartás – az ott dolgozók szerint – kedvezőbben alakul, ott a pedagógusok magasabb érzelmi intelligenciája figyelhető meg.

6.1.2.2. A kiegészítés és az intézményi környezet kapcsolata

„Nagyobb kollegiális támogatás, illetve a család és a munkahely közötti egyensúly biztosítása esetén a pedagógusok körében az érzelmi kimerültség és a deperszonalizáció szignifikánsan kisebb...”

- A kiegészítés különböző alskáláival a család és a munkahely közötti egyensúly, illetve az intézményi támogatásnak a kollégák közötti szakmai kommunikációra irányuló dimenziója mutat jelentős kapcsolatot. Az érzelmi kimerültség és a deperszonalizáció tekintetében mindkét támogatási dimenzió mentén a várt irányú összefüggés mutatkozott: amennyiben jobb a kollegiális viszony, illetve a család és a munkahely közötti egyensúllyal kapcsolatban intézményi szinten nagyobb elégedettség mutatkozik, mindez a pedagógusok körében az érzelmi kimerültség és a deperszonalizáció – az emberek felé közvetített személytelen válaszok – kisebb mértékével jár együtt. A kollegiális együttműködés az egyéni teljesítmény tekintetében is megóvó erőként jelentkezik, azonban a család és a munkahely közötti egyensúly támogatása az egyéni teljesítményre nézve szignifikáns kockázatot hordoz.

A kutatásunk által a kiegészítésre felépített komplex modell eredményei a következőket mutatják:

- Az „önfeltárás akadályoztatottsága”, illetve a „munkatársi morál kétsége” a szervezetben az egyéni teljesítmény dimenziójában növeli a kiégettségi szintet. Ez azt jelenti, hogy az egyéni teljesítmény csökkenése tekintetében kockázatot hordozó tényező, ha a szervezet kevésbé teszi lehetővé tagjai számára gyengeségeik, bizonytalanságaik vállalását, illetve az is, ha az intézményben felmerül a munkatársak munkavégzéssel kapcsolatos megbízhatóságának a kételye. Azokban a szervezetekben azonban, ahol a szülőkkel való kapcsolattartás – az ott dolgozók szerint – kedvezően alakul, ott – a szakirodalmi tapasztalatokkal összhangban (pl. Skaalvik–Skaalvik, 2009) – az egyéni teljesítmény dimenziójában kisebb kiégettségi

szintet mértünk. Szintén jótékonyan hat, azaz csökkenti a pedagógusok érzelmi kimerültségét, amennyiben a pedagógusnak lehetősége van a döntésekbe való beleszólásra, illetve, ha a vezetői hozzáállásra a személyes célokat figyelembe vevő támogatás, az igazságos bánásmód jellemző.

- A formális szervezeti jellemzők mentén az eredmények azt jelzik, hogy az iskola területi elhelyezkedése tekintetében a községekben, nagyközségekben lévő iskolákhoz képest különösen a városi, illetve – kisebb mértékben – a fővárosi iskolákban dolgozó pedagógusok körében kisebb a kiégés valószínűsége. Emellett kisebb kiégési szint mutatkozik azokban az intézményekben is, ahol jobb az infrastrukturális ellátottság és az épület állapota.
- A tanulói összetétel vonatkozásában egy érdekes összefüggés rajzolódott ki: azokban az iskolákban, ahol a diákok családi háttere kedvezőbb, ott magasabb a pedagógusok kiégettségi szintje, ahol viszont több fegyelmi probléma adódik, ott alacsonyabb ez a szint.

6.1.2.3. Az intézményi társas hálózatok szerepe

Az oktatási intézmények társas hálóját és a pedagóguspálya elhagyása közötti összefüggéseket hat, a pályaelhagyási arányok alapján szélső elhelyezkedésű – három magas és három alacsony pályaelhagyási rátával rendelkező – közoktatási intézményben vizsgáltuk.

„A társas hálózatok felépítése a vizsgált, különböző pályaelhagyási arányokat mutató intézményekben hasonló...”

A pedagógusok számos különböző tartalmú kapcsolatait vizsgálva azt találtuk, hogy a társas hálózatok mind a hat intézményben ugyanabba a három dimenzióba rendeződnek: a pozitív szakmai, a pozitív személyes és a negatív kapcsolatok csoportjába. A társas kapcsolatok ilyen típusú szerveződése nem magától értetődő. Az a tény, hogy a hat tantestületben ugyanazt a mintázatot mutattuk ki, a pedagógusok munkahelyi viszonyainak általános szerveződési jellegzetességeire utalhat. Lényeges még megjegyezni, hogy a negatív érzelmi töltetű kapcsolatok terén nem válnak el élesen egymástól a személyes és a szakmai viszonyok, köztük gyakoribbak az átfedések. Ez arra utalhat, hogy a szakmai ellentétek könnyen személyes konfliktusokká válhatnak, és fordítva, ami a tantestületek közösségi működésére vonatkozóan is tanulságokkal szolgálhat.

A különböző pályaelhagyási rátával jellemezhető intézmények összehasonlítása során a pedagógusok társas hálózatainak szerkezetében nem tapasztaltunk szisztematikus különbségeket a magas, illetve az alacsony pályaelhagyási aránnyal rendelkező intézmények között. A pozitív szakmai hálózatok sűrűsége szinte minden intézményben hasonló. A pozitív személyes kapcsolatok sűrűsége vegyesebb, mint a szakmai hálózatoké, azonban a különbségek nem köthetők a pályaelhagyási arányokhoz. A negatív hálózatokban megfigyelhető különbségek sem követik a pályaelhagyási arányok közötti eltéréseket.

„A pedagógusok pályaelhagyással és pályán maradással összefüggő jellemzői és attitűdjei (pályamotivációja, lelki egészsége) nem függetlenek a társas hálózatokban elfoglalt pozíciójuktól...”

- Azokban az intézményekben, ahol jellemzően kevés a pályaelhagyó, a nagyobb pozitív szakmai vagy személyes hálózattal rendelkező pedagógusok kedvezőbben ítélik meg a pályájukat. Ezzel szemben a magas pályaelhagyási rátájú iskolákban a több negatív kapcsolat a pálya kedvezőtlenebb megítélésével jár együtt.
- A társas hálózatok és a lelki egészség kapcsolatát illetően kutatásunk arra mutat rá, hogy az alacsony pályaelhagyási arányú intézményekben a lelki egészség változói közül az érzelmi intelligencia kapcsolatban áll a hálózatok méretével. Ezekben az iskolákban jellemzően a több pozitív (szakmai vagy személyes) kapcsolat magasabb, a több negatív kapcsolat pedig alacsonyabb EQ-pontszámmal jár együtt.
- A magas pályaelhagyási arányú intézményekben a pozitív társas kapcsolatrendszerben aktívabban részt vevő pedagógusok tipikusan kevésbé kiegészítettek, mint a kapcsolatoktól inkább visszahúzódó kollégáik.

„A lelki egészség összefüggése a társas hálóban elfoglalt pozícióval a közösség védő szerepét támasztja alá...”

A szervezetek informális működésének árnyoldalát jelenítik meg a negatív személyközi viszonyok, amelyekre egy közösségfejlesztési beavatkozásnak szintén figyelmet kell fordítania. A rossz személyes kapcsolatok könnyen rossz szakmai viszonyokká alakulhatnak át, és fordítva. Emellett a több negatív kapcsolattal rendelkező pedagógusok kevésbé bíznak a szervezetben és annak vezetésében – vagyis a tantestületen belüli negatív viszonyok kialakulásának megelőzése és hatásaik enyhítése lényeges probléma mind a pedagógusközösség, mind az intézmények vezetősége szempontjából. A pedagógusok közötti konfliktusok össze-

megbeszélésének és nyílt rendezésének elősegítése javíthatja a szakmai együttműködést, és a szervezeti bizalom szintjét is növelheti.

Megfigyelhető, hogy azokban az iskolákban, ahol az intézmény- és munkacsoport-vezetők aktív, központi szereplői a pozitív szakmai és személyes hálózatoknak, ott a tantestület kohéziója erősebb. Tehát a különböző szintű vezetők közösségi részvételének ösztönzése, illetve a munkacsoportok szerepének erősítése pozitív hatással lehet a tantestület informális működésére. Ugyanakkor egyes intézményekben az is előfordul, hogy az intézményvezetők a negatív hálózatokban is központi résztvevők. Vagyis a vezetők aktív szerepvállalása a társas érintkezésekben abban az esetben lehet közösségfejlesztő hatású, ha tudatosan és felkészülten igyekeznek megoldani és enyhíteni a konfliktusokat maguk és kollégáik, illetve más pedagógusok között.

Összegezve: az intézmények társas hálójának vizsgálata rámutatott, hogy a tantestületek olyan csoportoknak tekinthetők, amelyek működése szerepet játszik a pedagógusok pályaelhagyással kapcsolatos jellemzőinek, vélekedéseinek alakulásában. Ily módon a tantestületi csoportokban, a pedagógusok közötti informális kapcsolatrendszerekben eleve jelen lévő társas erőforrások célzott fejlesztése segítheti a pályaelhagyás megelőzését. A pedagógusok bevonása a kapcsolati rendszerbe, valamint társaik támogatásának, motiválásának ösztönzése segíthet a kiégés és következményeinek enyhítésében. A pályaelhagyás szintjétől függetlenül az intézmények közösségének fejlesztésében az intézmény- és a munkacsoport-vezetők lényeges szereplők. Azonban nem elég őket aktívabb részvétellel ösztönözni a tantestületi hálózatokban, hanem az ellentétek, konfliktusok elkerülésére, feloldására is fontos felkészíteni őket, ellenkező esetben a negatív viszonyrendszer központi szereplőivé is válhatnak.

6.2. A pályán maradás szakpolitikai kontextusa: a pedagógus-előmeneteli rendszerrel kapcsolatos vélemények

6.2.1. Szakirodalmi áttekintés

Több kutatás is arra az eredményre jutott, hogy a pedagógusi pályával való elégedetlenség nagymértékű összefüggést mutat a pályaelhagyással.

Boe-nak és munkatársainak (Boe–Cook–Sunderland, 2008) a gyógypedagógusok és az egyéb szakmaterületeken dolgozó pedagógusok körében végzett kutatása kimutatta, hogy az utóbbiak negyedénél, míg a gyógypedagógusok harmadánál azonosítható pályaelhagyási motivációként a pályával való elégedetlenség. Ennél is nagyobb elégedetlenségi arányokról számolt be Self (2001). Az általa meginterjúvott szakoktatók többségénél a pedagógusi pályával való elégedetlenséget mutatták ki pályaelhagyásuk hátterében.

Cha és Cohen-Vogel (2011) azt találták, hogy a szakmai fejlődés lehetősége elősegíti a pedagógusok kompetenciájának és magabiztosságának növekedését, s ezáltal a pályával való elégedettségük emelkedését; ezek hiánya, illetve alacsonyabb foka viszont a lemorzsolódás valószínűségét növeli.

Egy adott pályával való elégedettségre erős befolyással lehet annak társadalmi presztízse. Ugyanakkor kutatások kimutatták (pl. Buchanan, 2009; Bankó, 2009), hogy a pedagóguspálya presztízse, a pedagógusok iránti tisztelet mind a diákok, mind azok szülei részéről az elmúlt években, évtizedekben jelentős mértékben csökkent. Buchanan (2009) az Amerikai Egyesült Államokban készített kutatása alapján ehhez kapcsolódóan úgy látja, hogy a pedagógusi pálya egyéb, magas felelősséggel és tisztelettel járó szakmák előnyére veszíti el jól képzett, kompetens tagjait. Strunk és Robinson (2006) reprezentatív vizsgálatukban kissé specifikáltabban azt találták, hogy azok a pedagógusok, akik piacképe-sebb szakterületen dolgoznak (pl. idegen nyelvi tanárok), nagyobb valószínűség-gel növelik a pályaelhagyók táborát. Hasonló eredményekről számolt be Varga is (2007), aki a természettudományi, műszaki, informatikai és különösképpen a jogi-közgazdasági szakmacsoportok esetében azonosított szignifikánsan nagyobb pályaelhagyási kockázatot. Marvel és munkatársai (2007) azt mutatták ki, hogy a pályaelhagyó pedagógusok elsősorban azért váltottak karriert, mert új munkaterületükön kisebb a munkaterhelésük, így könnyebben tudnak egyensúlyozni a munka és család között, mint pedagógusként.

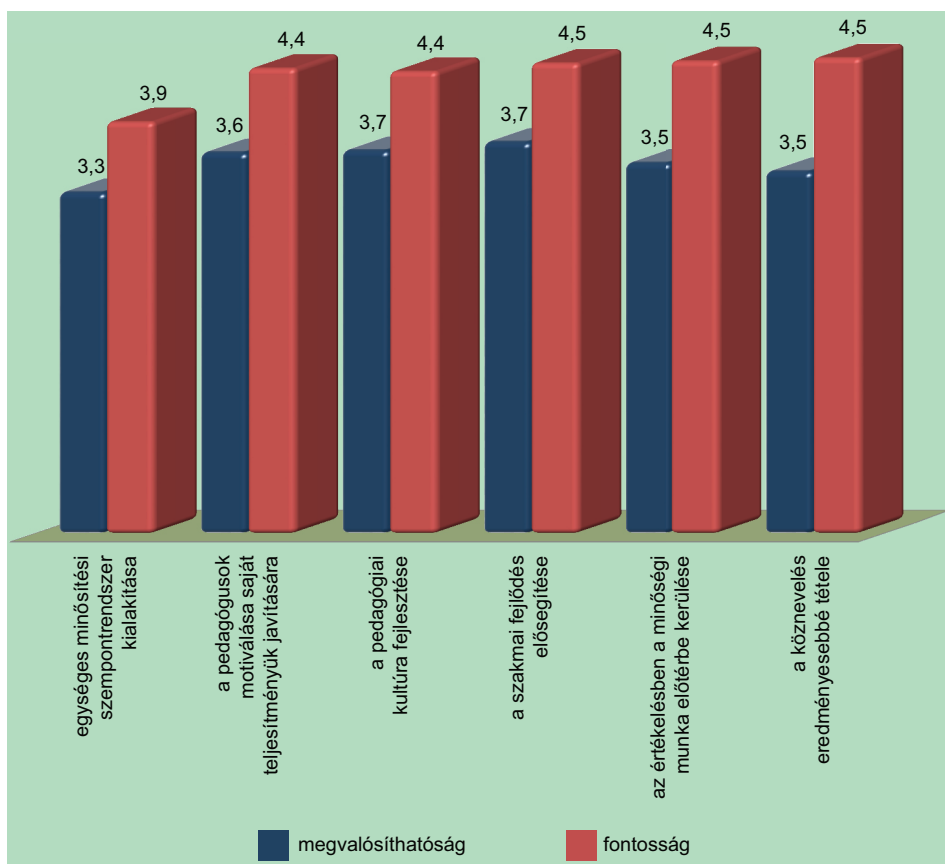
A pedagógusként és az egyéb foglalkozásokban elérhető keresetek különbségének a pedagógusi pályán maradásban, illetve a pályaelhagyásban való szerepét elemezte hazai nagymintás longitudinális vizsgálatában Varga (2007) is. Elemzései alapján úgy találta, hogy minél nagyobb a bérkülönbség, annál nagyobb valószínűséggel hagyja el a pályakezdő a pedagógusi pályát: „10% kereseti különbség a pedagógusi és nem pedagógusi pályán elérhető keresetek között 2,2 százalékponttal csökkenti annak valószínűségét, hogy pedagógusi állásban dolgozik valaki a végzést követő ötödik-hatodik évben is.” (Varga, 2007, 622. o.)

6.2.2. A pedagógus-előmeneteli rendszer percepciójával kapcsolatos kutatási eredmények

A pedagógus-előmeneteli rendszer várható hatásaival kapcsolatos vélemények feltérképezésére irányuló kutatásunk kérdésfeltevése az Oktatási Hivatal által kiadott „Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez” című dokumentumban megfogalmazott célokhoz igazodott. Elsőként e célok fontosságával és megvalósíthatóságával kapcsolatos véleményeket vizsgáltuk.

Amint az alábbi, 21. ábrából is kiolvasható, a gyakorló pedagógusok ezek többségét magas prioritású, fontos célnak tartják (az átlagok az ötfokozatú skálán rendre 4,5 körüli értéket vesznek fel). Egyetlen – a többihez képest – alacsonyabbra értékelt célt találtunk: az „egységes minősítési szempontrendszer kialakítása” (itt az átlagérték nem éri el a négyest). A célok megvalósíthatósága tekintetében azonban már nem ilyen optimisták a pedagógusok, bár a válaszok átlagértékei minden esetben a skála pozitív tartományában találhatók, azok jelentősen elmaradnak a fontossággal kapcsolatos vélekedések átlagértékeitől. A vizsgált célok között azonban sem a fontosság, sem a megvalósíthatóság tekintetében nem bontakozik ki a pedagógusok véleményei alapján valamiféle prioritási sorrend, egyedül a már említett minősítési rendszerrel kapcsolatos törekvések esetében fogalmaznak meg nagyobb arányban kételyeket.

Amennyiben azonban nem az elméleti célkitűzéseket, hanem a gyakorlatban várható hatásokkal kapcsolatos véleményeket vizsgáljuk, kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok leginkább negatív hatásokra számítanak. A válaszadók 80 százaléka inkább egyetért (ötfokozatú skálán négyes vagy ötös osztályzatot adott) azzal az állítással, hogy a pedagógus-előmeneteli rendszer „túl nagy hangsúlyt fektet a dokumentálásra, ezzel a lényegi munkától veszi el az időt”. 70 százaléuk úgy gondolja, hogy „nem ad objektív/reális képet a pedagógus munkájáról, így nem a valós érdemeket honorálja”, továbbá „azt eredményezi, hogy a pedagógusok még leterheltebbek, stresszesebbek lesznek”.



21. ábra. A pedagógus-előmeneteli rendszerben megfogalmazott, a pedagóguspályát érintő célok fontosságával és megvalósíthatóságával kapcsolatos vélekedések a gyakorló pedagógusok körében (átlagok)*

* A megkérdezettek a válaszaikat ötfokozatú skálákon adták meg: az 1-es azt jelentette, hogy „egyáltalán nem fontos”, illetve „egyáltalán nem megvalósítható”, az 5-ös pedig azt, hogy „nagyon fontos”, illetve „teljes mértékben megvalósítható”.

Emellett szerintük a rendszer „jelenleg nagyon sok bizonytalanságot hordoz, a rendelkezésre álló információk ellentmondásosak”. Ezzel együtt a pozitív hatásokkal kapcsolatos várakozások meglehetősen visszafogottak: a gyakorló pedagógusok legalább fele nem számít arra, hogy a pedagógus-előmeneteli rendszer „javítja a diákok/neveltek teljesítményét”, vagy „vonzóbbá fogja tenni a pedagóguspályát”, illetve hatására növekedni fog a pedagóguspálya alacsonynak tekinthető presztízse. Általában elmondható, hogy a pedagógus-előmeneteli rendszer vizsgált várható pozitív hatásai esetében az egyet nem értést kifejező válaszok vannak túlsúlyban, míg a negatív hatások esetében az egyetértő vélemények dominálnak. Ugyanakkor néhány hatás megítélése tekintetében a pedagógustársadalom meglehetősen megosztott: például azzal kapcsolatban, hogy az „előmeneteli rendszer hatására javulni fog a pedagógusok anyagi megbecsültsége”, illetve „a pálya biztos megélhetést fog jelenteni”, továbbá, hogy „az előmeneteli rendszer eredményeként a pedagógusok objektív képet kaphatnak a munkájukról”. Ezen állításokkal kapcsolatban megközelítőleg ugyanannyian bírnak pozitív, mint negatív várakozásokkal. A vizsgált kérdések vonatkozásában a bizonytalanok aránya meglehetősen stabilan 25–30% körüli értékeket vesz fel, azonban a tekintetben, hogy a pedagógus-előmeneteli rendszer „túl nagy hangsúlyt fektet a dokumentálásra, ezzel a lényegi munkától veszi el az időt”, illetve „azt eredményezi, hogy a pedagógusok még leterheltebbek, stresszesebbek lesznek”, kevésbé jellemző a bizonytalanság.

Főbb kutatási eredmények

Kutatásunk megerősítette az intézményi támogatottság szerepét a pedagógusok lelki egészsége és közvetve a pályán maradása szempontjából.

- Az érzelmi intelligencia kapcsán az intézményi támogatottság két vizsgált dimenziója mutatkozik releváns tényezőnek: az egyik, hogy az intézmény milyen mértékben támogatja a pedagógusok képzési, továbbképzési lehetőségeit, a másik a család és a munkahely közötti egyensúly biztosítása.
- A jobb kollegiális együttműködés, illetve a család és a munkahely közötti egyensúly támogatása esetén a pedagógusok körében az érzelmi kimerültség és a deperszonalizáció szignifikánsan kisebb.

A különböző pályaelhagyási aránnyal jellemezhető intézmények összehasonlítása során a pedagógusok társas hálózatainak szerkezetében nem tapasztaltunk szisztematikus különbségeket a magas, illetve az alacsony pályaelhagyási aránnyal rendelkező intézmények között.

- Azonban a pedagógusok pályaelhagyással és pályán maradással összefüggő jellemzői és attitűdjei (pályamotiváció, lelki egészség) nem függetlenek a társas hálózatokban elfoglalt pozíciójuktól, ami a közösségfejlesztés szerepére hívja fel a figyelmet.

A gyakorló pedagógusok fontosnak tartják az előmeneteli rendszer céljait, ugyanakkor a gyakorlatban várható hatásaival kapcsolatosan leginkább negatív hatásokra számítanak.

7. A PÁLYAELHAGYÁS OKAI

Ebben a fejezetben a pályaelhagyás feltételezhető okait mutatjuk be, elsősorban a pályaelhagyók körében végzett kvalitatív vizsgálat tapasztalataira támaszkodva. A tanulmányrész azonban kitér a gyakorló pedagógusok körében végzett kvantitatív kutatás azon elemeire is, amelyek a pályaelhagyással, illetve a pályán maradással kapcsolatos, esetükben tapasztalt várakozásokat írják le. A fejezetben elsősorban az interjúk alapján ismertetjük a pályaelhagyó pedagógusok döntését meghatározó okokat, majd ezek közül a szervezeti háttérrel kapcsolatos tényezők (pl. a tanulói összetétel jellemzői, a szervezeti bizalomnak az utolsó munkahelyen megtapasztalt sajátosságai) elemzésével foglalkozunk, végezetül a pályára való visszatéréssel kapcsolatban észlelt akadályozó elemeket is szemügyre vesszük. Hangsúlyozzuk, hogy az alábbiakban tett megállapítások 40 pályaelhagyó pedagógus körében történt adatgyűjtésen alapulnak, akik a pedagóguspálya különböző területein és különböző ideig tevékenykedtek Budapest-Pest megyében, Hajdú-Bihar és Fejér megyében. A vizsgálat kvalitatív jellege miatt, azáltal, hogy a megkérdezettek nem reprezentálják a magyarországi pályaelhagyó pedagógusok populációját, a kutatási eredmények nem általánosíthatók, erre az egyes részekenél külön is felhívjuk a figyelmet.

7.1. Szakirodalmi áttekintés

A pályaelhagyás szakirodalmi hátterének bemutatása során az egyéni tényezőket tekintjük át, az intézményi kontextussal kapcsolatos irodalmat az előző fejezetben már röviden ismertettük. Az eredmények ismertetésénél az intézményi jellemzőket nem hagyjuk figyelmen kívül.

A társadalmi-demográfiai tényezőkkel összefüggésben számos kutatás vizsgálta a pályaelhagyást az életkor és a pályán eltöltött idő szempontjából. Az áttekintett irodalom alapján viszonylag nagyfokú egyetértés tapasztalható a tekintetben, hogy a pályára lépést követő első néhány évben különösen nagy az elvándorlás mértéke (pl. Sass et al., 2012). Az életkor és a szakmai tapasztalat pályaelhagyással való összefüggése vonatkozásában Adams (1996) azt találta, hogy a 40 éves kor alatt pályát kezdők 43 százalékkal nagyobb eséllyel váltak pályaelhagyókká, mint a pályájukat

40 évnél idősebb korban kezdők. Hancock (2008) szerint az, hogy a 40 év alatti korosztály esetében magasabb a lemorzsolódás, vélhetően a fizetéssel kapcsolatos megfontolásokra vezethető vissza, legalábbis részben. Lehetséges magyarázatnak tartja, hogy ha a pályakezdő pedagógusok elkezdik összehasonlítani az oktatás területén jellemző kompenzációs rendszert a más foglalkozások rendszereivel, úgy találják, hogy az utóbbiakon magasabb a reálisan elérhető fizetés. Ez a következtetés pedig hozzájárulhat ahhoz, hogy elkezdik ártértékelni korábbi karrierválasztásukat.

Több tanulmány arról számol be, hogy a középkorú, 40–50 éves, pályájuk derekán járó pedagógusok tekinthetők leginkább stabilnak, körükben viszonylag kismérvű elvándorlás tapasztalható, majd az 50 év fölötti, 25–31 éves pályafutással rendelkező pedagógusok esetében ismét növekszik a pályaelhagyás (pl. Guarino–Santibañez–Daley, 2006; Donaldson–Johnson, 2010).

A pedagógusok nemi hovatartozását a pályaelhagyással összefüggésben vizsgálva nagy számban találhatók olyan kutatási eredmények, amelyek a férfiak nagyobb mértékű pályaelhagyását valószínűsítik (pl. Anderson, 2008; Sass et al., 2012). A férfiak magasabb arányú lemorzsolódásának hátterében magyarázatként egyrészt megjelenik a férfi pedagógusoknak a szakmával kapcsolatos alacsonyabb fokú elégedettsége (Ma–MacMillan, 1999), másrészt az oktatás más területei (pl. adminisztrációval kapcsolatos tevékenységek) iránti nagyobb affinitásuk (Quartz et al., 2008). A képzettségi szint hatását a pályaelhagyásra nem sikerült egyértelműen bizonyítani, a nemzetközi és a hazai kutatások ellentmondásosak e téren: egyes tanulmányok (pl. Adams, 1996) azt hangsúlyozzák, hogy a magasabb (pl. MA) képzettségi szint kisebb pályaelhagyási kockázattal jár, más tanulmányok viszont épp az ellenkezőjét igazolják. Egy további tanulmány (Beaudin, 1993) azt jelzi, hogy ez a kapcsolat lényegesen összetettebb: a kérdés attól is függ, hogy a pedagógus már a magasabb képesítéssel a „kezében” kezdte meg tanítási gyakorlatát, vagy diplomáját munka mellett szerezte meg. Azok a pedagógusok, akik a pályára lépés pillanatában már mesterfokozattal rendelkeztek, nagyobb valószínűséggel hagyták el a pályát, mint azok, akik ugyan MA-fokozattal rendelkeztek, de ennek megszerzése előtt már több éves tanítási gyakorlattal/tapasztalattal bírtak. Anderson (2008) szerint emellett az is számít, hogy hány évesen szerezte meg valaki a magasabb képzettséget.

Hasonlóan a képzettségi szinthez, az intellektuális képességek szerepe sem egyértelmű a pályán maradás, illetve a pályaelhagyás szempontjából, mindazonáltal – korlátozott bizonyító erővel ugyan – az intellektuális képesség és a pályaelhagyás között pozitív korreláció valószínűsíthető (pl. Henke et al., 2000). Ez azt jelenti, hogy „a rosszabb képesség növeli annak a valószínűségét, hogy pedagógusként dolgozzon az illető” (Varga, 2007, 621. o.). Természetesen ez az összefüggés is összetettebb. Anderson (2008) szintén magasabb arányú pályaelhagyást azonosított az alapképzésben jobban teljesítő diákok esetében, ugyanakkor kiemelte, hogy az alacsony tanulmányi

teljesítmény pozitív kapcsolatban állt a későbbi pályakezdéssel is, ami szintén protektív tényezőnek bizonyult a pályaelhagyással szemben az eddigi kutatási eredmények alapján. Két tanulmány (Murnane–Olsen, 1990; Shin, 1995) azonban a pozitív korreláció helyett fordított U alakú görbével leírható kapcsolatot talált az intellektuális képességek és a pályaelhagyás között. Eszerint az intellektuális képességek alapján a középmezőnyben elhelyezkedő pedagógusok nagyobb valószínűséggel hagyják el a pályát, mint az e tekintetben szélső pozíciókat elfoglaló kollégáik.

A pályaelhagyást a tanított tárgyak, a szakmaterületi specifikáció szerint vizsgáló kutatások viszont nagyjából egyetértenek abban, hogy a természettudományi tárgyakat tanító pedagógusok nagyobb valószínűséggel hagyják el a pályát, mint a más tárgyakat oktató pedagógusok (pl. Strunk–Robinson, 2006; Bankó, 2009; Varga, 2007). Azon pedagógusok esetében, akik több feladattal szembesülnek munkájuk során (pl. többféle tantárgy, nem a saját szakterülethez kapcsolódó tantárgy órái), magasabb annak a rizikója, hogy elhagyják az adott oktatási intézményt, illetve a pedagóguspályát (Donaldson–Johnson, 2010).

Skaalvik és Skaalvik (2011) eredményei szerint az iskolai jellemzők (értékegyezés, vezetői támogatottság, kollégákkal való viszony, szülőkkel való kapcsolat) ugyan nem bírnak közvetlen hatással, ugyanakkor a valahová tartozás érzésére és az érzelmi kimerülésre gyakorolt hatásukon keresztül befolyásolják a pedagógusok munkával való elégedettségét, s így pályaelhagyási motivációikat is. A pályaelhagyási szándék közvetlen kapcsolatot csak a munkával való elégedettséggel és az érzelmi kimerültséggel mutatott.

7.2. A pályaelhagyás okaival kapcsolatos kutatási eredmények

7.2.1. A pályaelhagyók véleménye

„A kvalitatív adatok az anyagi megbecsültség hiányának kiemelkedő szerepét jelezték a megkérdezettek pályaelhagyási döntésének hátterében...”

A pedagóguspályával kapcsolatos percepciókkal foglalkozó fejezetben leírtakkal összhangban a pályaelhagyók körében szerzett kvalitatív tapasztalatok az anyagi megbecsültség hiányának kiemelkedő szerepét jelezték a megkérdezettek pályaelhagyási döntésének hátterében: a pedagóguspálya elhagyását meghatározó okok között a megkérdezett 40 főből 15 válaszadó említette (lásd 22. ábra).



22. ábra. A pályaelhagyás háttérében megnevezett okok a pályaelhagyók körében készített kvalitatív vizsgálat alapján (halmozott érték főben, N = 40)

A reprezentativitás hiánya miatt az ábrán nem jelenítjük meg a pontos értékeket.

Az anyagi probléma mellett a leggyakrabban megfogalmazott tényezők a spontán említésekben az „adódó lehetőség”, továbbá a „családi okok”, ezek sokszor átfedésben jelentek meg az anyagi megbecsültség hiányával.

„Pénz. Ez volt. Elváltam, és egyszerűen abból a fizetésből nem tudtam egyedül megélni. Ez volt a fő. [...] Akkor volt egy lehetőség, amit megragadtam...” (40 éves volt középiskolai tanár)

„Kihívás volt, és a fizetés sok, [a munka – szerk.] izgalmasabb és [a fizetés – szerk.] sokkal több volt. És az ember mindezt a hármat meg is kapta továbblépésben.” (48 éves volt középiskolai tanár)

„Az is benne volt, hogy mennyire neveltségesen kevés a fizetés, hogy ugyanennyi munkával mennyivel többet lehetne keresni.” (43 éves volt általános és középiskolai tanár)

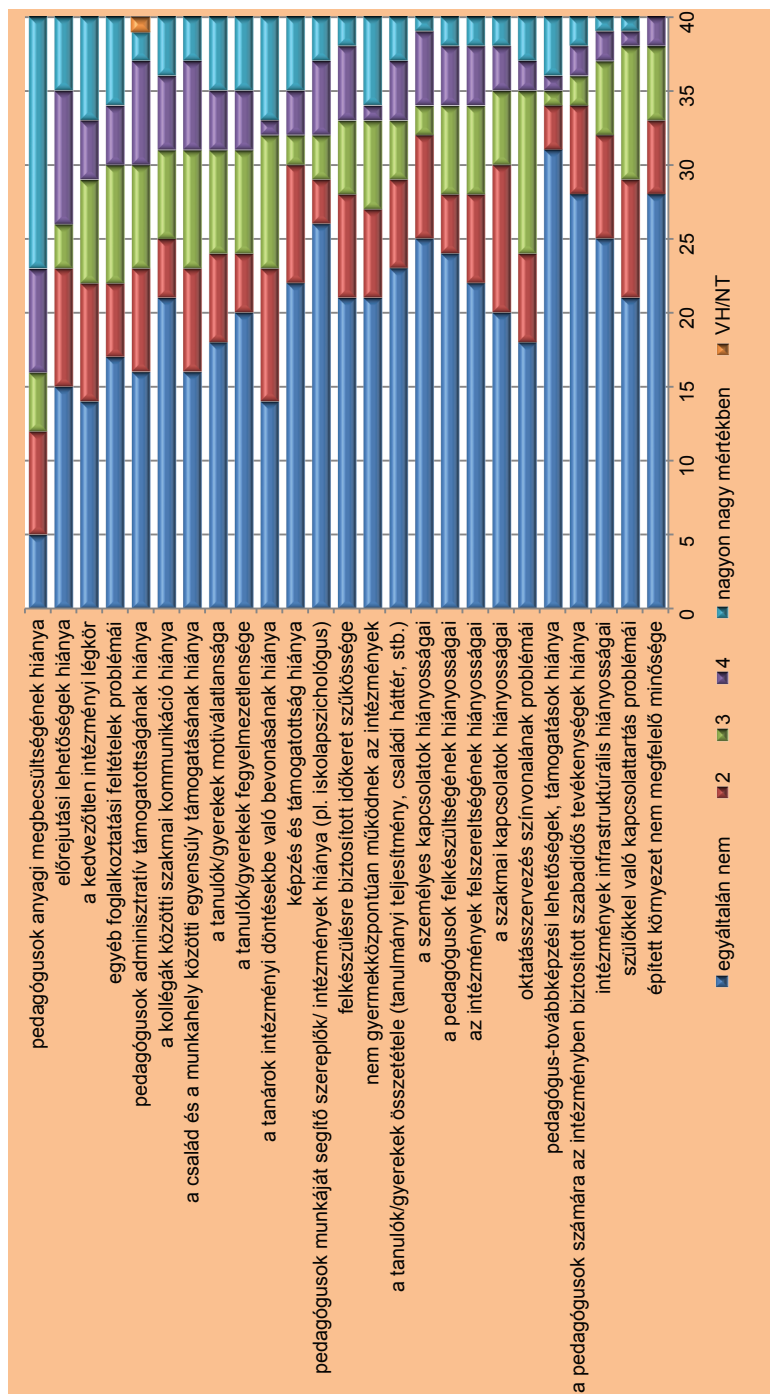
A fentiek mellett szintén jelentős arányban játszott szerepet az „iskolavezetéssel való konfliktus” a megkérdezett pedagógusok pályaelhagyásában.

„A vezetés befolyásolja mindig, mi történik. Ha az nem megfelelően működik, nem tartja tiszteletben a szakmát... azt húszéves gyakorlattal nem lehet szó nélkül hagyni...” (48 éves volt középiskolai tanár)

„...főnökömmel nem egy úton jártunk, nem egyfélén [sic!] gondolkodtunk...” (43 éves volt óvodapedagógus)

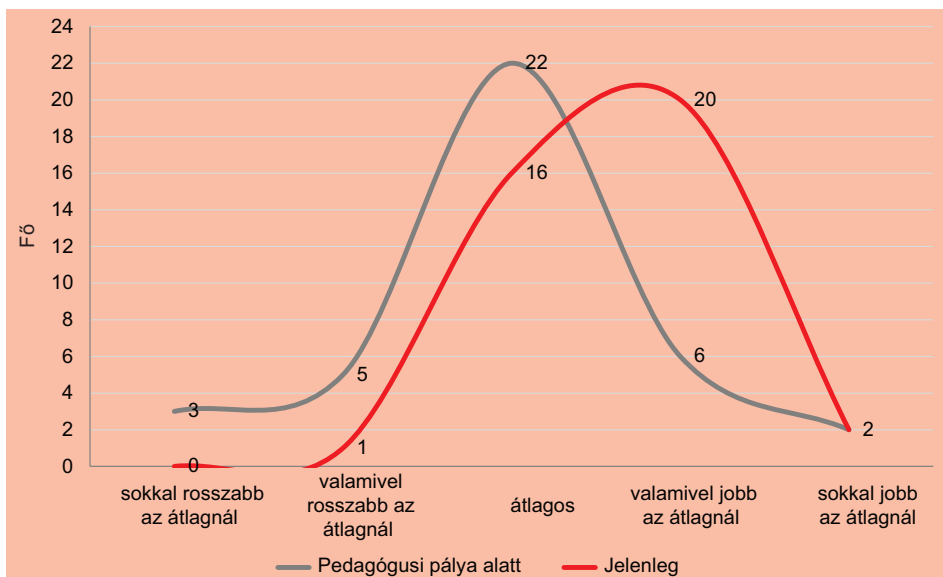
„...az iskolavezetés, tehát három igazgató volt ez alatt az idő alatt, és egyik sem volt jó, és azt éreztem, hogy amúgy sem egy könnyű pálya, de hogy az embernek a saját vezetője még megnehezíti [a munkáját – szerk.], tehát tényleg, ez az árral szemben úszás, ez nagyon fárasztó...” (43 éves volt általános és középiskolai tanár)

A pályaelhagyás lehetséges okainak előre meghatározott listája mentén kapott válaszok alapján is – a fentiekhez hasonlóan – az anyagi megbecsültség mutatkozott döntő tényezőnek. Más vizsgált tényezők többségét – az előrejutási lehetőség hiánya, illetve a kedvezőtlen intézményi légkör kivételével – a megkérdezettek negyede vagy annál kisebb hányada értékelte jelentős tényezőnek a pályaelhagyási döntésében (lásd 23. ábra).



23. ábra. Milyen mértékben befolyásolták a megkérdezettek pályaelhagyással kapcsolatos döntését az alábbi tényezők? (fő, N = 40)

A megkérdezettek többsége (22 fő) visszaemlékezéseik alapján pedagógusi pályája idején átlagos családi körülmények között élt. 5 fő értékelte a család anyagi helyzetét az átlagosnál rosszabbnak, közülük 3 fő sokkal rosszabbnak. 8 fő jelezte, hogy pedagógusi pályája során az átlagosnál jobb körülmények között élt a családjával. Jelenleg a pályaelhagyásukat követően az interjúalanyok több mint fele (22 fő) értékelte családját társadalmi-gazdasági helyzetét az átlagosnál jobbra, ebből 20-an ítélték az átlagosnál valamivel, és 2-en sokkal jobbnak (lásd 24. ábra).



24. ábra. A megkérdezettek gazdasági-társadalmi helyzetének a pedagógusi pályán töltött évekre, illetve az aktuális helyzetre vonatkozó szubjektív értékelése (fő)

Összességében a megkérdezettek fele (38 válaszolóból 19 fő) értékelte úgy, hogy családjuk gazdasági-társadalmi helyzete a jelenleginél rosszabb volt akkor, amikor pedagógusként dolgozott. 4 fő a jelenlegi helyzetét látta rosszabbnak annál, mint amikor még a pedagóguspályán dolgozott, 15-en pedig változatlanak ítélték a helyzetüket. Nem mutatkozott olyan összefüggés, hogy azok, akik régebben hagyták el a pályát, nagyobb változásokról számolnának be az anyagiak terén.

A megkérdezett pályaelhagyó pedagógusok pályaelhagyásuk okai között jellemzően nem említettek sem az intézménymérettel, sem az osztálylétszámmal kapcsolatos tényezőket: mindössze egyetlen esetben található a tanulói létszám szerepével kapcsolatos vélemény, amely a szakirodalommal éppen ellentétes

megállapítást fogalmazott meg, azaz az alacsony létszám inkább kockázati tényezőként jelenik meg:

„Amiatt, hogy a csökkenő gyereklétszám mellett kevesebb tanítóra van szükség, muszáj volt lépni...” (54 éves volt általános iskolai tanár, aki nyolc éve hagyta el a pedagóguspályát)

Ugyanakkor a pályaelhagyás okaira vonatkozó spontán válaszokban több esetben (összesen 26 alkalommal) neveztek meg olyan egyéb tényezőket, amelyek a pályaelhagyás háttérében az intézmény formális vagy informális jellemzőinek szerepére utalnak. Legnagyobb számban az iskolavezetéssel való konfliktust említették (7 fő), de minden tizedik megkérdezett utalt a „szakmai előmenetel lehetőségének hiánya”-ra, és/vagy a „munkahelyi légkör problémái”-ra, illetve a szakirodalomban is markáns kérdésként jelen lévő „tanulói összetétel”-ből adódó nehézségekre. 2-2 megkérdezettnél jelent meg a munkahelyi sikerélmény hiánya, illetve a túlterheltség, s további 1-1 fő említett a munkakörülményekkel, a munkahely elhelyezkedésével kapcsolatos formális intézményi jellemzőket, továbbá a munkatársakkal való szakmai kapcsolatok problémáit.

„Az intézmények a szervezeti integritás növelésével, a munkahelyi morál javításával, valamint bevonó, igazságos vezetéssel feltehetően csökkenthették volna a pályaelhagyás kockázatát...”

Kutatásunk során az informális szervezeti jellemzők mérésére a pályaelhagyók körében is alkalmaztuk – az előző fejezetben bemutatott – szervezeti bizalom skálát (Sass, 2005). A szervezeti bizalom azon dimenzióit igyekszünk azonosítani a skála segítségével, amelyek a megkérdezettek pályaelhagyási döntésében összefüggnek az intézményi elem jelenlétével. A kutatás eredményei arra utalnak, hogy azokra az intézményekre, melyek a megkérdezettek szerint megakadályozhatták volna a pályaelhagyást, kevésbé jellemző az egyéni beleszólást lehetővé tevő, a személyes célokat figyelembe vevő vezetői hozzáállás, a vezetői támogatás, az igazságos bánásmód, az integritás a szervezeti működésben, valamint a kölcsönös munkatársi törődés. Emellett a szervezet kevésbé kiszámíthatóan működik, és itt inkább előfordul a bizalommal való visszaélés. Továbbá a válaszadók szerint a pályaelhagyás megelőzése tekintetében hiányosságokkal küzdő intézményekben a munkatársi munkamorál, azaz a munkatársak munkavégzéssel kapcsolatos megbízhatóságával szembeni kétségek, s a nehezebb kooperáció okoz problémákat.

8. tábla. A szervezeti bizalom skála egyes alskáláinak átlagértéke a kérdezett arra vonatkozó véleménye szerint, hogy az intézmény tehetett volna-e valamit a pályaelhagyás elkerülése érdekében²

	Az intézmény nem tehetett semmit		Tehetett volna valamint az intézmény	
	átlag	N	átlag	N
Igazságos, beosztottakat bevonó vezető	23,78	18	17,33	18
Integritás a szervezeti működésben	29,32	19	21,47	17
Szakmai kompetenciaorientáltság	14,72	18	13,28	18
Kölcsönös munkatársi törődés	38,50	18	31,88	17
Kontroll eredményezte kiszámíthatóság	14,47	17	13,17	18
Munkatársi visszaélés hiánya	14,53	19	11,56	18
Önfeltárás akadályozottsága	6,26	19	7,11	18
Munkatársi munkamorál kétsége	5,79	19	7,94	18
A szabályok merev betartatása	13,61	18	14,72	18

„A megkérdezettek közel fele elképzelhetőnek tartja, hogy a közeljövőben visszatér a pedagóguspályára...”

A megkérdezettek közel fele (19 fő) elképzelhetőnek tartja, hogy a közeljövőben (az elkövetkező öt évben) visszatér a pedagóguspályára. A visszatéréshez – a pályaelhagyás okai között részletesen bemutatottakhoz hasonlóan – legnagyobb arányban az anyagi megbecsültség és/vagy a társadalmi presztízs növekedését tartják szükségesnek (15, illetve 7 említés). Többen rendszerszintű megoldásokat, különféle oktatáspolitikai változtatásokat is javasoltak, például:

„Egy rugalmasabb iskolát, ami jobban tudna alkalmazkodni az aktuális helyzethez. Tehát a társadalmi változásokra egyszerűen válaszolni kell az iskolának, ezt nem lehet megúszni...” (43 éves volt általános és középiskolai tanár; 2013-ban hagyta el a pályát)

² Az összefüggés vizsgálata során korlátot jelent egyrészt a minta alacsony elemszáma, másrészt az, hogy a megkérdezettek intézményi összetételének heterogenitása miatt az intézményi változók a megkérdezettekhez képest nem tekinthetők külső, objektív változóknak, mivel azok egy-egy megkérdezett személyes észlelései. A táblában a jelentősebb különbségeket kiemeltük.

„Legyen az iskoláknak autonómiájuk, saját felfogásban szervezhessék meg a munkát.” (28 éves volt középiskolai tanár; művésztanár és napközis tanár)

7.2.2. A páraelhagyással/pályán maradással kapcsolatos várokozások a gyakorló pedagógusok körében

Végezetül az elemzés eddigi fókuszától eltérően itt azt vizsgáljuk, hogy a pedagógusok pályán maradással kapcsolatos terveinek különbségeit mennyiben magyarázzák az eddigi elemzések során célváltozóként kezelt pedagógusjellemzők, a pedagógusok személyiségével, lelki egészségével, motivációival, pályapercepciójával kapcsolatos tényezők. A pályán maradásra vonatkozó jövőbeni elképzelések alakításában a vizsgált dimenziók közül a képességgel kapcsolatos motivációs dimenzió, a pálya presztízsről kedvezőbben vélekedők csoportjába való tartozás kapott pozitív, azaz a pályán maradással kapcsolatos jövőbeni elképzelések szempontjából protektív szerepet. Ugyanakkor kockázati tényezőként jelent meg a modellben a negatív társadalmi nyomással kapcsolatos motivációs elem és a nyitottságot mérő személyiségdimenzió.

Főbb kutatási eredmények

- A kutatás során elért pályaelhagyók narratívája alapján – a pedagóguspályával kapcsolatos percepciókkal foglalkozó fejezetben leírtakkal összhangban – a pályaelhagyás legfőbb okaként az anyagi megbecsültség hiányát azonosíthatjuk.
- Ezt követően a leggyakrabban megfogalmazott tényezők: az adódó lehetőség, a családi okok, valamint az iskolavezetéssel való konfliktus. Az első kettő sok esetben átfedésben jelenik meg a pedagóguspálya alacsony anyagi megbecsültségével.
- A pályaelhagyóktól származó különböző retrospektív adatok alapján azt feltételezhetjük, hogy az intézmények a szervezeti integritás növelésével, a munkahelyi morál javításával, valamint bevonó, igazságos vezetéssel a vizsgált esetekben feltehetően csökkenthették volna a pályaelhagyás kockázatát.
- A megkérdezettek közel fele elképzelhetőnek tartja, hogy a pálya presztízsének, illetve anyagi megbecsültségének növekedése esetén öt éven belül visszatér a pedagógusi pályára, de sokan fogalmaznak meg a visszatérés feltételeként oktatáspolitikai változtatásokat is.
- A jelenleg a pályán lévő gyakorló pedagógusok pályán maradással kapcsolatos jövőbeni elképzeléseire a képességekkel kapcsolatos motivációknak, valamint a pálya presztízsről való kedvezőbb vélekedésnek előnyös hatása van.

8. ÖSSZEFOGLALÁS

Ez a kötet a pedagóguspályát, annak motivációit, lelki és környezeti feltételeit vizsgáló kutatás eredményeit foglalta össze röviden. Azt a célt tűzte ki maga elé, hogy további impulzusokat adjon a pedagógus-előmeneteli rendszer kialakításához, esetleg fejlesztéséhez, feltárja a pedagógusjelöltek pályamotivációi és a választott szakma közötti összefüggéseket, a pedagógusok pályamotivációja és lelki egészsége közötti kapcsolatot, valamint a pályaelhagyás okait.

Kutatásunk alapvetően négy csoport köré szerveződött: a pedagóguspályát és más pályát választó végzős középiskolai hallgatók, a már felsőoktatásban részt vevő pedagógus- és nem pedagógushallgatók, a gyakorló pedagógusok, valamint a pályaelhagyó pedagógusokcsoportjára.

Kutatásunk eredményei nagyon sok és részletgazdag információt hordoznak, melyek közül itt egy-egy fő téma mentén csak néhány jellemző tendenciát emelünk ki.

A pedagóguspálya különböző szakaszaiban lévő vizsgált csoportok körében általános tendenciaként figyelhető meg, hogy a pedagógusfoglalkozásokat alacsony presztízsunak érzékelik mind a társadalmi, mind az anyagi megbecsültség tekintetében.

- A jövedelem, a karrier és a társadalmi presztízsz azok a tényezők, amelyek kapcsán a pedagógusfoglalkozások helyzete a többi diplomás foglalkozásnál (pl. jogász, gépészmérnök, közgazdász) kedvezőtlenebbnek mutatkozik.
- A pedagóguspálya pozitívumait a családdal való összeegyeztethetőségben, a szakmához kapcsolódó örömforrásban és az állásbiztonságban érzékelik leginkább a megkérdezettek.

A kutatás a pedagóguspálya választása során érvényesülő szelekciós hatásokat vizsgálva rámutatott, hogy a társadalmi-demográfiai hatások közül a legerősebb szelekciós hatás a nemek közötti különbségekhez társul: a női jelentkezők háromszor nagyobb eséllyel választanak pedagógus szakot, mint a férfiak.

- A különböző pedagógus szakok közül a tanárszak a legközkedveltebb a férfiak körében.
- Megfigyelhető, hogy a diplomás szülőkkel és a kedvező családi anyagi háttérrel rendelkező tanulók kisebb eséllyel döntenek a pedagóguspálya mellett.
- A kutatás azt támasztotta alá, hogy az intézményi tényezőknek nincs szignifikáns hatásuk a pályaválasztásra, azaz nem mutatható ki egyértelmű kapcsolat a középiskola típusa és a pedagógusi pálya választása között.

- A szakirodalomban jelzett teljesítményalapú kontraszelekció nyomai a kutatás eredményeiben is kimutathatók, azaz a középiskolában jobb tanulmányi eredményekkel, valamint nyelvvizsgával rendelkező és jelentősebb felvételi többletpontra számító hallgatók kevésbé választják a pedagóguspályát.
- A pedagóguspálya választása kapcsán megfigyelhető némi átörökítési hatás, azaz a pedagógusfoglalkozások családi előfordulása némiképp nagyobb eséllyel valószínűsíti a pálya választását.

A pedagóguspálya különböző szakaszaiban levő csoportok körében nem csak a pályával kapcsolatos vélemények tekintetében mutatkozik nagyfokú összhang: a vizsgált csoportok motivációi sem térnek el jelentős mértékben egymástól.

- A pedagóguspálya választásának hátterében álló tényezők közül a legfontosabbnak bizonyuló motivációs elemek a „gyermekkel, kamaszokkal végzett munka”, a „karrier intrinzik (belső) 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 karrierszemponitú elemek erős jelenléte határozza meg.
- A fent felsorolt legfontosabb motivációs elemek a pályaválasztás előtt állókhoz képest rendre fontosabbnak tünnek a gyakorló pedagógusok körében, ami arra utalhat, hogy ezeket az általában is fontosnak tekintett és a gyakorló pedagógusok körében felülértékelt dimenziókat tekinthetjük a pályán maradás legfontosabb motivációinak.
- A pedagógusnak készülők pályaválasztási döntéseik során nem másodlagos karrierútként tekintenek a pedagóguspályára.

A pedagógusok kiégettségével kapcsolatban a kutatás eredményei alapján azt mondhatjuk, hogy összességében a gyakorló pedagógusok 5–8 százaléka tekinthető aktuálisan kiégettnak, ami más humán hivatásokra vonatkozó szakirodalmi adatok alapján közepesnek tekinthető.

- A képzettség és a kiégés közötti kapcsolat tekintetében a kutatás eredményei a magasabb képzettség megóvó szerepét jelzik.
- A korábbi tanítási tapasztalat – a nemzetközi szakirodalommal összhangban – szintén csökkenti a kiégés kockázatát.
- A kutatás eredményei azt jelzik, hogy az életkor és a pályán eltöltött idő nem, vagy csak kismértékben befolyásolja a pedagógusok kiégését, ezzel összefüggésben pedig a pályán maradásukat.

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

- A szakirodalmi előzményekkel összhangban a kutatás adatai is azt mutatják, hogy a magasabb érzelmi intelligenciával rendelkező pedagógusok jobban teljesítenek tanulmányaik, illetve munkájuk során.
- Az EQ és a pályán töltött évek, valamint a korai tapasztalatok kapcsolata az érzelmi intelligencia fejleszthetőségét jelzik.

A gyakorló pedagógusok személyiségjellemzői tekintetében azt mondhatjuk, hogy a pedagógustársadalomra összességében a relatíve hatékony megküzdés, a magas stressztűrés, a kiegyensúlyozottság, a nyugodtság, az érzelmi stabilitás jellemző. A pedagógustársadalom emberek iránti attitűdjei tekintetében az altruizmus, az empátia, az őszinteség, illetve a segítő attitűd, interakcióik tekintetében pedig a nyitottság jellemző.

- A vizsgált személyiségdimenziók magas szintje alapján a pedagógusokra vonatkozóan egy megbízható és kreatív ember képe bontakozik ki.
- Általában a régi és új megközelítési módok egyensúlyára törekszenek, a praktikumot helyezik előtérbe az újdonsággal szemben; melegszívűek és együttműködők, céljuk a konfliktusok elkerülése.
- A pedagógusokat magas fokú bizalom, valamint alacsony mértékű versengés jellemzi.
- A kutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok személyiségével kapcsolatban nem mutatkoztak a fentiekől markánsan eltérő eredmények. A pályaelhagyó pedagógusokra nézve kiugró negatívumok a személyiségprofilok, vizsgált mutatók esetében nem azonosíthatók.

A kutatás megerősítette az intézményi támogatottság és a munkahelyi társas közeg szerepét a pedagógusok lelki egészsége, s közvetve a pályán maradása szempontjából.

- Az érzelmi intelligencia vonatkozásában az intézményi támogatottság két vizsgált dimenziója mutatkozott releváns tényezőnek: egyik, hogy az intézmény milyen mértékben támogatja a pedagógusok képzési és továbbképzési lehetőségeit, másik a család és a munkahely közötti egyensúly biztosítása.
- A különböző pályaelhagyási rátával jellemezhető intézmények társas hálózatainak szerkezetében nem tapasztaltunk különbségeket, ugyanakkor a kutatás arra is rámutatott, hogy egyéni szinten a pedagógusok pályaelhagyása valószínűleg nem független a társas hálózatokban elfoglalt pozíciójuktól.

A kutatás során elért pályaelhagyók véleménye alapján a pályaelhagyás okai tekintetében a következő tendenciák rajzolódtak ki:

- Legfőbb okként az anyagi megbecsültség hiányát azonosíthatjuk.
- Ugyanakkor feltételezhetjük, hogy az intézmények szervezeti integritásának növelése, a munkahelyi morál javítása, valamint a bevonó, igazságos vezetés csökkenteni képes a pályaelhagyás kockázatát.

Ahogy azt már említettük, egy esetleges későbbi longitudinális (hosszmetszeti) kutatás lehetőséget teremtene a fentiekben leírt összefüggések ok-okozati relációjának, illetve dinamikájának elemzésére, és ennek révén az egyes hatásoknak és azok irányának áttételek nélküli azonosítására, továbbá a vizsgált kérdésekkel kapcsolatban általánosítható eredmények megfogalmazására. A felvetett problémák továbbvitele szempontjából fontos lehetőséget hordoz egy, a pályaelhagyó populáció vonatkozásában nagyobb mintán történő keresztmetszeti adatfelvétel is. Hasonló módon szükség lenne a pedagóguscsoportokban és társas hálózatokban rejlő lehetőségek alaposabb megismeréséhez nagyobb volumenű, több iskolát lefedő felmérésekre. Mindemellett a feltárt összefüggések számos konkrét kutatási kérdés tekintetében implikálnak további kutatásokat. Ilyen például a fentebb említett átöröktítési hatás részletesebb vizsgálata vagy az egyes motivációs dimenziók tartalmi vonatkozásainak megismerése. Szintén a kutatási eredmények továbbvitelének egyik útja lehet olyan célzott vizsgálatok készítése, amelyek a jelen kutatás alapján azonosítható, speciális helyzetű csoportok megismerésére irányulnak, mint például a pályáról kedvezőbben vélekedők csoportja vagy a tantestületi közösségekben peremhelyzetű, izolált pedagógusok.

9. IRODALOMJEGYZÉK

- Abel, Millicent H. – Sewell, Joanne: „Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers”. In: *The Journal of Educational Research*, Volume 92, Issue 5 (May–June 1999), 287–293. o.
- Adams, Gerald J.: „Using a Cox Regression Model to Examine Voluntary Teacher Turnover”. In: *The Journal of Experimental Education*, Vol. 64, No. 3 (Spring 1996), 267–285. o.
- Adera, Beatrice A. – Bullock, Lyndal M.: „Job Stressors and Teacher Job Satisfaction in Programs Serving Students with Emotional and Behavioral Disorders”. In: *Emotional & Behavioural Difficulties*, Vol. 15, No. 1 (March 2010), 5–14. o.
- Agbaria, Qutaiba A.: „Self-Efficacy and Participation in Choosing the Teaching Profession as Predictors of Academic Motivation among Arab Student’s Girls”. In: *Australian Journal of Teacher Education*, Volume 38, Issue 3 (2013), 18. o. <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2013&-context=ajte>
- Anari, Nahid N.: „Teachers: Emotional Intelligence, Job Satisfaction, and Organizational Commitment”. In: *Journal of Workplace Learning*, Volume 24, Issue 4 (2012), 256–269. o.
- Anderson, Sharon E.: *Teacher Career Choices: Timing of Teacher Careers among 1992–93 Bachelor’s Degree Recipients. Postsecondary Education Descriptive Analysis Report. NCES 2008-153*, National Center for Education Statistics, March 2008. <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008153.pdf>
- Andrews, Paul – Hatch, Gillian: „Initial Motivations of Serving Teachers of Secondary Mathematics”. In: *Evaluation and Research in Education*, Vol. 16, No. 4 (2002), 185–201. o.
- Andrews, Shirley P. – Gilbert, Linda S. – Martin, Ellice P.: „The First Years of Teaching: Disparities in Perceptions of Support”. In: *Action in Teacher Education*, Volume 28, Issue 4 (2007), 4–13. o.
http://pdfs.scarecroweducation.com/SC/T_A/SCT_ATE_Winter2007.pdf
- Anliak, Sakire – Beyazkurk, Derya S.: „Career Perspectives of Male Students in Early Childhood Education”. In: *Educational Studies*, Volume 34, Issue 4 (2008), 309–317. o.

- Arif, Muhammad Irfan–Rashid, Aqeela–Tahira, Syeda Samina–Akhter, Mahnaz
Personality and Teaching: An Investigation into Prospective
Teachers' Personality. *International Journal of Humanities and Social
Science*, 2(17) (2012), 161–171.
- Ashiedu, Jennifer A. – Scott-Ladd, Brenda D.: „Understanding Teacher Attrac-
tion and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages”. In: *Australian
Journal of Teacher Education*, Volume 37, Issue 11 (2012), 20. o.
<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1745&context=ajte>
- Ayan, Sezer – Kocacik, Faruk: „The relation between the Level of Job Satisfa-
ction and Types of Personality in High School Teachers”. In: *Australian
Journal of Teacher Education*, Volume 35, Issue 1 (2010), 27–41. o.
<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1327&context=ajte>
- Bacolod, Marigee: „Who Teaches and Where They Choose to Teach: College
Graduates of the 1990s”. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*,
Vol. 29 (September 2007), 155–168. o.
- Balázs László: A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolá-
tának vizsgálata az iskolában. Doktori (Ph.D.) értekezés. Pécs, 2013, PE
BTK. [http://pszichologia.pte.hu/sites/pszichologia.pte.hu/files/files/files/
dok/disszert/d-2013-balazs_laszlo.pdf](http://pszichologia.pte.hu/sites/pszichologia.pte.hu/files/files/files/dok/disszert/d-2013-balazs_laszlo.pdf)
- Bankó Marietta: Szakmai fejlődésképletek angoltanárként végzettek körében.
PhD-értekezés. Veszprém, 2009, Nyelvtudományi és Neveléstudományi
Doktori Iskola, Pannon Egyetem. [http://konyvtar.uni-pannon.hu/
doktori/2009/Banko_Marietta_dissertation.pdf](http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2009/Banko_Marietta_dissertation.pdf)
- Bar-On, Reuven: „The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale,
description and psychometric properties”. In: Geher, Glenn (ed.):
Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy.
Hauppauge, NY, 2004, Nova Science, 115–145. o.
- Barmby, Patrick: „Improving Teacher Recruitment and Retention: The Import-
ance of Workload and Pupil Behaviour”. In: *Educational Research*,
Vol. 48, No. 3 (2006), 247–265. o. <http://dro.dur.ac.uk/1857/1/1857.pdf>
- Beaudin, Barbara Q.: „Teachers Who Interrupt Their Careers: Characteristics of
Those Who Return to the Classroom”. In: *Educational Evaluation
and Policy Analysis*, Vol. 15, No. 1 (1993), 51–64. o.

- Berger, Jean-Louis – D’Ascoli, Yannick: „Becoming a VET Teacher as a Second Career: Investigating the Determinants of Career Choice and Their Relation to Perceptions about Prior Occupation”. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 40, No. 3 (2012), 317–341. o.
- Berry, Ann B.: „The Relationship of Perceived Support to Satisfaction and Commitment for Special Education Teachers in Rural Areas”. In: *Rural Special Education Quarterly*, Vol. 31, No. 1 (Spring 2012), 3–14. o.
- Billingsley, Bonnie – Carlson, Elaine – Klein, Sheri: „The Working Conditions and Induction Support of Early Career Special Educators”. In: *Exceptional Children*, Vol. 70, No. 3 (April 2004), 333–347. o.
- Boe, Erling E. – Cook, Lynne H. – Sunderland, Robert J.: „Teacher Turnover: Examining Exit Attrition, Teaching Area Transfer, and School Migration”. In: *Exceptional Children*, Vol. 75, No. 1 (Fall 2008), 7–31. o. http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1188&context=gse_pubs
- Boone, Harry N. – Boone, Deborah A.: „Problems Faced by High School Agricultural Education Teachers”. In: *Journal of Agricultural Education*, Vol. 48, No 2 (2007), 36–45. o. http://www.jae-online.org/attachments/article/174/Boone_Boone_48_2_36-45.pdf
- Brown, Kim: „Mentoring and the Retention of Newly Qualified Language Teachers”. In: *Cambridge Journal of Education*, Volume 31, Issue 1 (2001), 69–88. o.
- Buchanan, John: „Where Are They Now? Ex-teachers Tell Their Life-work Stories”. In: *Issues in Educational Research*, Volume 19, Issue 1 (2009), 1–13. o. <http://www.iier.org.au/iier19/buchanan.pdf>
- Butt, Graham – MacKenzie, Lin – Manning, Russell: „Influences on British South Asian Women’s Choice of Teaching as a Career: »You’re Either a Career Person or a Family Person; Teaching Kind of Fits in the Middle«”. In: *Educational Review*, Volume 62, Issue 1 (2010), 69–83. o.
- Cano-García, Francisco Javier – Padilla-Muñoz, Eva María – Carrasco-Ortiz, Miguel Ángel: „Personality and Contextual Variables in Teacher Burnout”. In: *Personality and Individual Differences*, Volume 38, Issue 4 (March 2005), 929–940. o.
- Carrington, Bruce: „A Quintessentially Feminine Domain? Student Teachers’ Constructions of Primary Teaching as a Career”. In: *Educational Studies*, Volume 28, Issue 3 (2002), 287–303. o.

- Carver, Charles S. – Scheier, Michael F.: Személyiségpszichológia. Budapest, 2006, Osiris.
- Cattell, Raymond Bernard – Eber, Herbert W. – Tatsuoka, Maurice M.: Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF). Champaign, 1970, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Çeliköz, Nadir: „Basic Factors that Affect General Academic Motivation Levels of Candidate Preschool Teachers”. In: Education, Vol. 131, No. 1 (Fall 2010), 113–127. o.
- Cephe, Paşa T.: „A Study of the Factors Leading English Teachers to Burnout”. In: Hacettepe University Journal of Education, Vol. 38 (2010), 25–34. o. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/english/abstracts/38/pdf/PA%C5%9EA%20TEVF%C4%B0K%20CEPHE.pdf>
- Cha, Sung-Hyun – Cohen-Vogel, Lora: „Why They Quit: A Focused Look at Teachers Who Leave for Other Occupations”. In: School Effectiveness & School Improvement, Volume 22, Issue 4 (2011), 371–392. o.
- Chen, Weiqi: „The Structure of Secondary School Teacher Job Satisfaction and Its Relationship with Attrition and Work Enthusiasm”. In: Chinese Education & Society, Vol. 40, No. 5 (Sep–Oct 2007), 17–31. o.
- Chrappán Magdolna: „Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzetek körében”. In: Garai Orsolya – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): Frissdiplomások 2011. Budapest, 2013, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 267–286. o. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_kotet_frisssdiplomasok2011/11_chrappan.pdf
- Collie, Rebecca J. – Shapka, Jennifer D. – Perry, Nancy E.: „School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy”. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 104, No. 4 (November 2012), 1189–1204. o.
- Costa, Paul T., Jr. – McCrae, Robert R.: The NEO PI-R Professional Manual. Odessa, 1992, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Costa, Paul T., Jr. – Terracciano, Antonio – McCrae Robert R.: „Gender Differences in Personality Traits Across Cultures: Robust and Surprising Findings”. In: Journal of Personality and Social Psychology 2001, Vol. 31, No. 2 (2001), 322–331. o. http://www.researchgate.net/profile/Paul_Costa3/publication/11825676_Gender_differences_in_personality_traits_across_cultures_robust_and_surprising_findings/links/00b7d52d-b42cda259e000000.pdf

- Dagenhart, Diana B. – O'Connor, Katherine A. – Petty, Teresa M. – Day, Barbara D.: „Giving Teachers a Voice”. In: Kappa Delta Pi Record, Vol. 41, No. 3 (2005), 108–111. o.
- Davidson, Karen V.: „Challenges Contributing to Teacher Stress and Burnout”. In: Southeastern Teacher Education Journal, Volume 2, Issue 2 (April 2009), 47–56. o.
- Donaldson, Morgaen L. – Johnson, Susan Moore: „The Price of Misassignment: The Role of Teaching Assignments in Teach for America Teachers' Exit from Low-Income Schools and the Teaching Profession”. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 32, No. 2 (June 2010), 299–323. o. http://www.nctq.org/docs/Donaldson_Johnson.EEPA.pdf
- Dorman, Jeffrey P.: „Relationship Between School and Classroom Environment and Teacher Burnout: A LISREL Analysis”. In: Social Psychology of Education, Volume 6, Issue 2 (2003), 107–127. o.
- Ellis, Viv: „The Love That Dare Not Speak Its Name? The Constitution of the English Subject and Beginning Teachers' Motivations to Teach It”. In: English Teaching: Practice & Critique, Vol. 2, No. 1 (May 2003), 3–14. o. <http://edlinked.soe.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2003v2n1art1.pdf>
- Embich, Jeanne L.: „The Relationship of Secondary Special Education Teachers' Roles and Factors that Lead to Professional Burnout”. In: Teacher Education and Special Education, Vol. 24, No. 1 (2001), 58–69. o.
- Ercsei Kálmán: „Alapszakos hallgatók érdeklődése a tanári mesterképzés és a pálya iránt”. In: Ercsei Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban (2010–2011). Budapest, 2011, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 73–103. o.
- Ercsei Kálmán – Sági Matild: „Kik akarnak tanári diplomát szerezni?” In: Felsőoktatási Műhely, 2012/II. szám, 51–73. o. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2012_2/FEMU_2012_2_51-74.pdf
- Fejgin, Naomi – Talmor, Rachel – Erlich, Ilana: „Inclusion and Burnout in Physical Education”. In: European Physical Education Review, Vol. 11, No. 1 (February 2005), 29–50. o. <http://www.ibrarian.net/navon/page.jsp?paperid=5365142&searchTerm=annual+report+to+congress+on+the+implementation+of+the+individuals+with+disabilities+education+act>

- Fernet, Claude – Guay, Frédéric – Senecal, Caroline – Austin, Stéphanie:
„Predicting Intraindividual Changes in Teacher Burnout: The Role of
Perceived School Environment and Motivational Factors”. In: *Teaching
and Teacher Education*, Volume 28, Issue 4 (May 2012), 514–525. o.
- Finlayson, Mike: „Teacher Stress in Scotland”. In: *Education Journal*,
Issue 83 (February 2005), 7. o.
- Fox, Alison – Wilson, Elaine: „Support Our Networking and Help Us belong!':
Listening to Beginning Secondary School Science Teachers”.
In: *Teachers & Teaching*, Volume 15, Issue 6 (2009), 701–718. o.
- Gallant, Patricia A.: „Kindergarten Teachers Speak Out: »Too Much, Too Soon,
Too Fast!«”. In: *Reading Horizons*, Vol. 49, No. 3 (2009), 201–220. o.
http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=reading_horizons
- Gáspár Mihály: A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása
a pályaszocializáció függvényében. OTKA-pályázat zárójelentése.
Budapest, 2008, OTKA. http://real.mtak.hu/237/1/37514_ZJ1.pdf
- Gáspár Mihály – Holecz Anita: „Pályaszocializáció és személyiségvonások
a pedagóguspálya szempontjából”. In: *Pedagógusképzés*,
2005/2. szám, 23–40. o. http://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2005-2/155
- Gavish, Bella – Friedman, Isaac A.: „Novice Teachers' Experience of Teaching:
A Dynamic Aspect of Burnout”. In: *Social Psychology of Education:
An International Journal*, Vol. 13, No. 2 (June 2010), 141–167. o.
- Gaytan, Jorge: „Teacher Recruitment and Retention: An Essential Step in the
Development of a System of Quality Teaching”. In: *Career and Technical
Education Research*, Vol. 33, No. 2 (2008), 117–132. o.
- Ghamrawi, Norma: „Trust Me: Your School Can Be Better – A Message from
Teachers to Principals”. In: *Educational Management Administration
& Leadership*, Vol. 39, No. 3 (May 2011), 333–348. o.
- Gitomer, Drew H. – Latham, Andrew S. – Ziomek, Robert: *The Academic
Quality of Prospective Teachers: The Impact of Admissions and
Licensure Testing*. Princeton, NJ, 1999, Educational Testing Service.
<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-03-35.pdf>

- Grove, Kathleen – Fisher, Douglas: „‘Doing collaboration’: The Process of Constructing an Educational Community in an Urban Elementary School”. In: *Ethnography & Education*, Vol. 1, No. 1 (March 2006), 53–66. o.
- Guarino, Cassandra M. – Santibañez, Lucrecia – Daley, Glenn A.: „Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature”. In: *Review of Educational Research*, Vol. 76, No. 2 (Summer 2006), 173–208. o.
- Hajdú Erzsébet: „A harmadik évezred első nevelői lesznek”. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. szeptember, 25–35. o.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00052/2001-09-ta-Hajdu-Harmadik.html>
- Hancock, Carl B.: „Music Teachers at Risk for Attrition and Migration”. In: *Journal of Research in Music Education*, Vol. 56, No. 2 (July 2008), 130–144. o.
- Handford, V. and Leithwood, K. Why Teachers Trust School Leaders. *Journal of Educational Administration* 51(2) (2013). 194–212.
- Hanushek, Eric A. – Pace, Richard R.: „Who Chooses To Teach (and Why)?” In: *Economics of Education Review*, Vol. 14, No. 2 (June 1995), 101–117. o. <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BPace%201995%20EEduR%2014%282%29.pdf>
- Henke, Robin R. – Chen, Xianglei – Geis, Sonya: *Progress Through the Teacher Pipeline: 1992–93 College Graduates and Elementary/Secondary Teaching as of 1997*. Washington, DC, 2000, National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000152.pdf>
- Huang, Shwu-Yong L.: „Teachers’ Perceptions of High School Environments”. In: *Learning Environments Research*, Volume 4, Issue 2 (May 2001), 159–173. o.
- Hughes, Gail D.: „Teacher Retention: Teacher Characteristics, School Characteristics, Organizational Characteristics, and Teacher Efficacy”. In: *Journal of Educational Research*, Vol. 105, No. 4 (2012), 245–255. o.
- Inman, Duane – Marlow, Leslie: „Teacher Retention: Why Do Beginning Teachers Remain in the Profession?” In: *Education*, Vol. 124, No. 4 (Summer 2004), 605. o.

- Jackson, Leon – Rothmann, Sebastiaan: „Work-Related Well-Being of Educators in a District of the North-West Province”. In: Perspectives in Education, Vol. 23, No. 3 (September 2005), 107–122. o. http://www.ianrothmann.com/pub/persed_v23_n3_a11.pdf
- Jancsák Csaba: „Értékválság és értékváltás a tanárképzős hallgatók világában”. In: Csíkos Csaba – Kinyó László (szerk.): Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. X. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és összefoglalók, (2010).
- Jancsák Csaba: „A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig”. In: Iskolakultúra, 14/5. szám (2014), 18–27. o. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00185/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_5_018-027.pdf
- Jenkins, Kathy – Reitano, Paul – Taylor, Neil: „Teachers in the Bush: Supports, Challenges and Professional Learning”. In: Education in Rural Australia, Vol. 21, No. 2 (2011), 71–85. o. http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/44922/76429_1.pdf?sequence=1
- Johnson, Susan M. – Kardos, Susan M. – Kauffman, David – Liu, Edward – Donaldson, Morgaen L.: „The Support Gap: New Teachers’ Early Experiences in High-Income and Low-Income Schools”. In: Education Policy Analysis Archives, Vol. 12, No. 61 (October 2004), 25. o.
- Johnson, Susan M. – Kraft, Matthew A. – Papay, John P.: „How Context Matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers’ Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students’ Achievement”. In: Teachers College Record, Vol. 114, No. 10 (2012), 1–39. o. http://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/johnson_kraft_papay_teacher_working_conditions_final.pdf
- Johnston, John – McKeown, Eamonn – McEwen, Alex: „Choosing Primary Teaching as a Career: The Perspectives of Males and Females in Training”. In: Journal of Education for Teaching, Vol. 25, No. 1 (April 1999), 55–64. o.
- Jung, Carl Gustav. Psychological Types. New York, Harcourt, Brace and World. (1933).
- Kaff, Marilyn S.: „Multitasking Is Multitasking: Why Special Educators Are Leaving the Field”. In: Preventing School Failure, Vol. 48, No. 2 (Winter 2004), 10–17. o.

- Karaj, Stela – Rapti, Elida: „Teacher Job Stress in Albania: Examining the Role of Students’ Classroom Disruptive Behavior and Other Factors in the School Context”. In: Problems of Education in the 21st Century, Vol. 54 (June 2013), 14–21. o. http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol54/14-21.Karaj_Vol.54.pdf
- Kardos, Susan M. – Johnson, Susan M.: „On Their Own and Presumed Expert: New Teachers’ Experience with Their Colleagues”. In: Teachers College Record, Vol. 109, No. 9 (2007), 2083–2106. o.
- Kilinc, Ahmed – Watt, Helen, M. G. – Richardson, Paul W.: „Factors Influencing Teaching Choice in Turkey”. In: Asia-Pacific Journal of Teacher Education, Vol. 40, No. 3 (2012), 199–226. o.
- Klassen, Robert M. – Chong, Wan Har – Huan, Vivien S. – Wong, Isabella – Kates, Allison – Hannok, Wanwisa: „Motivation Beliefs of Secondary School Teachers in Canada and Singapore: A Mixed Methods Study”. In: Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, Volume 24, Issue 7 (October 2008), 1919–1934. o.
- Kocsis Mihály: „Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről”. In: Iskolakultúra, 2002/5. szám, 66–78. o. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00060/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_05_066-078.pdf
- Kokkinos, Constantinos M.: „Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers”. In: British Journal of Educational Psychology, Vol. 77, No. 1 (March 2007), 229–243. o.
- Komaraju, Meera – Karau, Steven J. – Schmek, Ronald R. – Avdic, Alen: „The Big Five Personality Traits, Learning Styles, and Academic Achievement”. In: Personality and Individual Differences, Volume 51, Issue 4 (September 2011), 472–477. o.
- Koruklu, Nermin – Feyzioğlu, Bura – Özenoğlu-Kiremit, Hatice – Aladağ, Elif: „Teachers’ Burnout Levels in terms of Some Variables”. In: Educational Sciences: Theory & Practice, Vol. 12, No. 3 (Summer 2012), 1823–1830. o. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000898.pdf>
- Köcséné Szabó Ildikó: A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés során és a pályára lépés első éveiben. Doktori disszertáció. Budapest, 2009, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. http://ppk.elte.hu/2009/images/stories/_UPLOAD/DO-KUMENTUMOK/Nevelestudomany_PhD/tervezett/dolgozat.pdf

- Kun Bernadette et al.: „Az Érzelmek Mérése Skála háromfaktoros modelljének adaptálása”. In: Magyar Pszichológiai Szemle, Volume 66, Issue 3 (2011), 449–466. o.
- Landers, Eric – Alter, Peter – Servilio, Kathryn: „Students’ Challenging Behavior and Teachers’ Job Satisfaction”. In: Beyond Behavior, Vol. 18, No. 1 (Fall 2008), 26–33. o.
- Lankford, Hamilton – Loeb, Susanna – Wyckoff, James: „Teacher Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis”. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 24, No.1 (Spring 2002), 37–62. o. <http://www.educationjustice.org/assets/files/pdf/Resources/Policy/Teaching%20and%20Leadership/Teacher%20sorting%20and%20the%20plight%20of%20urban%20schools.pdf>
- Lavian, Rivka H.: „The Impact of Organizational Climate on Burnout among Homeroom Teachers and Special Education Teachers (Full Classes/ Individual Pupils) in Mainstream Schools”. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice, Volume 18, Issue 2 (2012), 233–247. o.
- Lyons, Joseph B. – Schneider, Tamera R.: „The Influence of Emotional Intelligence on Performance”. In: Personality and Individual Differences, Volume 39, Issue 4 (September 2005), 693–703. o.
- Ma, Xin – MacMillan, Robert B.: „Influences of Workplace Conditions on Teachers’ Job Satisfaction”. In: The Journal of Educational Research, Vol. 93, No. 1 (September–October 1999), 39–47. o.
- Manuel, Jackie – Hughes, John: „’It Has Always Been My Dream’: Exploring Pre-Service Teachers’ Motivations for Choosing to Teach”. In: Teacher Development, Volume 10, Issue 1 (2006), 5–24. o.
- Marvel, John – Lyter, Deanna M. – Peltola, Pia – Strizek, Gregory A. – Morton, Beth A. – Rowland, René: Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2004-05 Teacher Follow-Up Survey. NCES 2007-307, 2007, National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/pubs2007/2007307.pdf>
- Maslach, Christina – Jackson, Susan E.: Maslach Burnout Inventory Manual. Palo Alto, CA, 1986, Consulting Psychologists Press.
- McCormick, John: „Occupational Stress of Teachers: Biographical Differences in a Large School System”. In: Journal of Education Administration, Volume 35, Issue 1 (1997), 18–38. o.

- McCormick, John – Barnett, Kerry: „Teachers’ Attributions for Stress and Their Relationships with Burnout”. In: *International Journal of Educational Management*, Vol. 25, No. 3 (2011), 278–293. o.
- Mukundan, Jayakaran – Ahour, Touran: „Burnout among Female Teachers in Malaysia”. In: *Journal of International Education Research*, Vol. 7, No. 3 (2011), 25–38. o. http://www.academia.edu/5329383/Burnout_Among_Female_Teachers_In_Malaysia
- Mulholland, Judith – Hansen, Paul: „Men Who Become Primary School Teachers: An Early Portrait”. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Volume 31, Issue 3 (2003), 213–224. o.
- Murnane, Richard J. – Olsen, Randall J.: „The Effect of Salaries and Opportunity Costs on Length of Stay in Teaching: Evidence from North Carolina”. In: *Journal of Human Resources*, Vol. 25, No. 1 (Winter 1990), 106–124. o.
- Naghavi, Fataneh – Redzuan, Marof: „The Relationship Between Gender and Emotional Intelligence”. In: *World Applied Sciences*, Vol. 15, No. 4 (2011), 555–561. o. <http://idosi.org/wasj/wasj15%284%2911/14.pdf>
- Nagy Mária: „A tanári pálya választása”. In: *Educatio*, 1998/3. szám, 527–542. o. <http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1667>
- OECD: *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. Párizs, 2009, OECD. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Opfer, Darleen *Defining and Identifying Hard-to-Staff Schools: The Role of School Demographics and Conditions*. *Educational Administration Quarterly*, 47, (2011) 582–619.
- O’Sullivan, Mary – MacPhail, Ann – Tannehill, Deborah: „A Career in Teaching: Decisions of the Heart Rather Than the Head”. In: *Irish Educational Studies*, Vol. 28, No. 2 (June 2009), 177–191. o.
- Osunde, A. U. – Omoruyi, F. E. O.: „An Assessment of the Status of Teachers and the Teaching Profession in Nigeria”. In: *Australian Journal of Adult Learning*, Vol. 45, No. 3 (November 2005), 411–419. o. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797625.pdf>
- Painter, Suzanne – Haladyna, Thomas – Hurwitz, Sally: „Attracting Beginning Teachers: The Incentives and Organizational Characteristics that Matter”. In: *Planning and Changing*, Vol. 38, No. 1 & 2 (2007), 108–127. o. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ785723.pdf>

- Paksi Borbála – Schmidt Andrea: „Pedagógusok mentálhigiénés állapota. Különös tekintettel az iskolai értékátadást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra”. In: Új Pedagógiai Szemle, 2006/6. szám, 48–65. o. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00104/2006-06-oy-Tobbek-Fedagogusok.html>
- Parker, Michele A. – Ndoye, Abdou – Imig, Scott: „Keeping Our Teachers! Investigating Mentoring Practices to Support and Retain Novice Educators”. In: Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, Vol. 17, No. 4 (November 2009), 329–341. o.
- Petrides, Konstantin – Furnham, Adrian: „Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies”. In: European Journal of Personality, Volume 15, Issue 6 (November–December 2001), 425–448. o. http://www.psychometriclab.com/admins/files/EJP%20%282001%29%20-%20T_EI.pdf
- Platsidou, Maria: „Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction”. In: School Psychology International, Vol. 31, No. 1 (2010), 60–76. o.
- Ponte, Eva: ’Wow, this is where I’m supposed to be!’ Rethinking gender construction in teacher recruitment. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, Vol. 40, No. 1. (2012.), 43–53. o.
- Prather-Jones, Bianca P.: „’Some People Aren’t Cut Out for It’: The Role of Personality Factors in the Careers of Teachers of Students with EBD”. In: Remedial and Special Education, Vol. 32, No. 3 (May–June 2011), 179–191. o.
- Prather-Jones, Bianca P.: „How School Administrators Influence the Retention of Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders”. In: The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, Vol. 84, No. 1 (2011), 1–8. o.
- Quartz, Karen Hunter – Thomas, Andrew – Anderson, Lauren – Masyn, Katherine – Lyons, Kimberly Barraza – Olsen, Brad: „Careers in Motion: A Longitudinal Retention Study of Role Changing among Early-Career Urban Educators”. In: Teachers College Record, Vol. 110, No. 1 (2008), 218–250. o.

- Rhodes, Christopher – Brundrett, Mark: „What Makes My School a Good Training Ground for Leadership Development? The Perceptions of Heads, Middle Leaders and Classroom Teachers from 70 Contextually Different Primary and Secondary Schools in England”. In: *Management in Education*, Vol. 22, No. 1 (2008), 18–23. o.
- Richardson, Paul W. – Watt, Helen M. G.: „Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities”. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 34, No. 1 (March 2006), 27–56. o. http://users.monash.edu.au/~paulr/articles/APJTE_34_01_06.pdf
- Rózsa Sándor – Paksi Borbála – Kun Bernadette – Vargáné Csóbor Lujza – Demetrovics Zsolt: „Érzelmi intelligencia és pszichoaktív szerhasználat zalaegerszegi középiskolások reprezentatív mintáján”. *MAT VI. Országos Kongresszusa*. In: *Addiktológia / Addictologia Hungarica* 2007. VI. Supplementum 1, 60–61. o.
- Salovey, Peter – Mayer, John D. – Caruso, David R.: „Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications”. In: *Psychological Inquiry*, Vol. 15, No. 3 (2004), 197–215. o. http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf
- Sargent, Tanja – Hannum, Emily: „Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction among Primary School Teachers in Rural Northwest China”. In: *Comparative Education Review*, Volume 49, Issue 2 (May 2005), 173–204. o. http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=gansu_papers
- Sass, Daniel A. – Flores, Belinda Bustos – Claeys, Lorena – Perez, Bertha: „Identifying Personal and Contextual Factors that Contribute to Attrition Rates for Texas Public School Teachers”. In: *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 20, No.15 (May 2012), 30. o.
- Sass Judit: *Bizalommintázatok és bizalmi döntések a szervezetekben*. PhD-értekezés. Pécs, 2005, Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Doktori Iskola. http://pszichologia.pte.hu/sites/pszichologia.pte.hu/files/files/files/dok/tezis/2005-sass_judit.pdf
- Scott, Catherine S.–Cox, Sue–Dinham, Steve. The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. *Educational Psychology*, 19(3) (1999), 287–308.

- Self, Mary Jo Crawford: „On Retention of Secondary Trade and Industrial Education Teachers: Voices from the Field”. In: *Journal of Industrial Teacher Education*, Vol. 38, No. 4 (Summer 2001), 41–61. o. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v38n4/self.html>
- Shin, Hyun-Seok: „Estimating Future Teacher Supply: Any Policy Implications for Educational Reform?” In: *International Journal of Educational Reform*, Vol. 4, No. 4 (October 1995), 422–433. o.
- Shukla, Anil – Trivedi, Tripta: „Burnout in Indian Teachers”. In: *Asia Pacific Education Review*, Vol. 9, No. 3 (2008), 320–334. o. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835204.pdf>
- Skaalvik, Einar M. – Skaalvik, Sidsel: „Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction”. In: *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, Volume 25, Issue 3 (April 2009), 518–524. o.
- Skaalvik, Einar M. – Skaalvik, Sidsel: „Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion”. In: *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, Volume 27, Issue 6 (2011), 1029–1038. o.
- Song, Zhongying: „Current Situation of Job Burnout of Junior High School Teachers in Shangqiu Urban Areas and Its Relationship with Social Support”. In: *Frontiers of Education in China*, Volume 3, Issue 2 (June 2008), 295–309. o.
- Omenn Strunk, Katharine–Robinson, Joseph Paul: Oh, Won’t You Stay: A Multilevel Analysis of the Difficulties in Retaining Qualified Teachers. *Peabody Journal of Education*, 81(4) (2006), 65–94.
- Strunk, Katharine O. – Zeehandelaar, Dara: „Differentiated Compensation: How California School Districts Use Economic Incentives to Target Teachers”. In: *Journal of Education Finance*, Vol. 36, No. 3 (2011), 268–293. o. https://www.usc.edu/dept/education/cegov/focus/teacher-lm&p/publications/journals/Diff_Comp_KS_DZ.pdf
- Szebeni Rita: A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttere. Doktori (Phd) értekezés. Debrecen, 2010, Debreceni Egyetem BTK. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/109141/%C9rtekez%E9s.pdf;jsessionid=0D2E5B014BA-53A13B1E7458941044952?sequence=5>

- Taylor, Amanda – Frankenberg, Erica: „Exploring Urban Commitment of Graduates from an Urban-Focused Teacher Education Program”. In: *Equity & Excellence in Education*, Volume 42, Issue 3 (2009), 327–346. o.
- Tok, Turkey N.: „Teacher Candidates’ Attitudes Towards the Teaching Profession in Turkey”. In: *Alberta Journal of Educational Research*, 58(3), (2012) 381–403. o.
- Varga Júlia: „A kereseti várakozások hatása az érettségizők továbbtanulási döntésére”. In: *Közgazdasági Szemle*, 2001/7–8. szám, 615–639. o. <http://epa.oszk.hu/00000/00017/00073/pdf/VargaJ.pdf>
- Varga Júlia: „Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése”. In: *Közgazdasági Szemle*, 2007/7–8. szám, 609–627. o. <http://www.mktudegy.hu/?q=system/files/VargaJ.pdf>
- Varga Júlia: A pedagógusok munka- és munkaidő terhelése életkori kohorszok mentén. Kézirat. Budapest, 2010, Társi-Tudok Zrt. http://www.t-tudok.hu/file/Pedteher/v_palyakezdok.pdf
- Watt, H.M.G.–Richardson, P.W.: Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3) (2007), 167–202.
- Watt, H. M. G. – Richardson, P. W. – Klusmann, U. – Kunter, M. – Beyer, B. – Trautwein, U. – Baumert, J.: „Motivations for Choosing Teaching as a Career: An International Comparison Using the FIT-Choice Scale”. In: *Teaching and Teacher Education*, Volume 28, Issue 6 (August 2012), 791–805. o.

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 fárasztó, 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.