

PEDAGÓGUS- PÁLYA-MOTIVÁCIÓ

II.



SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján

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

PEDAGÓGUS – PÁLYA – MOTIVÁCIÓ

Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és
a lelki egészség vizsgálata alapján

A pedagógusok pályamotivációit és lelki egészségét feltáró kutatás eredményeinek
összefoglalása

II. kötet

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

PEDAGÓGUS – PÁLYA – MOTIVÁCIÓ

Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján

A pedagógusok pályamotivációit és lelki egészségét feltáró
kutatás eredményeinek összefoglalása

II. kötet

Oktatási Hivatal
Budapest, 2015

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

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

Szakmai vezető:

Tóth Mária

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

Szakmai lektor:

Prof. Dr. Kozma Tamás

Nyelvi lektor:

Kis Kós Antal

Tördelők:

Farkas Zsolt, Takács Bálint

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

© Oktatási Hivatal, 2015

ISBN 978-615-80376-0-0

Kiadó: Oktatási Hivatal

Felelős kiadó: Dr. Maruzsa Zoltán elnök

Nyomda: Pátria Nyomda Zrt.

Tartalomjegyzék

8. A pályán maradás kontextusa	9
8.1. Intézményi kontextus	10
8.1.1. Szakirodalmi háttér	10
8.1.1.1. <i>Az intézményi támogatórendszer szerepe a pályán maradásban</i>	10
8.1.1.2. <i>A formális szervezeti jellemzők szerepe a pályán maradásban</i>	15
8.1.1.3. <i>Az informális szervezeti jellemzők szerepe a pályán maradásban</i>	17
a) <i>Az intézményvezetés szerepe</i>	18
b) <i>A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások</i>	20
8.1.1.4. <i>Az intézmény tanulói összetételének szerepe a pályán maradásban</i>	23
8.1.2. Az intézményi kontextussal kapcsolatos eredmények	25
8.1.2.1. <i>Felhasznált adatok</i>	25
8.1.2.2. <i>Az intézményi támogatórendszer szerepe</i>	27
a) <i>Az intézményi támogatórendszer és az érzelmi intelligencia kapcsolata</i>	27
b) <i>Az intézményi támogatórendszer és a kiegészítés kapcsolata</i>	30
8.1.2.3. <i>A szervezeti és individuális jellemzők együttes szerepe a pedagógusok pályamotivációinak és lelki egészségének alakulásában</i>	31
a) <i>A szervezeti és individuális jellemzők együttes szerepe a pedagógusok pályamotivációinak alakulásában</i>	32
b) <i>Az Érzelmi Intelligencia Skála magyarázatára épített komplex modell</i>	38
c) <i>A kiegészítés magyarázatára épített komplex modell</i>	40
8.1.2.4. <i>A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások: a szélső pályaelhagyási arányú intézmények összehasonlítása</i>	48
a) <i>A pedagógusok társas hálózatának eltérései az alacsony és a magas pályaelhagyási arányú intézményekben</i>	51
b) <i>A társas hálózatok és a pályamotiváció összefüggései</i>	53
c) <i>A társas hálózatok és a lelki egészség összefüggései</i>	57
d) <i>A társas hálózatok és az egyéb szervezeti jellemzők összefüggése</i>	60
e) <i>Az intézmények megítélése, környezeti támogatottsága és a pályaelhagyási arányok</i>	62

8.2. Szakmapolitikai kontextus: a pedagógus-előmeneteli rendszerrel kapcsolatos vélemények	64
8.2.1. A pedagógus életpályával kapcsolatos szakirodalmi háttér	64
8.2.2. A pedagógus-előmeneteli rendszer percepciójával kapcsolatos eredmények	69
8.2.2.1. <i>A pedagógus-előmeneteli rendszer várható hatásaival kapcsolatos vélemények alapján a gyakorló pedagógusok körében azonosítható latens csoportok</i>	72
8.3. A pályán maradás intézményi és szakmapolitikai kontextusával kapcsolatos eredmények összefoglalása	78
8.3.1. A pályán maradás intézményi kontextusával kapcsolatos kutatási eredmények összefoglalása	78
8.3.1.1. <i>A formális és informális szervezeti jellemzőkkel kapcsolatos eredmények összefoglalása</i>	78
8.3.1.2. <i>A társas hálózatokban rejlő lehetőségek</i>	81
8.3.2. A pedagógus-előmeneteli rendszerrel kapcsolatos vélemények összegzése	83
9. A pályaelhagyás okai	85
9.1. Szakirodalmi háttér	86
9.2. A pályaelhagyás okaival kapcsolatos eredmények	95
9.2.1. A pályaelhagyás okai a pályaelhagyók emlékei alapján	95
9.2.2. A kutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok individuális jellemzői	101
9.2.2.1. <i>A megkérdezettek neme</i>	101
9.2.2.2. <i>Az életkor és a pedagóguspályán töltött évek száma</i>	102
9.2.2.3. <i>Szocioökonómiai státus</i>	103
9.2.2.4. <i>Képzettség</i>	105
9.2.2.5. <i>A munkával kapcsolatos jellemzők</i>	107
9.2.3. A kutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok intézményi jellemzői	109
9.2.4. A visszatérés aktuális akadályaival kapcsolatos vélemények a kutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok körében	114
9.2.5. A pályaelhagyással, illetve a pályán maradással kapcsolatos várakozások mintázódása a gyakorló pedagógusok körében	115
9.3. A pályaelhagyás okaival kapcsolatos kutatási eredmények összegzése	116
10. A kutatás korlátai, a továbblépés lehetőségei	119
11. Fogalomtár	121
12. Irodalomjegyzék	141

13. Mellékletek	173
13.1. Oktatáskutatással foglalkozó, a szisztematikus irodalom áttekintés során áttekintett társaságok, intézetek, szerveződések	173
13.1.1. A tárgykörbe tartozó témák kutatásával (is) foglalkozó, meghatározó társaságok / intézetek / szerveződések rövid leírása	175
13.2. A kutatás során alkalmazott pszichológiai skálákskálástruktúrája	178
13.2.1. NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI) skálástruktúrája	178
13.2.2. A Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála skálástruktúrája	181
13.2.3. A Maslach Burnout Inventory (MBI) skálástruktúrája	182
13.2.4. A Szervezeti Bizalom Skála skálástruktúrája	183
13.3. A kiadványban szereplő pszichológiai skálák részletes pszichometriai adatai	185
13.3.1. A FIT-Choice-skála pszichometriai adatai gyakorló pedagógusok körében	185
13.3.2. A NEO-FFI pszichometriai adatai	190
a) <i>A NEO-FFI mérőeszközzel kapcsolatos előzetes kvalitatív tapasztalatok</i>	190
b) <i>A NEO-FFI pszichometriai adatai a gyakorló pedagógusok mintáján</i>	191
c) <i>A NEO-FFI pszichometriai adatai a pályaelhagyó pedagógusok mintáján</i>	194
13.3.3. A Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála pszichometriai adatai gyakorló pedagógusok mintáján	198
13.3.4. A Maslach Burnout Inventory (MBI) pszichometriai adatai gyakorló pedagógusok mintáján	202
13.3.5. A Szervezeti Bizalom Skála pszichometriai adatai gyakorló pedagógusok mintáján	204
13.4. Az elemzések során felhasznált, a főszövegben nem szereplő ábrák és táblázatok	207
13.4.1. A gyakorló pedagógusok körében épített komplex regressziós modellek magyarázóváltozó-szettje	207
13.4.2. A pályaválasztási motivációkkal kapcsolatos ábrák és táblázatok	211
13.4.2.1. <i>A pedagógusképzésre jelentkező középiskolások és a pedagógushallgatók pályaválasztási motivációival kapcsolatos ábrák</i>	211
13.4.2.2. <i>A pályaválasztási motiváció és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modellek paramétertáblái gyakorló pedagógusok körében</i>	215
13.4.3. A Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modellek paramétertáblái	224

13.4.4. A Kiegészítés Skála és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modellek paramétertáblái	230
13.4.5. A személyiségdimenziók és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modellek paramétertáblái	233
13.4.6. A pályától különböző távolságra került pedagógusok csoportjainak eredményei a mentális egészséget mérő egyéb skálákon	238
a) <i>A jelenleg is oktatással/neveléssel kapcsolatos, de nem pedagógusi munkakörben dolgozók lelki egészsége</i>	238
b) <i>A jelenleg más humán szakmában dolgozók lelki egészsége</i>	239
c) <i>A jelenleg egyéb területen dolgozók lelki egészsége</i>	240
13.4.7. Az intézményi kontextus szerepének vizsgálatára létrehozott komplex modellek paramétertáblái	240
a) <i>A FIT-Choice-skála alszkálái és a pályán maradás magyarázatára létrehozott komplex regressziós modellek paramétertáblái</i>	240
b) <i>A Kiegészítés Skála alszkálái és a pályán maradás magyarázatára létrehozott komplex regressziós modellek paramétertáblái</i>	255
c) <i>A gyakorló pedagógusok pályán maradásával kapcsolatos elképzeléseinek magyarázatára épített bináris logisztikus regressziós modell</i>	257
13.4.8. A pedagógus-előmeneteli rendszer percepciója	261

8. A pályán maradás kontextusa

Miért fontos a téma vizsgálata?

A pedagógusok pályán maradását, pályá iránti elköteleződését sokféle tényező befolyásolja. A szakirodalomban számos írás hangsúlyozza – a személyes jellemzők mellett – a munkahelyi körülmények, valamint a munkavégzés szélesebb, társadalmi-szakpolitikai kontextusának szerepét, mint olyan tényezőket, amelyek jelentősen befolyásolják a tanárok elégedettségét és kiegészi szintjét, valamint elköteleződésüket és a pedagógusi pályával kapcsolatos terveiket.

Melyek a vizsgálat főbb területei?

A fejezet a pályán maradás intézményi és szakmapolitikai kontextusát vizsgálja. Az első rész azt elemzi, hogy az intézményi támogatórendszer, a tanulói összetétel, illetve a szervezet más formális és informális jellemzői, valamint a pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások mennyire játszanak szerepet a pályán maradásban. A második rész a pályán maradás szakpolitikai kontextusának egyik aktuális aspektusát, a pedagógus-előmeneteli rendszerrel kapcsolatos véleményeket mutatja be.

Milyen adatokra támaszkodhatunk?

A fejezet a projekt négy részkutatása közül háromnak az adatait használja fel. A gyakorló pedagógusok országos reprezentatív mintáján készült kutatási adatok mellett a pályaelhagyó pedagógusok körében végzett kvalitatív vizsgálat tapasztalataira, továbbá a pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló, a szélső pályaelhagyási arányokkal jellemezhető intézményekben folytatott, célzott vizsgálódás eredményeiből építkezik.

Melyek a főbb eredmények?

A kutatás megerősítette az intézményi támogatottság szerepét a pedagógusok lelki egészsége, s közvetve a pályán maradása szempontjából. Az érzelmi intelligencia vonatkozásában az intézményi támogatottság két vizsgált dimenziója mutatkozik különösen releváns tényezőnek: az, hogy az intézmény milyen mértékben támogatja a pedagógusképzési, továbbképzési lehetőségeket, s emellett a család és a munkahely közötti egyensúlyt. Az utóbbi tényező, valamint a nagyobb kollegiális támogatás a kiegész szempontjából is kedvező hatását.

A pedagógusok társas hálózatainak szerkezetében a különböző pályaelhagyási aránnyal jellemezhető intézmények között nem tapasztaltunk jelentős különbségeket. Azonban a vizsgált iskolákban a pedagógusok pályán maradással összefüggő jellemzői és attitűdjei (pályamotivációja, lelki egészsége) nem függetlenek a társas hálózatokban elfoglalt pozíciójuktól, ami a közösségfejlesztés szerepére hívja fel a figyelmet.

A gyakorló pedagógusok az előmeneteli rendszer gyakorlatban várható hatásaival kapcsolatosan leginkább negatívumokra számítanak, bár egy kedvezőbb véleményekkel bíró (optimista) csoport is elkülöníthető. Az e tekintetben megjelenő véleménykülönbségek összefüggést mutatnak a szakirodalom alapján a pályaelhagyással kapcsolatos tanári jellemzőkkel, ami arra utal, hogy a pedagógus-előmeneteli rendszerről alkotott vélemények befolyásolhatják a pályaelhagyást, illetve pályán maradást érintő döntést.

8.1. Intézményi kontextus

Ebben a fejezetben a pályán maradásnak az intézményi kontextusban rejlő tényezőivel foglalkozunk. Az itt vizsgált célváltozókról már szó esett az első kötetben a pedagóguspálya percepciója kapcsán a 4. fejezetben, a pályaválasztási és pályán maradási motivációkkal foglalkozó 6. fejezetben, illetve a gyakorló pedagógusok lelki egészségével és személyiségével kapcsolatos kérdéseket tárgyaló 7. fejezetben. Azonban ezekben a fejezetekben csak a pályaelhagyás és a pályán maradás szempontjából releváns individuális jellemzők mentén megmutatkozó mintázódások azonosítására törekedtünk, s adósak maradtunk az intézményi kontextusra is kiterjedő komplex modellek megalkotásával, illetve bemutatásával. Ennek oka egyrészt az, hogy most egy szélesebb összefüggésrendszerben vizsgáljuk ezeknek a tényezőknek a szerepét, másrészt így lehetőségünk van az intézményi kontextus különböző elemeinek strukturált megjelenítésére is.

8.1.1. Szakirodalmi háttér

A szakirodalomban számos írás foglalkozik a munkahelyi körülmények szerepével, mint olyan tényezőkkel, amelyek jelentősen befolyásolják a tanárok elégedettségét és kiegészi szintjét, valamint elköteleződésüket és a pedagógusi pályával kapcsolatos terveiket. Részben a vizsgált motivációs elemek, illetve lelkiegészség-indikátorok heterogenitása, részben a vizsgált populációk társadalmi-kulturális sokfélesége okán a szakirodalomban azonosított összefüggések is igen sokfélék: a különböző kutatások az intézményi kontextus különböző elemeit hangsúlyozzák. Az alábbiakban az iskola formális és informális szervezeti kontextusával foglalkozó szakirodalmi előzményeket mutatjuk be, illetve külön alfejezetben tárgyaljuk az intézményi támogatórendszer szerepét.

8.1.1.1. Az intézményi támogatórendszer szerepe a pályán maradásban

A pedagógusok pályán maradása szempontjából az iskola, mint szakmai támogatórendszer hatásaival számos elemzés foglalkozott. Ezek közül elsősorban Prather-Jones munkáit (2010, 2011) emelnénk ki, melyekben az individuális és kontextuális tényezőket rendszerbe foglalva elemzi. Érzelmi és viselkedészavaros gyerekekkel foglalkozó, tapasztalt tanárokkal végzett 2010-es vizsgálatában Prather-Jones a pedagógusok pályán maradását befolyásoló nyolc különböző tényezőt azonosított, melyek közül az egyik fő faktort a tanárok személyes jellem-

zói, a másikat pedig az intézmény által biztosított támogatások határozzák meg (lásd 57. ábra).

2011-es tanulmányában Prather-Jones – speciális nevelési igényű tanulókkal dolgozó pedagógusok körében végzett pályamotivációs vizsgálata alapján – 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*.

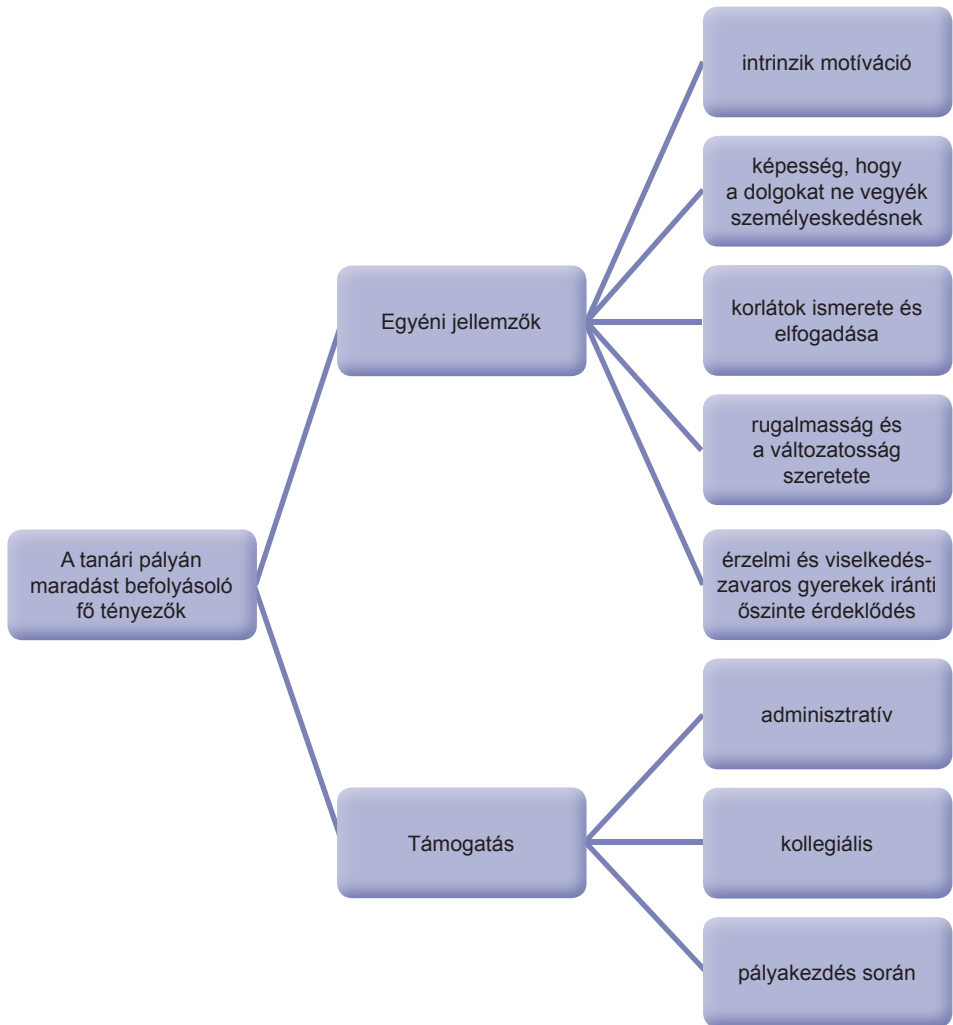
A *kollegiális kapcsolatok* szerepét – részben a támogatórendszer, részben az informális intézményi közeg részeként – számos publikáció tárgyalja. Huang (2001) kvantitatív kutatása során vizsgált pályán maradási tervező tanárok úgy érezték, hogy kollégáik szakmailag elkötelezettek az oktatás iránt, megfelelően tudnak kooperálni, és a diákokkal is jó kapcsolatot ápolnak. Billingsley és munkatársai (Billingsley–Carlson–Klein, 2004) gyógypedagógusok körében végzett kutatása során a tanárok kiemelten fontosnak tartották a kollégáiktól érkező informális támogatást a pályán maradás szempontjából. Berry (2012) – gyógypedagógusok körében készült – felmérése a kollégáktól kapott támogatás és az elégedettség, illetve az elköteleződés között mutatott ki kapcsolatot.

A vizsgálatok jelentős része a motiváció valamelyik elemének vagy a lelki egészség különböző indikátorainak (legtöbb esetben a kiégésnek) alakulását elemzi a kollegiális kapcsolatok tükrében. Kovess-Masfety és munkatársai (2007) franciaországi tanárokat vizsgáló kutatásának eredményei alapján a mentális egészséggel kapcsolatos foglalkozási rizikófaktorok közül a kollégáktól érkező támogatás hiánya emelkedik ki. Egy másik – katolikus iskolák tanárainak körében végzett – kutatás (Squillini, 2001) alapján a pozitív kollegiális kapcsolatok kimagasló szerepet játszanak a munkával kapcsolatos elégedettségben. Kínai óvodapedagógusokat megcélzó kutatások eredményei szerint az elutasítottság érzése (például hiába kérnek segítséget kollégáiktól) összefügg a kiégéssel: minél nagyobb mértékű, annál jelentősebb a deperszonalizáció (Wong és mtsai, 2007; Cheuk és mtsai, 2011). Dorman (2003) eredményei alapján a tanárok közötti konszenzus hivatásuk fő elemei tekintetében szintén jelentős kapcsolatban áll a kiégéssel, fontos prediktora a deperszonalizációnak és az egyéni teljesítménynek. A szociális támogatás Kim és munkatársai (2009) szerint a deperszonalizációval áll szignifikáns kapcsolatban, míg Song (2008) eredményei alapján inkább az egyéni teljesítményhez kapcsolódik. Egy gyógypedagógusok körében készült kutatás (Bataineh–Alsagheer, 2012) szintén a kiégéssel szemben találta protektív, megóvó faktornak a kollégáktól kapott támogatást. Több tanulmány is rámutatott, hogy a tanárok közötti nem megfelelő kapcsolatok és konfliktusok növelik a stressz szintjét, és ezáltal negatívan befolyásolják a pszichés jóllétüket, és emelik a kiégési szintjüket (Finlayson, 2005; Koruklu és mtsai, 2012; Dorman, 2003).

Ugyanakkor Karaj és Rapti (2013) csak alacsony mértékű együttjárást mutatott ki a kollégákkal való kapcsolat és a tanárok stressz-szintje között: eredményeik alapján a kollegiális viszonyok nem bizonyultak szignifikáns prediktornak a tanárok stressz-szintje tekintetében. A témával foglalkozó szakirodalom tárgyalása során fontosnak tartjuk megemlíteni Huang és Fraser (2009) eredményeit, melyek szerint a kollegiális kapcsolatok, illetve azok észlelt minősége esetében nemi különbségek figyelhetők meg. Ennek alapján a szerzők rámutatnak, hogy a munkahelyi körülményekkel kapcsolatos percepciók vizsgálatakor fontos lenne törekedni a nemenkénti mintázat felmérésére is.

Az intézményi támogatórendszer másik elemének, a *pályakezdés során nyújtott támogatásnak* a jelentőségét is több tanulmány megerősíti. Billingsley és munkatársai (2004) tanulmánya arra mutat rá, hogy azok a gyogyepedagógusok, akik pályakezdésükkor nagyobb mértékű támogatást kaptak, a későbbiekben is úgy érezték, hogy jobban tudnak hatni a nehezebben kezelhető diákokra. Blömeke és Klein (2013) matematikatanárok körében végzett kutatása a munkával kapcsolatos elégedettség tekintetében szintén a pályakezdő években kapott segítséget emeli ki. Hellsten és munkatársai (2011) vidéki iskolákban végzett kutatása a kistélepüléseken – különösen a pályakezdők esetében – a támogatórendszer vonatkozásában a mentorkapcsolatok kialakítása és támogatása iránti speciális igényekre hívja fel a figyelmet. A pályakezdő tanárok szakmai támogatással kapcsolatos igényeit vizsgálva, több irodalomban is megjelenik a szoros támogató *mentorkapcsolatok* kialakításának fontossága (Andrews–Gilbert–Martin, 2007; Brown, 2001; Parker–Ndoye–Imig, 2009; Hellsten és mtsai, 2011), valamint a kooperáción és a közös elképzeléseken alapuló kollegiális kapcsolatok, illetve az ebből fakadó pozitív légkör és bátorítás, valamint az *adminisztratív támogatás* jelentősége (Inman–Marlow, 2004; Johnson és mtsai, 2004). Pályakezdő tanárok esetében a tapasztaltabb tanárokkal való együttműködés hozzájárul a munkával kapcsolatos elégedettséghez (Kardos–Johnson, 2007), egyúttal az együttműködő és támogató környezet hiánya fontos prediktora a kiegészésnek (Gavish–Friedman, 2010). Pomaki és munkatársai (2010) szintén a kezdő pedagógusoknak az intézmény és a tanári pálya iránti elköteleződését vizsgálták. Eredményeik azt mutatják, hogy azokban az iskolákban, ahol a pályakezdők szakmai és valamilyen fokú lelki támogatást kapnak a tapasztaltabb kollégáiktól, könnyebben beilleszkednek a tanári közösségbe, és a pályán maradásukra is nagyobb esély mutatkozik. Peters és Pearce (2012) kezdő pedagógusokkal készült mélyinterjúk során azt találta, ha az intézmény vezetője odafigyel a támogató szakmai légkör kialakítására és fenntartására, akkor a kollegiális kapcsolatoknak, a tanárok közötti kooperációnak köszönhetően a pályakezdők könnyebben beilleszkednek a tantestületbe, és hosszú távon is az intézményben maradnak.

Berry (2012) gyógypedagógusok körében mutatott ki kapcsolatot *az adminisztratív személyzettől érkező támogatás* és az elégedettség, illetve az elköteleződés között. Az adminisztratív támogatás az érzelmi és viselkedészavaros diákokat oktató tanárok esetében hozzájárul a munkával kapcsolatos elégedettséghez, továbbá növeli a pályán maradás valószínűségét (Cancio–Albrecht–Johns, 2013). Az adminisztratív személyzettel és az igazgatóval való kapcsolatban felmerülő problémák és a részükről várt támogatás hiánya fokozzák az érzelmi kimerültséget és a deperszonalizáció valószínűségét (Embich, 2001; Grayson–Alvarez, 2008; Koruklu és mtsai, 2012).



57. ábra. A tanári pályán maradás kétfaktoros modellje (Prather-Jones, 2010)

Az intézményi támogatórendszer kapcsán a Prather-Jones (2010) által kiemelt három fő támogatási elemen (adminisztratív, illetve kollegiális támogatás, valamint a pályakezdés során nyújtott intézményi segítség) kívül meg kell még említenünk a pedagógusok munkáját segítő társszakmák szerepét is. Gallant (2009) óvodapedagógusok körében végzett felmérése a különböző formális és informális intézményi jellemzők (például csoportlétszám, infrastrukturális felté-

telek, nagyobb autonómiát biztosító vezetés) mellett a pedagógusok munkáját segítő *társszakmák* (például pszichológus, szociális munkás) iránti igényre mutat rá. Fejgin és munkatársai (2005) integrált oktatásban dolgozó testnevelő tanárok körében végzett kutatásuk során azt találták, hogy a speciális nevelési igényű gyermekekkel való munkához kapott segítség preventív szerepet tölt be a pedagógusok kiégése tekintetében.

8.1.1.2. A formális szervezeti jellemzők szerepe a pályán maradásban

Több kutatás is foglalkozik azzal a kérdéskörrel, hogy a nevelési-oktatási intézmények különböző formális jellemzői milyen mértékben befolyásolják azt, hogy egy-egy iskola nehezebben talál új munkatársat, illetve hogyan alakul egyes intézményekben a fluktuáció, az ott dolgozók pályán maradása.

Néhány tanulmány statisztikailag értelmezhető együttjárást tapasztalt a nagyobb osztálylétszám és a tanári lemorzsolódás között, míg más publikációk (Hanushek–Kain–Rivkin, 2004; Stinebrickner, 1998) nem találtak ilyen jellegű összefüggést. Kirby, Berends és Naftel (1999) például azt vélelmezték, hogy az osztálylétszám hatása egyéb kulcstényezők jelentőségéhez mérhető. Az általunk vizsgált tanulmányok egyike (Lankford–Loeb–Wyckoff, 2002) arra a következtetésre jutott, hogy a tanárok inkább olyan kerületeket választottak, ahol kisebb volt az osztálylétszám. Ugyanakkor néhány szerző (Mont–Rees, 1996; Ingersoll, 2001) arról számolt be, hogy az osztálylétszám nagysága korántsem olyan hangsúlyos elem, mint az egyéb szervezeti tényezők. Egy másik tanulmány (Beaudin, 1995) pedig – a fentiekkel ellentétben – azt találta, hogy a tanárok szívesebben vállaltak munkát olyan kerületekben, ahol magasabb volt az osztályok létszáma. Hasonlóképpen az iskola mérete (létszáma) tekintetében is némiképp ellentmondásos adatokkal találkozhatunk. Egyes írások arról számoltak be, hogy a kis létszámú iskolák esetében magasabb a lemorzsolódási arány (Allen és mtsai, 2005; Ingersoll, 2001; Cha–Cohen–Vogel, 2011), míg más tanulmányok (Hughes, 2012; Sargent–Hannum, 2005) nem találtak szignifikáns kapcsolatot az iskola mérete és a pályán maradási tervek között.

Számos publikáció jelezte, hogy a magasabb *munkaterhelés* (például a kedvezőtlenebb diák-tanár arány, a szoros időnyomás, azaz a kevés szabadidő, illetve a szűk időkeret a munka elvégzésére vagy a célok elérésére) szignifikáns prediktora a tanárok stressz-, illetve kiégési szintjének (Karaj–Rapti, 2013; Abel–Sewell, 1999; Skaalvik–Skaalvik, 2009; Embich, 2001; Dorman, 2003), negatív kapcsolatban áll a tanárok elégedettségével és ezzel együtt a pályán maradási terveikkel.

A szervezeti jellemzők között számos tanulmány hangsúlyozza a kedvező *munkafeltételek* szerepét (Painter és mtsai, 2007; Taylor–Frankenberg, 2009, Celikoz, 2010). Johnson és munkatársainak (2012) eredményei szerint a munkahelyi körülmények önmagukban jelentősebb hatást gyakorolnak a pedagógusok elégedettségére, mint az iskola típusa (például általános vagy középiskola) és mérete, a diákok demográfiai jellemzői, az iskolakörzet előírásai és a fizetés együttvéve. Dagenhart és munkatársai (2005) a munkafeltételek közül az *intézményi körülmények* (biztonságos, tiszta és jól karbantartott iskolai környezet), valamint az *elérhető források* (eszközök, technológia és támogató személyzet) szerepére mutatnak rá. A szegényes munkahelyi körülmények több tanulmány szerint is kapcsolatban állnak a tanárok kiegészi szintjével (Abel–Sewell, 1999; Kaufhold és mtsai, 2006). Ugyan nagyon eltérő kulturális-társadalmi viszonyok között, de találunk ezzel ellentétes összefüggésekről beszámoló kutatásokat is: Sargent és Hannum (2005) – kínai kistélepüléseken dolgozó tanárok pályán maradással kapcsolatos terveit vizsgálva – a fentiekkel ellentétes eredményeket kapott. Azok a tanárok, akik kevésbé kedvező *infrastrukturális körülmények* között dolgoztak (például rosszabb állapotú tanterem és iskolai felszereltség), és magasabb munkaterhelésnek voltak kitéve, inkább tervezték, hogy a pedagóguspályán maradnak. A szerzők véleménye szerint az eredmények hátterében az állhat, hogy a pályán maradási tervező tanárok elköteleződése a tanítás iránt erősebb. A munkafeltételeknek az életpálya különböző szakaszaiban eltérő szerepét írja le Bacolod (2007): elemzése szerint a pályakezdés időszakában az elérhető bérnek nagyobb hatása van a munkahely kiválasztásában, mint az egyéb intézményi tényezőknek, azonban ez csak rövid távon érvényesül, a hosszabb távon történő tanítást már jobban befolyásolják az olyan tényezők, mint a szakmai környezet vagy az iskola felszereltsége, mint a fizetés mértéke.

Az iskola formális szervezeti jellemzőinek szerepével foglalkozó tanulmányok között találunk olyanokat is, amelyek az iskola *területi elhelyezkedését* vagy az *iskolafenntartó* szerepét vizsgálják. Abel és Sewell (1999) eredményei alapján a városi iskolákban oktató tanárok szignifikánsan magasabb stresszt tapasztalnak a szegényes munkahelyi körülmények és a gyenge kollegiális kapcsolatok mentén, mint a vidéki iskolákban dolgozó pedagógusok. Papanastasiou és Zembylas (2005) *privát és állami* intézményekben dolgozó óvodapedagógusok munkával kapcsolatos elégedettségét vizsgálta. A *privát* (értsd: nem állami) intézményekben dolgozó pedagógusok elégedettebbek voltak a munkahelyi körülményeikkel (például az infrastrukturális jellemzőkkel), az előrelépési lehetőségeikkel és a fizetésükkel, mint az állami intézményekben foglalkoztatott kollégáik. Squillini (2001) *katolikus iskolákban* oktató tanárok körében vizsgálta a munkával kapcsolatos elégedettséget. A kvalitatív elemzés során kiemelkedő szempontnak bizonyult a tanárok körében az iskola és a közöttük húzódozó kulturális kötelék, a közösen vallott értékek és a hit.

Az iskola formális jellemzőinek szerepét alátámasztó kutatási eredményekkel szemben Opfer (2011) a „munkaerőt nehezen találó” iskolákkal kapcsolatban az iskola különböző formális és informális jellemzőit, tanulói összetételét, továbbá az iskola külső feltételeit (központi támogatás, karrierlehetőségek stb.) vizsgálva, a különböző szervezeti változókon végzett regressziós elemzés eredményeként arra a következtetésre jutott, hogy az iskola külső feltételei és informális jellemzői mellett az iskola formális jellemzői nem bírnak szignifikáns predikációs erővel.

8.1.1.3. Az informális szervezeti jellemzők szerepe a pályán maradásban

Opfer (2011) – az iskola külső feltételei mellett – mint előnyös szervezeti konstrukciót meghatározónak találta az *iskolai szervezeti viszonyokat leképező olyan informális jellemzőket*, mint az *oktatás szellemisége, a kollegiális viszonyok és az egyéni támogatás, az iskolai légkör és a pedagógusok szervezeti jóllétét* befolyásoló tényezők. Balázs 2013-as munkájában is megerősítést nyert az a feltételezés, hogy az *iskola szervezeti kultúrája, klímája és a tanárok érzelmi intelligenciája*, illetve konfliktuskezelési mintázatai kölcsönösen hatást gyakorolnak egymásra. Paksi és Schmidt (2006) a pedagógusok mentális egészségét vizsgálva, a különböző individuális és intézményi kontextust megjelenítő tényezők közül szintén az informális intézményi jellemzők meghatározó voltát hangsúlyozza.

Az iskolák informális szervezeti jellemzői közül a nemzetközi szakirodalomban leginkább az *iskolai légkör* szerepe emelkedik ki. A pozitív iskolai légkör szignifikáns prediktora a tanárok általános szakmai, jövőbeli szakmai és a szervezettel kapcsolatos elköteleződésének (Collie–Shapka–Perry, 2012; Billingsley–Carlson–Klein, 2004), hatással van a motivációikra (Klassen és mtsai, 2008), és protektív szerepet játszik a kiégéssel szemben (Lavian, 2012).

Az iskolai légkörrel kapcsolatban számos publikáció foglalkozik a *kollegiális kapcsolatok* különböző mennyiségi és minőségi jellemzőivel (Huang, 2001; Billingsley–Carlson–Klein, 2004; Berry, 2012). A kutatások egyik meghatározó tematikája a produktív szakmai kapcsolatok és az együttműködés (Cockburn, 2000; Collie–Shapka–Perry, 2012; Ebmeier, 2003; De Lay–Washburn, 2013; Hean–Garrett, 2001; Johnson–Kraft–Papay, 2012; Menon–Athanasoula–Reppa, 2011; Pogodzinski és mtsai, 2012; Russell, 2008; Zembylas–Papanastasiou, 2006). A témával foglalkozó szakirodalom jelentős hányada a kollegiális viszonyokat a motiváció valamelyik elemének vagy a lelki egészség különböző indikátorainak (legtöbb esetben a kiégésnek) tükrében vizsgálja (Bataineh–Alsagheer, 2012; Cheuk–Wong–Rosen, 2011; Dorman, 2003; Kim–Lee–Kim, 2009; Kovess-Masfety és mtsai, 2007; Wong–Cheuk–Rosen, 2007; Squillini, 2001). Ezekkel részletesebben foglalkoztunk az intézményi támogatórendszer elemeinek tárgyalása során.

a) Az intézményvezetés szerepe

Az intézmény informális jellemzőinek, a szervezeti légkörnek, illetve a szervezeten belüli bizalmi viszonyoknak a vizsgálata során a szakirodalomban sokszor önálló elemként jelennek meg az intézményvezetéssel kapcsolatos különböző jellemzők. Ghamrawi (2011) tanárok és iskolaigazgatók körében végzett kvalitatív kutatása alapján az igazgató jelentős szerepet játszik az *iskolán belüli bizalom megalapozásában*, amennyiben olyan környezetet biztosít, amely bátorítja a tanárok közötti szakmai beszélgetéseket, emellett példamutató vezetői magatartást tanúsít, illetve lehetőséget teremt a tanároknak ötleteik, programjaik és technikáik megosztására. Handford és Leithwood (2013) szintén azt találta, hogy az iskolákban dolgozó pedagógusok közötti bizalom szoros összefüggésben áll a vezetőbe vetett bizalommal. Eredményeik szerint a következő vezetői tulajdonságok erősítik a szervezeti bizalmi légkört: kompetencia, következetesség és megbízhatóság, nyitott gondolkodásmód, tisztelet és integritás. Kyounghe és You-Kyung (2012) is arra az eredményre jutott, hogy egy jól működő szakmai közösség kialakításához a vezetés oldaláról elengedhetetlen a kölcsönös tisztelet és bizalom, valamint a pedagógusok tanításhoz kapcsolódó újításainak, fejlesztéseinek folyamatos támogatása. Rhodes és Brundrett (2008) a vezetés és a szervezeti bizalom kapcsolatának vonatkozásában kiemelik, hogy az igazgatóknak tisztában kell lenniük a velük dolgozó pedagógusok szakmai vagy emberi tulajdonságaival, azzal, hogy miben tehetségesek. Ezzel erősödik a tanárok egymás közötti és a vezető iránti bizalmi kapcsolata is. Van Maele és Van Houtte (2011) eredményei szerint a szervezeti bizalom növekedésével jár együtt, ha a hátrányos helyzetű gyermekeket tanító pedagógusok elfogadják a tanulók „taníthatóságát”, illetve a vezetők odafigyelnek a szervezeti kultúra ilyen jellegű fejlesztésére. Penuel és munkatársai (2009) azt tapasztalták, hogy amennyiben a vezető külső szakemberek jelenlétét, befolyását tartja fontosnak az iskolát érintő egy-egy változás során, az csökkenti a bizalmi szintet.

A vizsgálatok egy másik csoportja az iskolavezetés tulajdonságainak és a *tanárok lelki egészségének* kapcsolatára mutat rá. Karaj és Rapti (2013) kutatása szerint az igazgatóval való kapcsolat szignifikáns prediktora a tanárok *stressz-szintjének*. Song (2008) eredményei alapján az igazgatótól kapott – főként érzelmi alapú – támogatás jelentős protektív faktor lehet a tanárok *kiégésével* kapcsolatban. Egy másik kutatás (Gaziel, 2008) szerint, amely a nagyobb irányítási szabadsággal jellemezhető, függetlenebb iskolákat hasonlította össze a centralizált vezetés alatt álló intézményekkel, a függetlenebb iskolákban dolgozó tanárok az „elidegenedés” dimenzió mentén alacsonyabb mértékű kiégést mutattak. A kutatás a kiégés más dimenziói mentén nem talált szignifikáns különbséget. Joseph Blase és Jo Blase (2006) kvalitatív kutatásukban a rossz vezetői bánásmódnak a

tanárookra és az intézmény működésére gyakorolt hosszú távú hatását vizsgálták. A vezetői bánásmódot agressziószintje alapján három súlyossági kategóriát állítottak fel: 1) indirekt, mérsékelten agresszív (például források és lehetőségek megtagadása, kivételezés); 2) direkt, kiterjedt agresszió (például szabotálás, és-szerűtlen követelések); 3) direkt, súlyosan agresszív (például hazugság, fenyegetés, rasszizmus). Mindhárom kategória esetében a munkahelyi abúzus kedvezőtlen hatását állapították meg a fizikai és érzelmi jóllét, valamint a szociális kapcsolatok (például elidegenedés a kollégáktól és a diákoktól) vonatkozásában.

Huang (2001) eredményei alapján a vezetővel való pozitív szakmai kapcsolat (például hasznos visszajelzéseket és tanácsokat nyújt, hatékonyan kommunikál és együttműködik a tanárokkal) szignifikánsan összefügg a tanárok munkával kapcsolatos *elégedettségével*. A vezetői stílus Bogler (2005) eredményei alapján is szignifikáns kapcsolatban áll a tanárok elégedettségével. A transzformációs vezetés (karizma, inspiráció, személyes figyelem, intellektuális ösztönzés) pozitív hatással, míg a tranzakcionális vezetés (eseti jellegű jutalmazás és irányítás) negatív hatással van a tanárok elégedettségére.

Boyd és munkatársainak (2011) eredményei alapján az iskola vezetősége jelentős hatással bír a tanárok *pályán maradással kapcsolatos döntéseire*. Brown és Wynn (2007) kvalitatív kutatásukban az igazgatók olyan vezetői stílusait igyekeztek feltárni, amelyek hozzájárulnak a tanárok – főként a pályakezdők – pedagógusi pályán tartásához. Eredményeik szerint e tekintetben leginkább azok az igazgatók bizonyultak sikereseknek, akik tudatosan figyeltek az új tanárokat érintő problémákra, proaktív támogatást nyújtottak számukra, és elkötelezettek voltak mind a saját, mind a diákok és a tanárok szakmai fejlődése iránt. Grissom (2011) kutatása alapján az igazgató vezetői hatékonysága (például egyértelmű elvárások, támogatás és bátorítás) hozzájárul a tanárok munkával kapcsolatos elégedettségéhez, és csökkenti annak valószínűségét, hogy elhagyják az intézményt. Peters és Pearce (2012) – korábban már említett munkájukban – a vezetőnek a támogató szakmai légkör kialakításában és fenntartásában betöltött szerepére, illetve annak megtartó erejére mutatnak rá. Bragger és munkatársai (2005) szerint, ha az iskola rugalmasságot és támogatói attitűdöt mutat a tanárok időbeosztása, a lokálisan meghatározott munkahelyi irányelvek, valamint a jutalmazórendszerek tekintetében, az jelentősen növeli a tanárok iskola iránti elköteleződését, illetve a szervezet érdekében végzett önkéntes tevékenységük mértékét, ugyanakkor csökkenti a tanárok munka és család között húzódozó szerepkonfliktusait. Penuel és munkatársai (2009) fentebb már említett vizsgálatuk során azt tapasztalták, hogy a pedagógusok intézmény és szervezet iránti elköteleződését is erősíti, ha a vezető bevonja a döntésekbe az iskola pedagógusait. Park és munkatársai (2005) a pedagógusok csoportmunka és a csoport iránti elköteleződésének összefüggé-

sét vizsgálva megállapítják, hogy a csoport iránti elköteleződés fontos tényező a pedagógusok pályán maradásában, és ennek megalapozását a vezetőség feladatkörének tekintik.

A Skaalvikék (2010) által végzett kutatás szerint a vezetővel való jó kapcsolat, a tőle kapott bizalmon és kölcsönös tiszteleten alapuló kognitív és érzelmi támogatás kapcsolatban áll a tanárok észlelt kollektív *hatékonyságával*. Blase-ék (2006) korábban már szintén említett kutatásukban a vezetői agresszivitási szint növekedésének szervezeti jellegű következményei között említik a munkával kapcsolatos erőfeszítések csökkenését, a jelentősebb hiányzást, fluktuációt és a lemorzsolódást a pedagógusi pályát illetően.

A fentiekén túlmenően a kutatások a vezetőség hangsúlyos szerepét jelzik a tekintetben is, hogy milyen mértékben vonja be a tanárokat a döntéshozatalba (Dinham–Scott, 1998; Menon–Athanasoula-Reppa, 2011), megfelelő időkeretet biztosít-e nekik a különféle kötelezettségeik elvégzéséhez (Dainty és mtsai, 2011; Dagenhart és mtsai, 2005; Johnson–Kraft–Papay, 2012), milyen mértékű rugalmasságot mutat az oktatással kapcsolatos kérdésekben, lehetőség van-e intellektuálisan ösztönző tananyag oktatására (Crocco–Costigan, 2007; Johnson–Kraft–Papay, 2012; Goodpaster–Adedokun–Weaver, 2012; Pearson–Moomaw, 2005; Squillini, 2001), milyen mértékben segíti a szakmai fejlődést és tanulást (például milyen mértékben biztosít anyagi támogatást és időkeretet a továbbképzések elvégzéséhez) (Dagenhart és mtsai, 2005; Menon–Athanasoula-Reppa, 2011).

b) A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások

Mint azt az iskolák informális szervezeti tényezőivel foglalkozó részben már jeleztük, az iskolai légkörrel kapcsolatban számos publikáció foglalkozik a kollektív kapcsolatok különböző mennyiségi és minőségi jellemzőivel. Ezek között, továbbá az intézményvezetés szerepével foglalkozó irodalomban több olyan kutatást találunk, amelyek a hálózatokban rejlő erőforrások szempontjából is relevanciával bírnak (például Peters–Pearce, 2012; Pomaki és mtsai, 2010; Van Maele–Van Houtte, 2011; Penuel és mtsai, 2009). Ezeket az eredményeket itt nem mutatjuk be ismételtén, csupán azokra a kutatásokra összpontosítunk, amelyek a kapcsolatok tanulmányozására kifejezetten a hálózatok kutatás módszerét alkalmazták, és/vagy a hálózatok kialakulására, illetve az azok jellemzőit befolyásoló tényezőkre fókuszáltak.

Egy iskolában végzett hálózatok kutatás eredményeként Moolenaar és munkatársai (2011) megállapították, hogy a kollégák minél sűrűbben kértek tanácsot egymástól munkájukkal vagy személyes problémáikkal kapcsolatban, annál valószínűbb volt, hogy támogatónak vagy innovatívnak ítélik meg az iskola

légkörét. A kutatók emellett a pedagógusok döntéshozatalban való részvételének fontosságát is kiemelték az iskola légkörének pozitív megítélésében.

Coburn és munkatársai (2013) interjúk és óramegfigyelések segítségével három éven keresztül vizsgálták, hogy a matematikatanárok iskolákon belüli közössége milyen módon reagál a szakpolitikai változásokra. A változásokkal összefüggésben a pedagógusoknak többször kellett szakmai kerekasztalokat szervezniük az iskolában. Ezek a hivatalos találkozók nagymértékben erősítették az egymás közötti kapcsolatokat, s amint csökkentek a szakpolitikai változásokkal kapcsolatos teendők, észrevehető volt a kapcsolatháló fejlődésének lassulása.

Fox és Wilson (2009) kezdő tanárok beilleszkedését és kapcsolati hálójuk jellemzőit vizsgálták. Eredményeik azt mutatják, hogy a munkahelyi társas hálóba való beilleszkedést megkönnyíti, ha minél több projektben vesznek részt az új tanárok a munkahelyükön. Ily módon az újonnan kialakuló kapcsolatok erősödnek és el is mélyülnek. A kutatók emellett azt is fontosnak tartották megjegyezni, hogy az új kollégák számára egyértelművé kell tenni, pontosan mit vár el tőlük a tantestület, milyen célok érdekében dolgoznak.

Egy másik – interjúkra és a pedagógusok interakcióinak megfigyelésére alapozó – kutatás során Grove és Fisher (2006) a kapcsolatháló alakulása szempontjából lényegesnek találták, hogy az iskolában tanító pedagógusok tisztában vannak-e az iskola nevelési és oktatási célkitűzéseivel, érzik-e a csoporthoz tartozást, illetve beszélnek-e erről. Eredményeik szerint a tanulókkal kapcsolatos megbeszélések, a tanulási sikereikről szóló diskurzusok is erősítették a kollegialitást. A projekteken való közös munka, a közösen végrehajtott problémamegoldások, a döntéshozatalban való részvétel, a rizikóvállalás mind olyan tevékenységeknek bizonyultak, amelyek erősítik a tanárok kapcsolati hálóját.

A pedagógusok csoportmunka és a csoport iránti elköteleződésének összefüggéseit vizsgálták – a már korábban említett kutatásuk során – Park és munkatársai (2005). Az eredmények szerint a csoport iránti elköteleződés szignifikánsan erősödik a csoportmunka által, és szignifikánsan magasabb azon pedagógusok között, akik nyolc vagy több éve vannak ugyanabban az iskolában. A szerzők úgy látják, hogy a csoport iránti elköteleződés fontos tényező a pedagógusok pályán maradásában: a tanárok megtartásában igazán sikeres iskolákban a pedagógusok a szervezethez és a csoporthoz ugyanolyan magas szinten kötődnek.

A vonatkozó szakirodalom a pedagógusok társas hálózatainak kialakulása szempontjából lényeges tényezőkként – az intézmények formális jellemzői közül – a tantestület méretét és a tanárok szakmai és személyes interakcióinak fizikai feltételeit (találkozási helyszínek, közelség) emeli ki. Bevans és munkatársai (2007) a szervezeti méret és a tanárok egymás közötti kapcsolatainak

jellemzőit vizsgáló kutatásuk során arra az eredményre jutottak, hogy minél nagyobb méretű egy intézmény, annál nagyobb az esélye, hogy a tanári kar tagjai többet kommunikálnak, és szorosabb kapcsolatban állnak egymással. A kisebb méretű iskolákban nagyobb a valószínűsége, hogy egy pedagógus teljesen elkülönül a kollégáitól. Corrie (1995) és Costa (1995) is kiemeli a különböző közösségi helyiségek fontosságát, ahol a tanárok nyugodtan tudnak beszélgetni. Ez elősegíti kapcsolataik elmélyülését, s növeli az interakciók gyakoriságát. Emellett a kutatók a tanárok egymás közötti szakmai és emberi kapcsolatainak kialakulását elősegítő módszerként javasolják – a kezdő pedagógus és mentor óralátogatásokon felül – egymás tanóráinak látogatását. Reagans (2011) a pedagógusok kapcsolati hálóinak vizsgálata során szignifikánsan erősebbnek találta azon pedagógusok kapcsolatait, akik egymáshoz közel eső tantermekben tanítanak. Ez azért fontos, mert ha bármilyen probléma felmerül, gyakrabban kérnek egymástól segítséget, a tanórai szünetekben is többet tudnak kommunikálni, mint a messzebb dolgozó kollégáikkal. Tanulmányukban hasonló jelenséget írnak le Coburn és munkatársai (2013) is. Amikor azt vizsgálták, hogy a pedagógusok milyen dimenziók mentén barátkoznak, alapesetként azt tapasztalták, hogy a megkérdezett pedagógusoknak azokkal volt jó kapcsolatuk, akikkel hasonló évfolyamokban tanítottak, illetve helyileg is közel voltak egymáshoz. Bár a más dimenziók mentén szervezett szakmai programok ezt a struktúrát (ahogy a kommunikációs tematikát is) átmenetileg átalakították, a programok befejeződésével ismét a hasonló évfolyamokon való tanítás és a tanárok helybeli közelsége vált meghatározóvá.

A pedagógusok munkahelyi társas hálózatai és a pályamotivációjuk, lelki egészségük, kiégésük közötti összefüggéseket vizsgáló empirikus szakirodalom a hálózatok szerepét jellemzően a csoportmunka, a segítő jellegű szakmai viszonyok, valamint a szakmai és személyes támogatás vonatkozásában vizsgálja (Arbaugh, 2003; Bataineh–Alsagheer, 2012; Cheuk–Wong–Rosen, 2011; Dorman, 2003; Kim–Lee–Kim, 2009; Kovess-Masfety és mtsai, 2007; Squillini, 2001; Wong–Cheuk–Rosen, 2007). Ezeket a kutatásokat a vonatkozó fejezetekben többnyire már részleteztük. Itt csak egy ezektől eltérő, nem közvetlenül és nem feltétlenül az intézményi közegehez kapcsolódó hálózattal kapcsolatos eredményt emelnénk ki: Hur és Brush (2009) olyan, tanárokból álló on-line közösségeket vizsgáltak, melyek kifejezetten egymás lelki támogatása érdekében jöttek létre. Azoknak a pedagógusoknak, akik aktívan részt vettek ezekben az on-line közösségekben, s akik így kollégákkal tudták megosztani a problémáikat, egyértelműen nőtt az önbecsülésük, illetve a pályamotivációjuk. A szerzők javasolják, hogy az iskolák maguk is támogassák a szervezeten belüli szakmai és lelki támogatás ilyen vagy ehhez hasonló módjait. Az eredmények egybehangzóan

azt mutatják, hogy az ilyen jellegű kapcsolatok megléte, illetve a pedagógiai munka során a társas csoportok szerepének erősítése javítja a pályamotivációt, növeli a pedagógusok elköteleződését, és csökkenti a pályaelhagyás kockázatát.

8.1.1.4. Az intézmény tanulói összetételének szerepe a pályán maradásban

A fentiekben áttekintett formális és informális intézményi jellemzőkhöz képest a diákok összetételének különböző jellemzői – a vizsgált szakirodalom alapján – kevésbé mutatkoztak meghatározó tényezőknek a pedagógusok pályán maradási motivációi vagy annak egyes dimenziói szempontjából, és a rendelkezésre álló eredmények sem feltétlenül azonos irányba mutatnak.

Russell (2008) zenetanárok körében végzett kutatása szerint a diákok különböző jellemzői kapcsolatban állnak a pedagóguspályával kapcsolatos tervekkel. Johnson és munkatársai (2012) eredményei szerint azokban az iskolákban, ahol jelentősebb a *kisebbségi*, illetve az alacsonyabb *társadalmi/gazdasági státusú diákok* aránya, a tanárok kisebb mértékű elégedettségéről számoltak be. Egy másik kutatás (Gaytan, 2008) rámutatott, hogy azokban az intézményekben nagyobb mértékű a pályán maradási arány a tanárok körében, ahova kevesebb kisebbségi származású, szerény anyagi körülmények között élő és gyenge tanulmányi teljesítményű diák jár. A nemzetközi iskolákban (különböző országokból érkező gyermekekkel) dolgozó kanadai tanárok esetében Coulter és Abney (2009) eredményei alapján alacsonyabb kiegészi szint (általános és érzelmi kimerültség, túlterheltség érzése) valószínűsíthető, mint a kizárólag kanadai diákokat oktató iskolákban foglalkoztatott tanároknál. A szerzők felvetik, hogy azoknak a tanároknak, akik kiegészük következtében fontolgatják a pályaelhagyást, érdemes lenne kifejezetten nemzetközi iskolákban kipróbálniuk magukat, akár külföldön, ahol az új tapasztalatok elősegíthetik a pályán maradásukat.

Fejgin és munkatársai (2005) eredményei alapján a *speciális nevelési igényű tanulók létszáma* az osztályban kapcsolatban áll a testnevelő tanárok kiegészi szintjével. Adera és Bullock (2010) érzelmi és viselkedészavaros tanulókat oktató tanárok körében vizsgálódva kimutatta, hogy az osztályteremben és az azon kívül jelen lévő stresszorok felelősek a tanárok magas stressz-szintjéért és elégedetlenségéért.

A diákok motiváltsága (például nem figyelnek a tanárra) és magatartása jelentős hatást gyakorol a tanárok észlelt stressz-szintjére, tanítási hatékonyságára és elégedettségére (Collie–Shapka–Perry, 2012; Geving, 2007). Squillini (2001) katolikus iskolai tanárok körében végzett kutatása alapján a *diákok motiváltsága* kapcsolatban áll a tanárok elégedettségével.

A *diákok fegyelmezetlensége* jelentős stresszforrás a pedagógusok munkája során, s ezáltal negatív hatást gyakorol a pszichés jóllétükre (Finlayson, 2005), továbbá hozzájárul a kiégésükhöz (Fernet és mtsai, 2012; McCormick–Barnett, 2011). Karaj és Rapti (2013) szintén kapcsolatot mutatott ki a diákok bomlasztó viselkedése és a tanárok stressz-szintje között. A munkahelyi stresszorok közül a tanulók rendbontásának kezelése Kokkinos (2007) szerint is kifejezetten erős kapcsolatban áll a kiégéssel, és némiképp kisebb hatással a tanárok diákok általi elismertsége is szerepet játszik. Ez utóbbi, vagyis a diákoktól kapott szakmai elismerés és megbecsülés hiánya, a pályakezdő tanárok esetében – Gavish és Friedman (2010) szerint – fontos prediktora a kiégésnek. Egy másik kutatás (Bas, 2011) úgy találta, hogy a diákok motiválatlansága és tanulással szembeni ellenállása szintén jelentős frusztrációval és a személyes kontroll érzetének csökkenésével, esetenként teljes hiányával járhat, mely hozzájárul a tanárok kiégéséhez. Dorman (2003) vizsgálata szerint az osztályterekben megélt együttműködés a kiégés dimenziói közül a deperszonalizációval és az egyéni teljesítménnyel egyaránt kapcsolatban áll, amire hatást gyakorolnak még az osztályterekben megvalósuló interakciók és a feladatorientáltság is. Friedman (1995) szintén összefüggést mutatott ki a diákok magatartása és a tanárok kiégési szintje között. Három tanulói magatartásmintázatot vizsgált: tiszteletlenség, szociabilitás (szoros kapcsolat a tanárral és a többi diákkal) és figyelem (hajlandóság és fogékonyság a tanulásra), melyek szignifikáns kapcsolatban álltak a tanárok kiégésével az „érzelmi kimerültség” és az „egyéni teljesítmény” dimenziók tekintetében. A kutatás egyaránt megcélzott vallásos és világi iskolákban oktató tanárokat. Az egyházi iskolákban a kiégés leginkább a figyelemmel, míg a világi iskolában főként a tiszteletlenséggel függött össze. Landers és munkatársai (2008) szerint a diákok felnőttekkel szemben mutatott tiszteletlensége jelentős negatív hatást gyakorol a pedagógusok munkával kapcsolatos elégedettségére. Tsouloupas és munkatársai (2010) eredményei alapján a tanulók fegyelmezetlensége, illetlen viselkedése hatással van a tanárok érzelmi kimerültségére és az adott iskolában maradással kapcsolatos terveikre. Friedman (1995) szintén a tanulói magatartás hatását vizsgálta a tanárok kiégésére. A férfi tanárok esetében kevésbé jellemző a diákok részéről mutatott tiszteletlenség, míg a diákok figyelmének (hajlandóság és fogékonyság a tanulásra) tekintetében nem volt ilyen jellegű különbség. A tanárok neme szerint külön vizsgálva a tanulói magatartás hatását a kiégésre, a férfi tanárok vonatkozásában kizárólag a figyelemmel, míg a tanárnők esetében csak a tiszteletlenséggel mutatott szignifikáns kapcsolatot a kiégési szint.

8.1.2. Az intézményi kontextussal kapcsolatos eredmények

A következőkben az intézményi kontextusnak a fenti szakirodalmi áttekintés során megjelenő aspektusait vesszük szemügyre. Először az intézményi támogatórendszerrel kapcsolatos jellemzőket mutatjuk be, majd a formális és informális szervezeti jellemzők, valamint a tanulói összetétellel kapcsolatos tényezők együttes hatását vizsgáljuk egy, az individuális jellemzőket is tartalmazó, komplex modellben. Ezt követően külön fejezetben tárgyaljuk a pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló önálló részkutatás vonatkozó eredményeit.

8.1.2.1. Felhasznált adatok

Az intézményi támogatórendszer mutatójaként az intézményi támogatás különböző dimenzióira vonatkozó pedagógusi percepciók feladatellátási helyekre aggregált értékeit használjuk. Ez lehetővé teszi, hogy – bár az intézményi adatokat szubjektív indikátorokon, pedagógusi véleményeken keresztül vizsgáltuk – az elemzések során az intézményi támogatással kapcsolatos változó szubjektivitása csökkenjen, s mint az intézményi kontextus egyik, az egyénhez képest külső mutatója jelenjen meg.

A formális szervezeti jellemzők vonatkozásában a pedagógus-adatfelvételtől csak szubjektív intézményi változók állnak rendelkezésünkre. Jól paraméterezhető, objektív adatok az Országos kompetenciamérésből, illetve a KIR-statisztikából származó adatoknak az adatbázisunkhoz való hozzácsatolásával nyerhetők. Az elemzés során az intézmény méretének és a munkafeltételek/felszereltség dimenziók leképezésére 2–2 mutatót használunk. A telephelyen tanulók száma és a foglalkoztatottak száma a hazai és a nemzetközi gyakorlatban egyaránt elfogadott mérőeszköz a szervezet méretének meghatározásakor. Az alábbi elemzések alkalmával ezeket folytonos változóként használjuk. A munkafeltételek esetében szintén két indikátort alkalmazunk: az épület állapotára és a speciális tanterem számára vonatkozó adatokat. Tekintettel arra, hogy ezek OKM-mutatók, így csak az OKM-adatokkal összekapcsolt, szűkített (110 telephelyre vonatkozó) adatbázisban használhatók.

A tanulói összetétellel kapcsolatos tényezőket az Országos kompetenciamérés különböző feladatellátási helyre aggregált tanulói teljesítmény adataiból számított – a kutatási desiginnal foglalkozó fejezetben részletesen bemutatott – szociálishelyzet-index, valamint három további összevont mutató (a családháttér-index, a tanulói motivációs index és a fegyelmi index) mentén vizsgáljuk.

Az informális szervezeti jellemzők mérésére a Szervezeti Bizalom Skálát (Sass, 2005) használjuk. A mérőeszköz kilenc dimenzió mentén vizsgálja a vezetővel kapcsolatosan, a szervezet működésében, a munkatársak közötti kapcsolatokban, illetve az intézményen belüli szakmaiság vonatkozásában percipiált bizalmi szintet. Ezek a következők:

1. *Igazságos, a beosztottakat bevonó vezető:* Ebben az összetevőben az egyéni beleszólást lehetővé tevő, a személyes célokat figyelembe vevő vezetői hozzáállás, a vezetői támogatás, az igazságos bánásmód jelenik meg.
2. *Integritás a szervezeti működésben:* A szervezeti működésre vonatkozó tételek egy része a kiszámíthatóságra, az elfogadott szabályoknak megfelelő működésre, valamint a bizalommal való visszaélés hiányára vonatkozik. Integritás alatt a bizalomadó által is elfogadott elvek szerinti működést értjük.
3. *Szakmai kompetencia-orientáltság:* Ebben az összetevőben a szervezet azon sajátosságai jelennek meg, amelyek a szervezeti tagok szakmai fejlődésével, önkitaljesítésével állnak kapcsolatban, azokra adnak lehetőséget.
4. *Kölcsönös munkatársi törődés:* Ebben a bizalom-összetevőben olyan tartalmi kategóriák jelennek meg, amelyek a munkatársi kapcsolatok szakmai és ezen belül érzelmi kapcsolati oldalára utalnak. A munkavégzés felelősségteljes, elkötelezett voltára és a munkakapcsolatok önzetlen segítő, a másik problémáira odafigyelő jellegére utalnak. A szervezeti tagok számíthatnak a másik felelős, színvonalas munkavégzésére és önzetlen segítségére a munkában.
5. *Kontroll eredményezte kiszámíthatóság:* Az ide sorolt tételek a szervezeti működés szabályozottságának magas szintjére utalnak. Olyan tartalmak kapcsolódnak össze, mint a rögzített ütemterv szerinti munka, a határidő betartása, az indokolt szabályszegés. Attól függően, hogy ez a szabályozottság milyen mértékű, a kiszámíthatóság lehet pozitív jelentésű, stabilitás, világos elvárások felmutatása révén, ugyanakkor túlzott mértékben káros, rigid túlszabályozottsághoz vezethet. A szervezeti bizalom részeként természetesen ennek mérsékelt szintje fogadható el.
6. *Munkatársi visszaélés hiánya:* Az itt megjelenő tartalmak a munkatársi kapcsolatban, a munkavégzésben, illetve érzelmi-kapcsolati szinten a kihasználás, a visszaélés, a negatív szándék hiányára, azaz a megbízhatóságra, jóindulatra utalnak. Olyan tételek jelennek meg itt, mint a bizalmas közlés lehetősége, a megbízható munkavégzés és a kihasználás veszélyének hiánya.
7. *Önfeltárás akadályozottsága:* Ezek a tételek a szervezet azon aspektusára utalnak, hogy mennyire teszi lehetővé tagjai számára gyengeségeik, bizonytalanságuk vállalását. Erre egyrészt olyan szervezetben van mód,

ahol nem élnek vissza az ilyen jellegű önfeltáró információval, ami magas szintű, érzelmi kötelékre utaló, hitszintű bizalmat feltételez, másrészt ott jelenhet meg, ahol a szervezeti bizalmatlanság tudatosított, esetleg felvetődik a változtatás igénye. Ahol tehát magas az önfeltárás akadályozottsága, ott hiányzik a magas szintű érzelmi alapú bizalom, vagy a szervezet nem néz szembe a bizalmatlansággal.

8. *Munkatársi munkamorál kétsége:* Ebben az összetevőben a munkatársak munkavégzéssel kapcsolatos megbízhatóságának kétsége jelenik meg. Ellenőrizni, figyelni kell a másik munkavégzését, hiányzik a „szavahihetőség”, ami nehezíti a kooperációt, óvatosságot von maga után. A viselkedésszintű megbízhatóság hiányában a kapcsolat nem léphet tovább a másik jóindulatába vetett hit szintjére.
9. *Merev szabálybetartatás:* Ezt a dimenziót a szabályozás mértékbeli eltéréseinek jelentősége különbözteti meg az 5. pontban említett kontroll eredményezte kiszámíthatóságtól. Itt már a bizalomhiányra utaló merev szabálybetartatással jellemezhető szervezeti működés jelenik meg: elvárt szabálybetartás, kijelölt munka végzése.

8.1.2.2. Az intézményi támogatórendszer szerepe

A következőkben az intézményi támogatás és a lelki egészség kapcsolatát elemezzük a hazai gyakorló pedagógusok körében. Az elemzéshez az intézményi támogatás mutatóira vonatkozó pedagógusi percepciók feladatellátási helyre aggregált értékeit, valamint a fentiekben már bemutatott Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála (Bar-On, 2004), illetve a kiegészítés mérésére alkalmazott Maslach Burnout Inventory (MBI– Maslach–Jackson 1986) adatait használjuk.

a) Az intézményi támogatórendszer és az érzelmi intelligencia kapcsolata

A 47. táblázatban a Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála (Bar-On 2004) és az intézményi támogatás mutatóira vonatkozó pedagógusi percepciók feladatellátási helyre aggregált értéke közötti Spearman-féle korrelációs együtthatókat láthatjuk, a hozzájuk tartozó szignifikanciaszintekkel.¹ Adataink csak néhány esetben jeleznek kisebb, de szignifikáns összefüggést:

- Az érzelmi intelligencia összpontszáma, valamint az alkalmazkodás alskála a család és a munkahely közötti egyensúly intézményi támogatottságával szignifikáns pozitív korrelációt jelez, vagyis azokban az intézményekben, ahol a pedagógusok úgy érzékelik, hogy nagyobb a család és a munkahely

¹ Ezúttal is felhívjuk a figyelmet, hogy a szignifikáns korreláció nem jelent oksági összefüggést.

közötti egyensúly intézményi támogatása, ott inkább jellemző a pedagógusokra a rugalmasság, a problémamegoldás, és összességében az érzelmi intelligenciájuk is magasabb.

- Hasonló megállapítást tehetünk a pedagógus-továbbképzési lehetőségek intézményi támogatottságával kapcsolatos pedagógusi percepciók alapján is, azzal a különbséggel, hogy annak hatása az EQ összpontszámában csak tendencijelleggel jelenik meg. Az eredmények tehát azt mutatják, hogy ahol a pedagógusok úgy érzékelik, jobbak a továbbképzési lehetőségek, nagyobb azok intézményi támogatása, ott szignifikánsan magasabb értéket érnek el az alkalmazkodás alskálán, és tendenciájában magasabb náluk az érzelmi intelligencia összpontszáma is.
- A pozitív benyomás alskála szintén a pedagógus-továbbképzések intézményi támogatottságával, illetve általában a képzés és támogatás dimenzióval mutatott pozitív irányú kapcsolatot. Vagyis azokban az intézményekben, ahol a pedagógusok kedvezőbbnek értékelik az intézmény képzés-, illetve továbbképzés-támogatási rendszerét, a tanárok inkább képesek a környezetükből érkező pozitív hatások észlelésére.
- Az interperszonális EQ esetében a képzés és támogatottság tekintetében mutatkozott összefüggés, ami azonban a kapcsolat negatív irányultsága miatt nehezen interpretálható.
- Az intraperszonális EQ és a stressz kezelése alskála esetében nem mutatkoztak szignifikáns eltérések az intézményi támogatottság vizsgált dimenziói mentén.

Összességében úgy tűnik, hogy az érzelmi intelligencia szempontjából az intézményi támogatottság két vizsgált dimenziója mutatkozik releváns tényezőnek: az, hogy az intézmény milyen mértékben támogatja a pedagógus-továbbképzési lehetőségeket, illetve a család és a munkahely közötti egyensúlyt.

47. táblázat. Az intézményi támogatottság különböző dimenzióinak kapcsolata az Érzelmi Intelligencia Skála összpontszámával és annak alskáláival

		Összpontszám	Interperszonális EQ	Intrapersonális EQ	Pozitív benyomás	Stressz kezelése	Alkalmazkodás
A pedagógus-továbbképzési lehetőségek, támogatások	Korrelációs együttható	0,072*	-0,038	0,030	0,080**	0,051	0,113**
	Szignifikancia+	0,015	0,189	0,298	0,006	0,075	0,000
	N	1149	1204	1207	1200	1211	1206
A pedagógusok munkáját segítő szereplők, intézmények (iskolapszichológus, mentorálás, szupervízió stb.)	Korrelációs együttható	-0,006	-0,029	0,013	0,032	-0,052	0,051
	Szignifikancia+	0,828	0,311	0,652	0,265	0,068	0,076
	N	1151	1206	1209	1202	1213	1208
Képzés és támogatottság általában	Korrelációs együttható	0,003	-0,085**	-0,003	0,107**	-0,009	0,048
	Szignifikancia+	0,920	0,003	0,911	0,000	0,768	0,097
	N	1149	1204	1207	1200	1211	1206
A család és a munkahely közötti egyensúly támogatása	Korrelációs együttható	0,098**	0,040	0,055	0,101**	0,035	0,077**
	Szignifikancia+	0,001	0,160	0,056	0,000	0,219	0,007
	N	1150	1205	1208	1201	1212	1207
A kollégák közötti szakmai kommunikáció	Korrelációs együttható	0,060	0,020	0,011	0,029	0,082**	0,043
	Szignifikancia+	0,041	0,492	0,709	0,312	0,004	0,134
	N	1151	1206	1209	1202	1213	1208

+ Kétmintás t-próba * A korreláció 0,05 szinten szignifikáns ** A korreláció 0,01 szinten szignifikáns

b) Az intézményi támogatórendszer és a kiégés kapcsolata

A 48. táblázatban a Maslach Burnout Inventory (MBI– Maslach–Jackson, 1986) adatai és az intézményi támogatás mutatóira vonatkozó pedagógusi percepciók feladatellátási helyre aggregált értékei közötti Spearman-féle korrelációs együtthatókat láthatjuk, a hozzájuk tartozó szignifikanciaszintekkel. A kiégés különböző alskáláival a család és a munkahely közötti egyensúly, illetve az intézményi támogatásnak a kollégák közötti szakmai kommunikációra irányuló dimenziója mutat jól interpretálható, szignifikáns kapcsolatot. Az érzelmi kimerültség és a deperszonalizáció tekintetében mindkét támogatási dimenzió mentén a várt irányú összefüggés mutatkozott: amennyiben jobb a kollegiális támogatás, illetve a család és a munkahely közötti egyensúllyal kapcsolatban intézményi szinten nagyobb elégedettség mutatkozik, akkor a pedagógusok körében az érzelmi kimerültség és a deperszonalizáció alskála szignifikánsan kisebb értéket mutat. A kollegiális támogatás az egyéni teljesítmény tekintetében is megóvó erőként jelentkezik, azonban a család és a munkahely közötti egyensúly támogatása az egyéni teljesítményre szignifikáns kockázatot hordoz. Ezen túlmenően a képzés és támogatottság, illetve a deperszonalizáció között tapasztaltunk gyenge szignifikáns kapcsolatot, azonban annak irányultsága nehezen interpretálható.

48. táblázat. Az intézményi támogatottság különböző dimenzióinak kapcsolata a Maslach Burnout Inventory (MBI) skála különböző alskáláival

		Érzelmi kimerültség	Deperszonalizáció	Egyéni teljesítmény
A pedagógus-továbbképzési lehetőségek, támogatások	Korr. +	-0,027	0,006	0,008
	Szignifikancia ++	0,354	0,838	0,777
	N	1199	1208	1198
A pedagógusok munkáját segítő szereplők, intézmények (iskolapszichológus, mentorálás, szupervízió stb.)	Korr.	0,012	0,054	-0,016
	Szignifikancia	0,690	0,061	0,590
	N	1201	1210	1200
Képzés és támogatottság általában	Korr.	0,029	0,059*	-0,047
	Szignifikancia	0,312	0,039	0,107
	N	1199	1208	1198
A család és a munkahely közötti egyensúly támogatása	Korr.	-0,178**	-0,134**	0,184**
	Szignifikancia	0,000	0,000	0,000
	N	1200	1209	1199
A kollégák közötti szakmai kommunikáció	Korr.	-0,117**	-0,068**	-0,099**
	Szignifikancia	0,000	0,000	0,001
	N	1201	1210	1200

+ Korrelációs együttható

++Kétmintás t-próba

* A korreláció 0,05 szinten szignifikáns

**A korreláció 0,01 szinten szignifikáns

8.1.2.3. A szervezeti és individuális jellemzők együttes szerepe a pedagógusok pályamotivációinak és lelki egészségének alakulásában

Az első kötet 6. és 7. fejezetében megvizsgáltuk a pályán maradás és a pályaelhagyás szempontjából – a szakirodalom alapján – relevánsnak tekinthető individuális jellemzők együttes szerepét a pedagógusok pályamotivációinak, illetve lelki egészségének alakulásában. E célból stepwise-módszerrel lineáris regressziós modelleket építettünk. A modellek segítségével a pedagógusok pályamotivációinak, illetve lelki egészségének leírására alkalmazott skálák variabilitását

igyekeztünk a pályán maradás és a pályaelhagyás szempontjából releváns tanári jellemzők együttesével magyarázni. Az elemzések során rendre szignifikáns, de nagyon gyenge, többnyire a célváltozók varianciájának maximum 10 százalékát magyarázó modelleket sikerült létrehozunk.

Az alábbiakban a pedagógusok egyéni jellemzőiből képzett változósztetet kiegészítjük a szervezet formális és informális jellemzőire, valamint tanulói összetételére vonatkozó változókkal. A komplex modellek 63 elemből álló változósztetje a „Mellékletek” 13.4.1. alfejezetében található.

a) A szervezeti és individuális jellemzők együttes szerepe a pedagógusok pályamotivációinak alakulásában

Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, hogy amennyiben a pedagógusok személyes jellemzőit kiegészítjük az intézményi környezet különböző jellemzőivel, közelebb jutunk-e a pedagógustársadalomban a motivációk tekintetében meglévő különbségek megértéséhez. Ennek érdekében a FIT-Choice-skála egyes alskáláinak variabilitását a szervezeti jellemzőkkel kiegészített változószteten, stepwisel-módszerrel épített lineáris regressziós modellek segítségével próbáljuk magyarázni. Egyrészt arra vagyunk kíváncsiak, hogy a változósztet szervezeti jellemzőkkel való kibővítésével növekszik-e a modellek magyarázóereje, másrészt, hogy melyek azok az intézményi jellemzők, amelyek befolyásolják a motivációk alakulását.

Amint azt a 49. táblázat „Korrigált R^2 ” oszlopában láthatjuk, az egyéni és szervezeti változókat is tartalmazó komplex változószteten a FIT-Choice-skála különböző alskáláin kapott értékek magyarázatára létrehozott modellek² magyarázó ereje többnyire továbbra is gyenge, azonban 12 modell közül 9-ben meghaladja a 10 százalékot (a csak individuális változókat tartalmazó modellek esetében ez csak egy esetben fordult elő). Két alskála esetében közepesen erős modellt sikerült létrehozunk: a másodlagos karrierút esetében 27,5 százalékban, a fizetés alskála esetében pedig 21,6 százalékban sikerült a bevitt komplex változósztettel megmagyaráznunk a pedagógustársadalom motivációinak ezen dimenzióiban megfigyelhető különbségeit. Amennyiben a komplex modellek magyarázóerejét (lásd 50. táblázat, komplex modell, „Korrigált R^2 ” oszlop) összehasonlítjuk a csak individuális változókból építkező modellek magyarázóerejével (lásd 50. táblázat, individuális modell, „Korrigált R^2 ” oszlop), láthatjuk, hogy többnyire magasabb magyarázóerejű modelleket sikerült alkotnunk (lásd 50. táblázat, Változás oszlop). Az alskálák egyharmada esetében a magyarázóerő növekedése meghaladja a 10 százalékot (lásd az 50. táblázatban a kiemelt dimenziókat).

2 A különböző motivációs dimenziók magyarázatára létrehozott modellek paramétertáblái a „Mellékletek” 13.4.7. alfejezetében megtalálhatók.

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

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

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

Alskálák		Individuális modell		Komplex modell		Változás (komplex-individuális)
		Korrigált R ²	Standard hiba	Korrigált R ²	Standard hiba	
Tanári/pedagógusi pálya motivációja						
Személyes hasznosság	Képesség	0,063	0,8840	0,053	0,9936	-0,010
	Karrier intrinzik értéke	0,095	0,9626	0,106	1,0573	0,011
	Másodlagos karrierút	0,064	1,3405	0,275	1,1535	0,211
	Állásbiztonság	0,022	1,4754	0,119	1,3564	0,097
	Családdal töltött idő	0,022	1,4696	0,186	1,2841	0,164
	Munkahely változtathatósága	0,033	1,1848	0,197	1,0410	0,164
Társadalmi hasznosság	Gyermekek jövőjének alakítása	0,036	1,0114	0,116	1,0566	0,080
	Társadalmi egyenlőség erősítése	0,044	1,5280	0,140	1,4952	0,096
	Társadalmi hozzájárulás	0,027	1,3627	0,154	1,3087	0,127
	Gyermekekkel való munka	0,107	0,9514	0,079	1,0134	-0,028
	Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok	0,043	1,2817	0,127	1,2045	0,084
	Társadalmi befolyás	0,078	1,3559	0,154	1,3637	0,076
Tanári/pedagógusi pálya percepciója						
A pálya elvárásai	Szakértelem	0,049	0,8425	0,043	0,7543	-0,006
	Nehézség	0,037	0,7702	0,128	0,7379	0,091
A pálya előnyei	Társadalmi státusztátus	0,040	0,9574	0,175	0,8953	0,135
	Fizetés	0,043	1,3809	0,216	1,2414	0,173
	Társadalmi nyomás	0,075	1,5770	0,140	1,4758	0,065
	Pályaválasztással való elégedettség	0,064	1,0572	0,093	1,0357	0,029

Amennyiben a különböző alskálák esetében kirajzolódó modellek összetételét vizsgáljuk, akkor a szervezeti jellemzők közül legtöbb alkalommal (6–6 modellben) az intézmény szülőkkel való kapcsolattartásának minősége, illetve gyermek-

központúsága jelenik meg szignifikáns elemként. Többször (összesen 22 esetben) előfordulnak még a szervezeti légkör, illetve a szervezeti bizalom különböző dimenziói, ezek azonban egyenként kevesebb, mint öt dimenzióban kapnak szerepet. Az individuális jellemzők közül legtöbb esetben (6 modellben) a nem közvetlenül a kért szakmaterülethez kapcsolódó feladatok ellátása, illetve a különböző életkorral, a munkában töltött évekkal kapcsolatos változók jelennek meg (összesen hét esetben). Ugyanilyen számban fordulnak elő a tanulók összetételével kapcsolatos változók is. A szervezeti változók kontroll alatt tartása mellett a nem, a legmagasabb végzettség megszerzése előtti tanítási tapasztalat, illetve a pályával kapcsolatos várakozások három-három modellben vannak jelen.

A szervezeti jellemzők bevonásával a „másodlagos karrierút” alskála esetében sikerült a legnagyobb növekedést elérnünk (lásd 50. táblázat). A pedagógusok individuális jellemzői alapján épített modell nagyon alacsony, 6,4 százalékos magyarázóerejével szemben a szervezeti jellemzők bevonásával 14 lépésben létrehozott modell magyarázóereje 27,5 százalék. Ezt a szervezeti változókkal együtt közepesen erős modellt, melyben különösen nagy szerepet kapnak a szervezeti jellemzők, részletesen is bemutatjuk az 51. táblázat segítségével. A modellben maradt 12 szignifikáns változó közül mindössze 1 változó jelenít meg individuális pedagógus jellemzőt, a többi 11 szignifikáns változóból 5 informális szervezeti jellemző, 3-3 pedig a formális jellemzőkön, illetve a tanulói összetételen keresztül képviseli az intézményi kontextust. Tehát a másodlagos karrierút motivációs szerepét illetően a pedagógustársadalomban meglévő különbségek a pedagógusi munka intézményi kontextusát megjelenítő változókkal – különösen az intézmény informális jellemzőivel – jól becsülhetők. Ugyanakkor a modellben szereplő szervezeti változók irányultsága igen nehezen értelmezhető, és egy-egy nehezen interpretálható változó elhagyása sem eredményezett letisztultabb modellstruktúrát (a kiléptetett változók helyét más, a modellben lévő változókhoz hasonlóan ellentmondásos változók vették át). Az ellentmondásos modellstruktúra okaival kapcsolatban csak feltételezéseink lehetnek. A másodlagos karrierút eleve nem egyértelmű motivációs sémát ír le. A benne lévő tételek részben a pályaválasztás során meglévő bizonytalanságot jelenítik meg, részben pedig „a jobb híján” való pályaválasztást. Elképzelhető, hogy ez a kettősség és a másodlagos karrierút vonatkozásában magasabb értékeket jelölő válaszadók ebből fakadó heterogenitása az oka annak, hogy a modellben pozitív és negatív összefüggésben is szerepelnek különböző kedvező intézményi légkörre utaló, illetve tanulói összetétellel kapcsolatos mutatók. A másodlagos karrierút egy kértetnél megjelenhet magas prioritású tényezőként oly módon, hogy a kezdeti bizonytalanságok után egy kedvező paraméterekkel rendelkező intézmény bevonzotta, ugyanakkor előfordulhat a negatív intézményi kontextus által módosított narratíva is,

különösképpen, hogy a pályamotivációkat retrospektív kérdésekkel vizsgáltuk. A modell összetétele azonban azt mindenképpen megerősíti, hogy a pályamotivációk individuális jellemzőkkel kevésbé magyarázhatók. A változók ellentmondásossága pedig arra utalhat, hogy a pályaválasztással kapcsolatos későbbi narratívák erősen helyzetfüggők, ami a mérőeszközzel kapcsolatos módszertani konzekvenciák tekintetében figyelemre méltó.

51. táblázat. A FIT-Choice-skála „Másodlagos karrierút” alszállájának magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szigifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	8,472	1,734	-	4,886	0,000
Szervezeti bizalom: munkatársi munkamorál kétsége	0,207	0,054	0,236	3,848	0,000
Feladatellátási hely típusa: szakiskola/speciális szakiskola	0,675	0,222	0,170	3,039	0,003
Fegyelmi index	0,179	0,031	0,406	5,845	0,000
Tantestületen belüli légkör: visszahúzó-ösztönző	1,587	0,295	0,653	5,375	0,000
Fő munkaviszony keretében, pedagógus-munkakörben alkalmazott pedagógusok száma	0,011	0,006	0,128	2,016	0,045
OKM-szövegértés-eredmény	-0,009	0,002	-0,817	-4,001	0,000
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (gyermekközpontúság)	-1,204	0,287	-0,301	-4,198	0,000
Településtípus: főváros	0,884	0,254	0,208	3,482	0,001
OKM-matematikaeredmény	0,005	0,002	0,492	2,493	0,013
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?	-0,002	0,001	-0,127	-2,336	0,020
Tantestületen belüli légkör: kicsinyes/nagyvonalú	-0,574	0,283	-0,227	-2,027	0,044
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (pedagógus-továbbképzési lehetőségek, támogatások)	-0,226	0,114	-0,124	-1,975	0,049

63 elemű változószetten

A másik viszonylag erős modell a fizetéssel kapcsolatos motivációs elem variabilitásának magyarázatára létrehozott modellünk (lásd 52. táblázat). Az individuális jellemzőkhöz képest ebben az esetben is jelentős, 17 százalékos növekedést eredményezett a szervezeti változók bevonása, melynek eredményeként a modell magyarázóereje meghaladja a 20 százalékot (Korrigált $R^2 = 0,216$). A modellben több intézményi változó is szerephez jut, úgymint az intézményi képzés támogatottsága, a tanulók száma, a szervezeti bizalomnak a munkatársi morállal, illetve a munkatársi visszaélés hiányával kapcsolatos dimenziója. Ugyanakkor a korábban fontosnak bizonyult individuális jellemzők is átrendeződtek: az új modellben mindössze három individuális változó kap helyet, ebből egy – a baráti kapcsolatok rekrutálódásával kapcsolatos – változó az individuális modellből „mentődött át”. Emellett, pozitív előjellel, új individuális változóként belépett a „jelenlegi munkahelyen töltött évek száma”, amely az életpálya időbeli jellemzői mellett a munkahelyi környezetnek a modellben maradt – a munkatársi morállal és munkatársi visszaéléssel, valamint az intézményi támogatottsággal kapcsolatos – aspektusaitól eltérő dimenzióit is megjelenítheti. A másik új változó – a szakirodalomban a pályán maradás tekintetében nem egyértelmű irányultságú – a gyermekvállalással kapcsolatos mutató, amely jelen esetben szintén pozitív előjellel szerepel a modellben. A vizsgált individuális és intézményi jellemzők közül az intézményi képzés és támogatottság jut a legnagyobb szerephez a modellben ($\beta = 0,247$), ami azt jelzi, hogy a fizetés pályamotivációs szerepe tekintetében a pedagógusok között megfigyelhető különbségek – a többi változó változatlansága esetén – elsősorban az intézményi képzés és támogatottság mértékével mutatnak kapcsolatot. Vagyis azok a pedagógusok, akik a pályaválasztásuk során jobban figyelembe vették a fizetéssel kapcsolatos szempontokat, inkább olyan intézményekben dolgoznak, ahol nagyobb mértékben jellemző a képzés és támogatottság. A munkahelyi légkör különböző jellemzőivel, a kollegiális támogatással kapcsolatos tényezők irányultsága alapján pedig úgy tűnik, hogy a kedvezőbb légkörmutatókkal és baráti kapcsolatokkal jellemezhető intézményekben inkább olyan pedagógusok dolgoznak, akiket kevésbé motivált a fizetés a pályaválasztás során.

52. táblázat. A FIT-Choice-skála „fizetés” alskálájának magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	2,252	1,096	-	2,056	0,041
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (képzés és támogatottság)	0,545	0,124	0,247	4,386	0,000
Baráti kapcsolatok	-0,341	0,111	-0,178	-3,086	0,002
Gyermekek, tanulók száma	-0,001	0,000	-0,224	-3,758	0,000
Szervezeti bizalom: munkatársi munkamorál kétsége	0,136	0,055	0,151	2,465	0,014
Hány pályaválasztás előtt álló gyermeke van?	0,226	0,086	0,150	2,608	0,010
Szervezeti bizalom: munkatársi visszaélés hiánya	-0,091	0,044	-0,131	-2,064	0,040
Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?	0,018	0,009	0,122	2,049	0,042

63 elemű változószetten

b) Az Érzelmi Intelligencia Skála magyarázatára épített komplex modell

A Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála összpontszámának becslésére – szintén step-wise-módszerrel – lineáris regressziós modellt építettünk. A skála összpontszámának variabilitását ezúttal is a pedagógusoknak a pályán maradás, illetve pályaelhagyás szempontjából releváns tulajdonságai, valamint a különböző formális és informális szervezeti jellemzők, továbbá a tanulói összetételre vonatkozó adatok – a „Mellékletek” 13.4.1. alfejezetében bemutatott 63 változó – együttesével próbáljuk magyarázni. Mint azt az 53. táblázatban láthatjuk, a modell magyarázóereje az individuális változókészlet segítségével kialakított modellhez képest – ahol a korrigált R^2 értéke 0,026 volt – javult. A modell összetételéről (lásd az 54. táblázatban) elmondható, hogy fele részben szervezeti változókat tartalmaz, és stabilitását jelzi, hogy a modellben maradt két pedagógusi tulajdonság az individuális modellben is megtalálható. A modell alapján a pedagógusok érzelmi intelligencia összpontszámának magyarázatában a legerősebb szerepet – több közelmúltbeli hazai tanulmány (Balázs, 2013; Baracsi, 2013; Paksi-Schmidt, 2006) eredményeivel összhangban – a vizs-

gált változók közül egy, a szervezeti kontextussal, annak is egy informális jellemzőjével összefüggő változó, a munkatársi morál kétsége kapja ($\beta = -0,249$). Azokban az intézményekben, ahol a munkatársak munkavégzéssel kapcsolatos megbízhatósága tekintetében kétségek merülnek fel, ahol a dolgozók azt érzik, hogy figyelniük kell a másik munkavégzését, ahol hiányzik a „szavahihetőség”, s ezáltal nehezebb a kooperáció a munkában, ott a pedagógusok érzelmi intelligenciája alacsonyabb. A második legerősebb változó szintén az informális szervezeti környezettel kapcsolatos jellemző: azokban a szervezetekben, ahol a szülőkkel való kapcsolattartást kedvezőbbnek látják az ott dolgozók, a pedagógusok érzelmi intelligenciája magasabb. A fenti szignifikáns szervezeti jellemzők kontroll alatt tartása mellett – mint már említettük – két individuális változó maradt a modellben. Az egyik a pedagógusok pályaelhagyása, illetve lelki egészsége szempontjából a szakirodalomban protektív (Allen és mtsai, 2005, Jenkins–Reitano–Taylor, 2011; Chrappán, 2012) és kockázati (Allen és mtsai, 2005; Cinamon–Rich–Westman, 2007; Cinamon–Rich, 2010; Kokkinos, 2007) tényezőként egyaránt megjelenő, gyermekvállalással kapcsolatos változó, amely a modellünkben az érzelmi intelligencia szempontjából kedvező tényezőként van jelen: a pedagógusok gyermekeinek száma pozitív kapcsolatot mutat ($\beta = 0,167$) az érzelmi intelligencia összpontszámával. A másik – valamelyest kisebb szerephez jutó ($\beta = 0,148$) – tényező pedig egy, a munkához kapcsolódó individuális jellemző: azon pedagógusok érzelmi intelligenciája magasabb, akik a munkájuk során a szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat (is) végeznek (például vezetői feladatok, valaminek a felelősei stb.).

53. táblázat. Az érzelmi intelligencia összpontszámának magyarázatára épített komplex lineáris regressziós modellek összefoglaló adatai

Lépések száma	R	R ²	Korrigált R ²	A becslés standard hibája
4	0,386	0,149	0,135	8,1712

Magyarázó változószett: pedagógusok individuális jellemzői + Szervezeti bizalom + Szervezeti légkör + Képzés, támogatás + tanulói összetétel + formális jellemzők

54. táblázat. Az érzelmi intelligencia összpontszámának komplex magyarázatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	75,912	5,556	-	13,662	0,000
Szervezeti bizalom: munkatársi munkamorál kétsége (aggregált változó)	-1,402	0,343	-0,249	-4,084	0,000
Ön hogyan értékelné saját intézményét a szülőikkel való kapcsolattartás szempontjából? (aggregált változó)	3,716	1,262	0,176	2,945	0,004
Hány pályaválasztás előtt álló gyermeke van?	1,552	0,561	0,167	2,769	0,006
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat?	3,065	1,240	0,148	2,471	0,014

63 elemű változószetben

c) A kiegészés magyarázatára épített komplex modell

A fentiekben is alkalmazott individuális és szervezeti változókat tartalmazó (a „Mellékletek” 13.4.1. alfejezetében megtalálható) komplex változóegyüttesen a kiegészés egyes alskáláinak becslésére is lineáris regressziós modellt alkottunk stepwise-módszerrel. Mint azt az 55. és 56. táblázatban láthatjuk, a 63 elemű változószetben épített modell magyarázóereje az individuális változószetben épített modellhez képest mindegyik alskála esetében jelentősen javult.

55. táblázat. A kiegészé alskáláinak magyarázatára épített komplex lineáris regressziós modellek összefoglaló adatai

	Lépések száma	R	R ²	Korrigált R ²	A becslés standard hibája
Érzelmi kimerültség	9	0,468	0,219	0,191	8,9793
Deperszonalizáció	4	0,525	0,276	0,264	4,6913
Egyéni teljesítmény	14	0,613	0,376	0,345	5,4323

Magyarázó változószett: pedagógusok individuális jellemzői + Szervezeti bizalom + Szervezeti légkör + Képzéstámogatás + tanulói összetétel + formális szervezeti jellemzők

56. táblázat. A kiegészé egyes alskáláinak magyarázatára épített individuális és komplex lineáris regressziós modellek erejének összehasonlítása

Alskálák	Individuális modell		Komplex modell		Változás (komplex-individuális)
	Korrigált R ²	Standard hiba	Korrigált R ²	Standard hiba	
Érzelmi kimerültség	0,076	9,8056	0,191	8,9793	0,115
Deperszonalizáció	0,100	5,1631	0,264	4,6913	0,164
Egyéni teljesítmény	0,115	6,2692	0,345	5,4323	0,230

Különösen jelentős javulás történt az egyéni teljesítménnyel kapcsolatos alskála esetében, ahol a kizárólag individuális változókat tartalmazó modellhez képest a szervezeti kontextus különböző elemeinek bevonásával a modell magyarázóereje 23 százalékkal növekedett. A 63 magyarázó változót tartalmazó modellben (a változószettet lásd a „Mellékletek” 13.4.1. alfejezetében) azonban található néhány – a szakirodalom, illetve a modellben maradt többi változó kontextusában – irányultságában nehezen interpretálható változó [tantestületen belüli légkör: visszahúzó-ösztönző ($\beta = 0,133$), szervezeti bizalom: merev szabálybetartatás ($\beta = -0,148$)], melyek elhagyásával kialakult 61 elemű változószetten a 12 lépésben létrehozott modell magyarázóereje a teljes modelléhez képest csak minimálisan csökkent (Korrigált R² = 0,337), a modell összetétele azonban letisztultabbá vált.

A modellben maradt 12 szignifikáns változó között többségben vannak az intézményi kontextust megjelenítő változók: három az intézmény informális jellemzőivel, három a formális jellemzőkkel, kettő pedig a tanulói összetétellel kapcsolatos, s mindössze négy olyan változó maradt a modellben, amely a pedagógusok individuális tulajdonságait jeleníti meg.

- Az informális szervezeti jellemzők vonatkozásában kockázati és protektív faktorokat is sikerült azonosítani. Az önfeltárás akadályoztatottsága ($\beta = 0,229$), illetve a munkatársi morál kétsége ($\beta = 0,146$) a szervezetben az „egyéni teljesítmény” dimenzióban növeli a kiégettségi szintet. Vagyis az egyéni teljesítmény tekintetében kockázatot hordozó tényező, ha a szervezet kevésbé teszi lehetővé tagjai számára gyengeségeik, bizonytalanságaik vállalását, valamint az is, ha a szervezetben felmerül a munkatársak munkavégzéssel kapcsolatos megbízhatóságának kétsége, az intézményen belüli kooperációt csökkentő óvatosság. Azokban a szervezetekben azonban, ahol a szülőkkel való kapcsolattartásról az ott dolgozók jóval kedvezőbb véleményeket fogalmaznak meg ($\beta = -0,244$), az „egyéni teljesítmény” dimenzióban kisebb kiégettségi szintet mértünk, ami összhangban van a szakirodalmi tapasztalatokkal (például Skaalvik–Skaalvik, 2009 és 2010).
- A formális szervezeti jellemzők esetében szintén protektív tényezőket sikerült azonosítani. Az alacsonyabb urbanizációs fokú, kistelepüléseken működő iskolák fokozott kihívásait, kisebb vonzerejét megjelenítő szakirodalmi adatokkal bizonyos tekintetben harmonizálva (Hellsten–McIntyre–Prytula, 2011; Allen és mtsai, 2005), az iskola területi elhelyezkedése tekintetében a községekben, nagyközségekben lévő intézményekhez képest különösen a városi ($\beta = -0,256$), illetve kisebb mértékben a fővárosi ($\beta = -0,148$) iskolákban dolgozó pedagógusok esetében mértünk kedvezőbb mutatókat. Itt azonban meg kell jegyeznünk, hogy egyrészt adatainkban a megyei jogú városok esetében ez a protektív hatás nem mutatkozott meg, másrészt – a kutatási eredményeinkkel ellentétben – más, az iskolák földrajzi elhelyezkedésének és a pedagógusok lelki egészségének kapcsolatával foglalkozó kutatások éppen a városi iskolák nagyobb kockázatára mutatnak rá (Abel–Sewell, 1999). További megóvó tényezőnek mutatkozott az intézmény infrastrukturális állapota. Az „egyéni teljesítmény” dimenzióban kisebb kiégettségi szintet ($\beta = -0,157$) mértünk azokban az intézményekben, ahol kedvezőbbek az infrastrukturális feltételek, ahol jobb az épület állapota. Ez egybecseng azokkal a szakirodalmi tapasztalatokkal, amelyek a pályán maradás háttérben a kedvező intézményi környezet szerepét hangsúlyozzák (Painter és mtsai, 2007; Taylor–Frankenberg, 2009; Celikoz, 2010).
- Két további, a tanulói összetétellel kapcsolatos szervezeti jellemző tekintetében modellünk érdekes összefüggést mutat. A szakirodalomban a tanulói összetétellel – a pedagógusok pályán maradása és/vagy lelki egészsége vonatkozásában – többnyire olyan összefüggésben találkozzunk, mely a kedvezőtlen tanulói összetétel (rossz szociális helyzet,

fegyelmi problémák, alacsony tanulmányi teljesítmény stb.) kockázati szerepét írja le (például Fernet és mtsai, 2012; Friedman, 1995; Kokkinos, 2007; Loeb és mtsai, 2005; McCormick, 1997; McCormick–Barnett, 2011; Paksi–Schmidt, 2006; Rees, 1991; Tsouloupas és mtsai, 2010). Ugyanakkor ettől eltérő vagy éppen ellentétes (Ingersoll, 2001; Hanushek–Kain–Rivkin, 2004) mintázódásokat is tapasztalhatunk, más elemzések pedig azt jelzik, hogy a tanulói összetétel – más intézményi jellemzők mellett – nem kap szignifikáns szerepet a pedagógusok pályán maradása és/vagy lelki egészsége szempontjából (Opfer, 2011; Hughes, 2012; Shen 1997).³ Jelen kutatási eredményeink a kedvező tanulói összetételt – az egyéb individuális és szervezeti jellemzők kontroll alatt tartása mellett – kockázati tényezőként azonosítják: azokban az iskolákban, ahol a diákok családi háttere kedvezőbb, ott magasabb ($\beta = 0,218$), ahol pedig több fegyelmi probléma jellemző, ott alacsonyabb ($\beta = -0,115$) az „egyéni teljesítmény” dimenzióban a pedagógusok kiegészítési szintje (lásd 57. táblázat).

- A modellben maradt négy individuális jellemző közül a legerősebb hatása az életkornak van, amely a legtöbb kutatási eredmény szerint valamilyen módon összefügg a pedagógusok kiegészítési szintjével (Lau–Yuen–Chan, 2005; Mukundan–Ahour, 2011), azonban a szakirodalom különböző mintákon, illetve a különböző alskálák tekintetében esetenként eltérő mintázódásokat ír le. Koruklu és munkatársai (2012) szerint például az érzelmi kimerülés leginkább a 20–40 éves korosztályban jelentős. Más kutatások (például Gáspár, 2008; Paksi–Schmidt, 2006) az életkor és a kiegészítés mértéke között negatív korrelációt állapítanak meg. Az egyéni teljesítmény tekintetében azonban a kutatások több esetben inkább lineáris kapcsolatról vagy bizonyos életkor feletti nagyobb kockázatról számolnak be (Koruklu és mtsai, 2012; Szabeni, 2010a, 2010b). Jelen kutatásunk eredményei ez utóbbi összefüggést erősítik: modellünk az életkor és a kiegészítés „egyéni teljesítmény” dimenzióban mért értéke között pozitív lineáris korrelációt jelez ($\beta = 0,234$).
- Az életkor mellett két további, a képzettséggel összefüggő individuális változó jelenik meg a modellben, mindkettő protektív tényezőként. A kiegészítés „egyéni teljesítmény” dimenzióban mért értéke szignifikáns negatív korrelációt mutat a továbbképzésen töltött órák számával ($\beta = -0,187$), továbbá kisebb azok körében, akiknek van valamilyen más, nem pedagó-

3 Megjegyezzük, hogy Allen és munkatársai (2005) a tanulói összetétellel kapcsolatos kutatási eredmények heterogenitása kapcsán a tanulói összetétel indikátorai operacionalizálásának különbségeire hívták fel a figyelmet.

gusképesítést adó felsőfokú végzettsége (is) ($\beta = -0,129$). Ugyanakkor egy további képzettségi indikátor (a nyelvvizsga megléte) kockázati tényezőként szerepel a modellben.

57. táblázat. Az „egyéni teljesítmény”⁴ alkála magyarázatára létrehozott komplex modell paramétertáblája (végső modell)

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szigifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	16,823	4,615	-	3,645	0,000
Szervezeti bizalom: munkatársi munkamorál kétsége	0,631	0,304	0,146	2,074	0,039
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?	-0,011	0,003	-0,187	-3,340	0,001
Életkor	0,194	0,048	0,234	4,050	0,000
Településtípus: egyéb város	-3,500	0,780	-0,256	-4,485	0,000
Milyen az épület jelenlegi állaga?	-1,468	0,504	-0,157	-2,910	0,004
Van-e nyelvvizsgálója?	1,902	0,766	0,140	2,484	0,014
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (szülőkkal való kapcsolattartás)	-3,994	0,958	-0,244	-4,170	0,000
Szervezeti bizalom: önfeltárás akadályozottsága	0,943	0,307	0,229	3,075	0,002
OKM – Családháttér-index	2,400	0,631	0,218	3,801	0,000
Településtípus: főváros	-3,115	1,237	-0,148	-2,517	0,012
Van-e valamilyen más, nem pedagógusképesítést adó felsőfokú végzettsége?	-2,347	0,956	-0,129	-2,455	0,015
OKM – Fegyelmi index	-0,252	0,121	-0,115	-2,081	0,038

61 elemű változószetben

A „deperszonalizáció” alkála esetében a szervezeti jellemzőket tartalmazó változók bevonásával – a kizárólag a pedagógusok individuális jellemzőit felölelő

4 Az egyéni teljesítményt kifejező skála esetében a nagyobb skálaérték az egyéni teljesítmény csökkenését jeleníti meg.

modellhez képest – szintén jelentősen, 16,4 százalékkal nagyobb magyarázóerejű modellt sikerült létrehozni. Ebben az esetben már a teljes (a „Mellékletek” 13.4.1. alfejezetében megtalálható) változókészleten létrehozott modell is jól értelmezhető. A modellben maradt négy szignifikáns változó közül három a szervezeti kontextust kifejező változó, és a modellben maradt egyetlen pedagógusjellemző is a szervezeti viszonyokhoz köthető individuális tényező. A legerősebb hatást egy – már az előző modellben is szerepet kapott – informális szervezeti jellemző, az önfeltárás akadályoztatása jelenti ($\beta = 0,486$): azokban a szervezetekben, ahol alacsonyabb szintű az érzelmi alapú bizalom, vagy nem néznek szembe a szervezet bizalmatlanságával, ahol kevésbé van lehetőség a dolgozók számára gyengeségeik, bizonytalanságuk felvállalására, ott szignifikánsan nagyobb mértékű a deperszonalizáció. Kisebb jelentőségű, de – a pályán maradási szakirodalmi adatok jelentős részével egybecsengően (például Ingersoll, 2001; Prather-Jones, 2011; Allen és mtsai, 2005) – szintén kockázati tényező, ha egy iskola nem állami vagy önkormányzati fenntartású, illetve az, hogy a pedagógusok szakmai kapcsolatai jellemzően az intézményen kívülről rekrutálódnak (mindkét esetben $\beta = 0,133$). A kockázati tényezők mellett egy – a kiégéssel, illetve a pedagógusok pályán maradásával kapcsolatos szakirodalmi adatokkal összhangban álló (Allen és mtsai, 2005; Murnane és mtsai, 1991; Shin, 1995; Mukundan–Ahour, 2011; McCormick, 1997) – megóvó faktort is sikerült azonosítani: az általános iskolákban dolgozó pedagógusok körében – a modell többi elemének kontroll alatt tartása mellett – szignifikánsan alacsonyabb ($\beta = -0,154$) értéket vesz fel a kiégés „deperszonalizáció” alszálaja.

58. táblázat. A deperszonalizáció alskála magyarázatára létrehozott komplex modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szig-nifika-ncia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	-7,446	1,619	-	-4,599	0,000
Szervezeti bizalom: önfeltá-rás akadályozottsága	1,628	0,189	0,486	8,629	0,000
Feladatellátási hely típusa: általános iskola	-1,749	0,632	-0,154	-2,768	0,006
Fenntartó (1 állami/önkor-mányzati; 2 nem állami/ön-kormányzati)	1,922	0,782	0,133	2,457	0,015
Szakmai kapcsolatok	1,313	0,539	0,133	2,433	0,016

63 elemű változószetten

Az érzelmi kimerültség magyarázatára a „Mellékletek”-ben megtalálható, 63 elemű változószetten nehezen interpretálható változókat is tartalmazó modellt sikerült létrehozni (lásd 59. táblázat). Ebből adódóan a végső modellt ebben az esetben is a nehezen értelmezhető változók lépésenkénti elhagyásával alakítottuk ki. Egy változó elhagyásával azonban a többi nehezen interpretálható változó is kikerült a modelltől, tehát a végső modellt 62 elemű változószetten hoztuk létre, melynek struktúrája a teljes modellhez képest letisztultabbá vált, magyarázóereje azonban valamelyest csökkent (Korrigált $R^2 = 0,149$), mind-össze 7,3 százalékkal haladja meg az individuális jellemzők alapján épített modellet. A végső modell három protektív és három kockázati tényezőt tartalmaz. A három, közel azonos erejű ($\beta = 0,182$, illetve $0,185$) kockázati tényező közül kettő a pedagógusok személyes (a kvalifikációs szint egyik indikátoraként alkalmazott nyelvvizsga), illetve munkához köthető individuális jellemzőit (a pályán töltött évek száma) jeleníti meg, egy pedig a szervezeti kontextusban rejlő kockázati tényezőt azonosít (az önfeltáras akadályoztatottsága a szervezetben). Bár a szakirodalom meglehetősen heterogén összefüggéseket fogalmaz meg mind a kiégettség mértéke, mind a pályaelhagyás kockázata tekintetében, a pályán töltött évek száma (például: Cha–Cohen–Vogel 2011, Lau–Yuen–Chan 2005, Fisher 2011, Sass és mtsai, 2012, Paksi–Schmidt 2006, Szebeni 2010), illetve a képzettségi szint (Allen és mtsai, 2005) vonatkozásában is, jelen kuta-

tás eredményei szerint nagyobb az érzelmi kimerültség kockázata a magasabb kvalifikációs szintre utaló, nyelvvizsgával rendelkező pedagógusok körében, illetve azok esetében, akik hosszabb ideje vannak a pályán. Szintén kedvezőtlen hatással bír az érzelmi kimerültség alakulására, ha az iskola nem teszi lehetővé pedagógusai számára gyengeségeik, bizonytalanságuk vállalását, ahol a szervezet működéséből hiányzik a magas szintű érzelmi alapú bizalom, illetve a szervezet nem néz szembe a bizalmatlansággal. A kockázati tényezők mellett azonban modellünk három protektív faktort is azonosít, melyek közül kettő szintén a szervezeti kontextust jeleníti meg. A szakirodalmi tapasztalatokkal (Painter és mtsai, 2007; Taylor–Frankenberg, 2009; Celikoz, 2010) összhangban kisebb az érzelmi kimerültség kockázata ($\beta = -0,190$) azokban az intézményekben, ahol kedvezőbbek az infrastrukturális feltételek, ahol jobb az épület állapota. A korábbi szakirodalmi tapasztalatokkal egybecsengően (Santavirta–Solovieva–Theorell, 2007; Jackson–Rothmann, 2005; Paksi-Schmidt, 2006) jótékony hatású, azaz csökkenti az érzelmi kimerültséget az is, ha a pedagógusnak lehetősége van beleszólnia a döntésekbe, ha a vezetői hozzáállásra a személyes célokat figyelembe vevő támogatás, az igazságos bánásmód jellemző. A harmadik protektív faktor egy individuális változó, amely azt fejezi ki, hogy a kérdezett baráti kapcsolataink inkább az intézményen belülről vagy inkább az intézményen kívülről rekrutálódnak. E tekintetben adataink azt jelzik, hogy – a többi változó kontroll alatt tartása mellett – az érzelmi kimerültségre a kapcsolatok kevésbé belterjes volta hat kedvezően.

59. táblázat. Az „érzelmi kimerültség” alskála magyarázatára létrehozott komplex modell paramétertáblája (végső modell)

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignífikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	29,593	6,217		4,760	0,000
Szervezeti bizalom: önfeltárás akadályozottsága szempontjából (aggregált változó)	1,109	0,364	0,182	3,048	0,003
Milyen az épület jelenlegi állaga?	-2,651	0,816	-0,190	-3,250	0,001
Baráti kapcsolatok	-2,172	0,798	-0,159	-2,723	0,007
Szervezeti bizalom: igazságos, beosztottakat bevonó vezető (aggregált változó)	-0,352	0,173	-0,123	-2,034	0,043
Van-e nyelvvizsgálója?	3,729	1,262	0,185	2,955	0,003
Hány évet töltött folyamatosan a pedagóguspályán?	0,191	0,067	0,182	2,864	0,005

62 elemű változószeretben (Kihagyott változó: szervezeti bizalom: kölcsönös munkatársi törődés)

8.1.2.4. A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások: a szélső pályaelhagyási arányú intézmények összehasonlítása

Az oktatási intézmények társas hálójá és a pedagóguspálya elhagyása közötti összefüggések feltárására irányuló kutatás során hat, a pályaelhagyási arányok alapján szélső elhelyezkedésű – három magas és három alacsony pályaelhagyási aránnyal rendelkező (lásd részletesen a kutatási designről szóló 3. fejezetet az első kötetben) – magyarországi közoktatási intézményben célzott vizsgálatot végeztünk. A hat intézmény összehasonlító elemzése alapján összefüggéseket kerestünk az intézményekben dolgozó pedagógusok különböző jellegű társas kapcsolathálói és a pedagóguspályán maradási, illetve a pályaelhagyást befolyásoló egyéni, valamint szervezeti szintű jellemzők között.

A 60. táblázatban – a későbbiekben leírtak könnyebb követhetősége érdekében – a vizsgált intézmények néhány formális szervezeti, illetve tanulói összetételre vonatkozó jellemzőjét mutatjuk be a vezetői interjúk alapján.

Az intézmények egyéb – az intézményben dolgozó pedagógusok aggregált véleményeiben megmutató – jellemzői:

- I. *A pedagóguspálya megítélése*: A válaszadók mind a hat vizsgált intézményben tipikusan magas szaktudást igénylő és nehéz munkának látják a pedagógusok munkáját. A pedagógiai munka társadalmi megbecsültségét is nagyjából hasonlóan érzékelik: többnyire közepes vagy alacsony státusúnak ítélik. Ez alól kivételt jelent két magas pályaelhagyási aránnyal jellemezhető intézmény (a 4. és a 6.), ahol a közepesnél magasabb értékelések is előfordulnak. A pedagógusok fizetése minden intézmény válaszadói szerint alacsony.
- II. *A munkahelyi környezet* pályán tartó szerepét inkább az alacsony pályaelhagyási aránnyal rendelkező intézményekben (főleg az 1. és az 5.) tartják fontosnak, míg a másik kategóriában (főleg a 4. és a 6. iskolában) kevésbé.
- III. *Lelki egészség*: A pedagógusok érzelmi intelligenciája mind a hat intézményben egyformán magasnak mondható. A megküzdés „kognitív átstrukturálódás” dimenziójában jellemzően közepes vagy annál magasabb pontszámokat értek el a válaszadók. A kiégés érzelmi kimerültségben megnyilvánuló formája a legtöbb pedagógusra kevésbé jellemző a hat intézményben, de érzelmileg kimerültebb tanárokat szinte mindenhol találunk. Ugyanakkor a 4. és a 6. intézményben, melyeket magas pályaelhagyási arány jellemez, inkább a közepes, és nem az alacsony értékek tipikusak – úgy tűnik, hogy ezekben az iskolákban a tantestület összességében valamivel kimerültebb, mint a többiben.
- IV. *Szervezeti bizalom*: Mind a hat intézményben a szervezet egészével szembeni közepes szintű bizalom mutatkozik, bár a magas pályaelhagyási arányú intézmények közül kettőben (3. és 4.) gyakoriak voltak a közepesnél magasabb pontszámok, míg az alacsony mutatóval rendelkező iskolák között csak egy ilyet találunk (2. intézmény).

60. táblázat. A pedagóguscsoportokban és -hálózatokban rejlő erőforrások feltárására irányuló kutatás során vizsgált intézmények főbb jellemzői

Intézmény jellemzői	Alacsony pályaelhagyási arányú iskolák				Magas pályaelhagyási arányú iskolák			
	1. iskola	2. iskola	5. iskola	3. iskola	4. iskola	6. iskola		
Intézménytípus	gimnázium + szakközépiskola	általános iskola	szakközépiskola + szakiskola	gimnázium + szakközépiskola	általános iskola	gimnázium		
Pedagógusok/válaszadók száma	35 / 31	48 / 30	41 / 26	30 / 25	34 / 31	50 / 26		
Férfi/nő arány	4 / 27	12 / 18	8 / 18	4 / 21	3 / 28	6 / 20		
Pedagógiai munkát segítőik	nincsenek	védőnő, oktatótechnikus, könyvtáros	pszichológus, védőnő, orvos, szabadidő-szervező	védőnő, ifjúsági orvos, könyvtáros, oktatás-technikus	pedagógiai asszisztens, védőnő, orvos, könyvtáros, szabadidő-szervező	védőnő, könyvtáros		
Diákok száma	360	571	842	466	457	750		
Átlagos osztálylétszám	20	30	32	27	22	30		
Rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő diákok aránya	75%	7%	20%	10%	12%	27%		
Iskolával rendszeresen kapcsolatot tartó szülők aránya	10%	10%	5%	30%	10%	10%		
Kihívás (a vezető véleménye szerint)	tanulási zavarok, magatartási zavarok, hiányszások	tanulási zavarok, magatartási zavarok, évismétlések	nem jellemző (esetleg a gyerekek késései)	nem jellemző	tanulási zavarok, magatartási zavarok, figyelemzavarok, hiányosságok, késések	tanulási zavarok, magatartási zavarok, hiányosságok, késések		

a) A pedagógusok társas hálózatának eltérései az alacsony és a magas pályaelhagyási arányú intézményekben

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.

A pozitív szakmai hálózatok sűrűsége szinte minden intézményben eléggé magas: a pedagógusok átlagosan több mint három ilyen jellegű kapcsolatot küldenek, illetve fogadnak (61. táblázat; a bejövő és kimenő kapcsolatok számának átlaga definíció szerint megegyezik). Ez alól kivétel a – magas pályaelhagyási arányú – 3. intézmény, ahol viszont általánosságban alacsony volt a hálózati kérdésekre adott válaszok száma. Mind a hat intézmény szakmai hálózatában nagyobb szóródás figyelhető meg a pedagógusok között a küldött és kapott jelölések számában. Az intézményvezetők egy kivétellel (a magas pályaelhagyási arányú 6. intézmény) minden iskolában erősen beágyazódtak a szakmai hálózatokba.

A pozitív személyes hálózatok sűrűsége vegyesebb, mint a szakmai hálózatoké, a különbségek azonban nem köthetők a pályaelhagyási arányokhoz. Bár a küldött és kapott jelölések száma általában egyenletesebben oszlik el a pedagógusok között, mint a szakmai hálózatok esetében, mindenhol megfigyelhetünk néhány aktívabb és népszerűbb pedagógust. Egyes intézményekben a vezetők a személyes viszonyrendszerbe is beágyazódnak, máshol kevésbé – de ezek a különbségek sem kapcsolódnak a pályaelhagyási arányokhoz. Hasonlóképpen, a magas és alacsony pályaelhagyási arányú intézményekben egyaránt megfigyelhetünk klikkesedő (például a 2. és a 6. intézmény), illetve kevésbé szegregált (például az 1. és a 4. iskola) személyes hálózatokat.

61. táblázat. Az elemzett hálózatok sűrűségének és fokszámeloszlásának mutatói a hat intézményben

Intézmény jellemzői		Alacsony pályaelhagyási arányú iskolák			Magas pályaelhagyási arányú iskolák		
		1. iskola	2. iskola	5. iskola	3. iskola	4. iskola	6. iskola
Átlagos kapcsolatszám	Szakmai hálózat	8,2	3,7	8,8	1,0	10,7	5,4
	Személyes hálózat	3,5	1,7	3,9	0,4	5,8	1,9
	Negatív hálózat	1,4	0,8	3,2	0,1	2,4	2,3
Kimenő kapcsolatok számának szórása	Szakmai hálózat	6,9	4,2	4,7	2,7	5,6	4,9
	Személyes hálózat	3,5	2,2	3,0	1,4	4,3	2,7
	Negatív hálózat	2,4	2,6	3,5	0,3	2,9	2,9
Kimenő kapcsolatok számának szórása	Szakmai hálózat	3,4	2,3	3,6	0,9	5,8	3,6
	Személyes hálózat	2,6	1,7	2,8	0,5	3,5	1,9
	Negatív hálózat	1,7	0,7	2,9	0,3	3,3	2,5

A negatív hálózatokban megfigyelhető különbségek sem követik a pályaelhagyási arányok közötti eltéréseket. Sűrű (például az 5. és a 6. intézmény) és ritka (például az 1. és a 4. intézmény) negatív hálók is előfordulnak mindkét kategóriában. A vezetők egyes intézményekben aktívak (például az 1. és a 4. iskola), máshol passzívak (például a 2. intézmény) ebben a hálózatban. A jelölések pedig néhol csoportosulnak, egymást kölcsönösen nem kedvelő pedagógusok halmazát alkotva (például az 1. és a 6. intézmény), máshol inkább elszórtan jelentkeznek (például a 2. és a 4. intézmény).

Lényeges kiemelni a tantestületeken belüli kapcsolatok szerveződésére vonatkozó tapasztalatokat. A pedagógusok számos, különböző tartalmú kapcsolatait vizsgálva azt találtuk, hogy a társas hálózatok mind a hat intézményben ugyan-

abba a három dimenzióba rendeződnek: a pozitív szakmai, a pozitív személyes és a negatív kapcsolatok csoportjába. A társas kapcsolatok ilyen jellegű szerveződése nem magától értetődő. Az a tény, hogy a hat tantestületben ugyanazt a mintázatot találtuk, a pedagógusok munkahelyi viszonyainak általános szerveződési jellegzetességeire utalhat. Szintén fontos 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, konfliktusok könnyen személyessé válhatnak, és fordítva, ami a tantestületek közösségi működésére vonatkozóan is tanulságokkal szolgálhat.

b) A társas hálózatok és a pályamotiváció összefüggései

A pedagógusok társas hálózatai és a pályamotiváció közötti kapcsolat feltárása ezen részkutatás esetében is részben a FIT-Choice-skála alapján történt. A hálózatok szerepét pedig az intézményeken belüli pozitív szakmai, pozitív személyes és negatív hálók méretét és összetételét tekintve vizsgáltuk.

A 62. táblázat a pedagóguspálya átlagos megítélése és a hálózatok különböző dimenziói között talált szignifikáns összefüggéseket mutatja be a hat vizsgált intézményben. A táblázatban – ahogy a további táblázatok esetében is – a sorok a három hálózat méretét (a pedagógusok kapcsolatainak száma az adott hálózatban) és összetételét (tipikusan milyen kollégákat jelölnek az egyes pedagógusok az adott függő változó tekintetében) mint magyarázó tényezőket mutatják. Az oszlopokban az intézmények szerepelnek pályaelhagyási arányuk szerint csoportosítva. A cellákban a + és – jelek a hálózati szempontok és az adott függő változó között talált kapcsolat irányát jelzik (pozitív, illetve negatív összefüggés). Amennyiben nem találtunk összefüggést a hálózati szempontok és az adott függő változó között, akkor a cella üresen marad. A 62. táblázatból tehát például azt olvashatjuk ki, hogy az 1. intézményben a szakmai hálózat mérete pozitívan (+) függ össze a pedagóguspálya megítélésével: a több szakmai kapcsolattal rendelkező pedagógusok általában kedvezőbben vélekednek a saját szakmájukról.

A 62. táblázat alapján elmondható, hogy a pozitív (szakmai és személyes) hálózatok mérete jellemzően inkább az alacsony pályaelhagyási aránnyal rendelkező intézményekben áll kapcsolatban a pályáról alkotott vélekedésekkel. Ezekben az iskolákban a több pozitív kapcsolattal rendelkező pedagógusok általában kedvezőbben ítélik meg a pedagóguspályát. A magas pályaelhagyási aránnyal jellemezhető intézményeknél a negatív hálózatok mérete minden esetben szerepet játszik: a több negatív viszony a pálya rosszabb megítélésével jár együtt ezekben az iskolákban. (Ugyanezt az összefüggést a kevés pályaelhagyó kategóriájában is megfigyelhetjük, azonban ott – ahogy az imént láttuk – a pozitív hálózatokban való részvétel kompenzálhatja ezt a tendenciát.) A pedagóguspályával kapcsola-

tos vélekedések vonatkozásában tehát megállapítható, hogy a nagyobb pozitív szakmai vagy személyes hálózattal rendelkező pedagógusok kedvezőbben ítélik meg a pályájukat azokban az intézményekben, ahol jellemzően kevés a pályaelhagyó. A magas pályaelhagyási szintű iskolákban az előbbi összefüggés nem tapasztalható, ezzel szemben a több negatív kapcsolatot a pályán maradás megítélésével jár együtt.

62. táblázat. A pedagóguspálya megítélése (a FIT-Choice-átlagok alapján)⁵ és a társas hálózatok közötti összefüggések

Intézmény jellemzői		Alacsony pályaelhagyási arányú iskolák			Magas pályaelhagyási arányú iskolák		
		1. iskola	2. iskola	5. iskola	3. iskola	4. iskola	6. iskola
Hálózatok mérete	Szakmai hálózat	+		+			
	Személyes hálózat	+					
	Negatív hálózat	-					
Hálózatok összetétele	Szakmai hálózat			+/-**	_*	-	-
	Személyes hálózat			+			
	Negatív hálózat			+			

* A cellában szereplő összefüggés mindössze két negatív kapcsolaton alapul.

** A +/- azt jelzi, hogy a küldött és kapott jelölésekre vonatkozó eredmények ellentétes tendenciákat mutatnak.

A 63. táblázatban a szakmai motivációs tényezők megítélésével kapcsolatos eredmények láthatók. Az alacsony pályaelhagyási aránnyal rendelkező három intézményből kettő esetében a nagyobb pozitív hálózattal rendelkező pedagógusok számára – úgy tűnik – kevésbé fontosak a szakmai tényezők a pályán maradás

5 A pedagóguspálya megítélésére a FIT-Choice-kérdőív pályapercepcióval kapcsolatos négy alskáláját használjuk fel. A skálák a pedagóguspálya társadalmi státusára, nehézségére, anyagi megbecsültségére és a munkához szükséges szakértelem szintjére vonatkoznak. Az egyes változók nagyobb értékei az adott szempont magasabb szintjeinek jelenlétét jelzik a pályával kapcsolatos percepciókban. Az elemzésben a négy FIT-Choice-skála átlagát használjuk, amely tömörebb képet ad a pedagógushivatással kapcsolatos vélekedésekről.

szempontjából. A másik intézménycsoportban a pozitív hálók méretének nincs szerepe, azonban itt a több negatív viszony egyértelműen a szakmai motivációs tényezők kisebb fontosságával jár együtt.

A hálózatok összetétele a szakmai motiváció megítélése tekintetében csak a magas pályaelhagyási arányú intézmények pozitív (személyes és szakmai) hálózataiban tűnik fel csoportképző dimenzióként. Ugyanakkor az összefüggés iránya nem egyértelmű: a 4. intézményben inkább homogének, a 3. és a 6. intézményben inkább heterogének az egymással kapcsolatban álló pedagógusok.

63. táblázat. A szakmai motivációs tényezők⁶ megítélése és a társas hálózatok közötti összefüggések

Intézmény jellemzői		Alacsony pályaelhagyási arányú iskolák			Magas pályaelhagyási arányú iskolák		
		1. iskola	2. iskola	5. iskola	3. iskola	4. iskola	6. iskola
Hálózatok mérete	Szakmai hálózat	_**	-	+			
	Személyes hálózat		-				
	Negatív hálózat				_*	-	-
Hálózatok összetétele	Szakmai hálózat					+	
	Személyes hálózat				-	+	-
	Negatív hálózat						

* A cellában szereplő összefüggés mindössze két negatív kapcsolaton alapul.

** Ez az összefüggés csak a hálózatméret dichotomizált változója esetén szignifikáns.

6 A szakmai motivációs tényezők kifejezésére egy, részben a szakirodalom részben a jelen projekt keretében a gyakorló pedagógusok körében készült kvalitatív kutatás alapján összeállított 23-elemű kérdéssort használtunk. A kérdéssoron exploratív faktorelemzés segítségével dimenziócsökkentést végeztünk, melynek során azt találtuk, hogy az elemek mintegy felének variabilitása egy háromfaktoros struktúrával kielégítően leírható. A három faktor tartalmilag is értelmezhető: az első a szakmai motiváció (elhivatottság, segítő szándék, gyerekekkel foglalkozás öröme stb.), a második az objektív motiváció (anyagi megbecsültség, pálya presztízse stb.), a harmadik pedig a munkahelyi körülmények (intézmény infrastruktúrája, környezet minősége) szerepét jeleníti meg. A faktorokon elért magasabb értékek mindhárom esetben az adott szempont nagyobb fontosságát jelentik a pedagógus számára.

A 64. táblázat az objektív motivációs tényezők pályán tartó szerepének megítélésével kapcsolatos eredményeket szemlélteti. A táblázat alapján látható, hogy az egyik alacsony pályaelhagyással jellemezhető intézményben a több pozitív (szakmai és személyes) kapcsolat az objektív anyagi tényezők nagyobb szerepével jár együtt. Azonban a kategória másik két intézménye esetében az objektív motivációs tényezők pályán tartó szerepével kapcsolatos dimenzióban semmilyen összefüggést nem találunk. Ezzel szemben a másik intézménycsoportban azt látjuk, hogy háromból két esetben a több pozitív kapcsolattal rendelkező pedagógusok általában kevésbé tartják lényegesnek ezt a dimenziót. Az objektív motivációs tényezők megítélése csak az alacsony pályaelhagyási aránnyal jellemezhető intézményekben tűnik csoportképzőnek. Az összefüggés iránya azonban nem egyértelmű: az 1. intézményben a tendencia arra mutat, hogy a szakmai viszonyban lévő pedagógusok különbözően vélekednek ennek a motivációs dimenzióknak a fontosságáról, míg a 2. intézményben az egymással pozitív viszonyban lévő tanárok hasonlóak egymáshoz ebből a szempontból.

64. táblázat. Az objektív motivációs tényezők megítélése és a társas hálózatok közötti összefüggések

Intézmény jellemzői		Alacsony pályaelhagyási arányú iskolák			Magas pályaelhagyási arányú iskolák		
		1. iskola	2. iskola	5. iskola	3. iskola	4. iskola	6. iskola
Hálózatok mérete	Szakmai hálózat		+		_*		-
	Személyes hálózat		+		_*	+	
	Negatív hálózat						
Hálózatok összetétele	Szakmai hálózat	-	+				
	Személyes hálózat		+				
	Negatív hálózat						

** Ez az összefüggés csak a hálózatméret dichotomizált változója esetén szignifikáns.*

A munkahelyi környezet pályán tartó szerepének fontosságát illetően nem láthatók számottevő eltérések a két intézménykategória között. A megjelenő kismértékű különbségek alapján azt mondhatjuk, hogy a munkahelyi környezet mindkét

intézménycsoportban inkább azoknak a pedagógusoknak fontos, akik nem rendelkeznek pozitív kapcsolatokkal a tantestületen belül.

Az intézményi társas hálózatok és a pályamotiváció összefüggéseit vizsgálva tehát összességében azt találtuk, hogy a pozitív (akár szakmai, akár személyes) kapcsolatokkal rendelkező pedagógusok a szakmai motivációs tényezőket kevésbé, az objektív (anyagi és státusbeli) tényezőket inkább fontosnak ítélik azokban az iskolákban, ahol kevés a pályaelhagyó. A magas pályaelhagyási arányú intézményekben a szakmai motivációs szempontok kevésbé fontosak a negatív hálózatokban aktívabban részt vevő tanároknak, az objektív tényezők pedig azoknak, akik több pozitív kapcsolattal rendelkeznek. Vagyis mindkét intézménycsoportra jellemző, hogy a tanári közösségekben központi szerepet játszó pedagógusok a társaiknál fontosabbnak ítélik az anyagi és társadalmi megbecsülést a pályán maradás szempontjából. Emellett a szakmai tényezők a magas pályaelhagyási arányú iskolákban a közösség aktív tagjai, a másik kategóriában pedig a közösség által elutasított tanárok számára jelentenek kevésbé fontos szempontot a pályán maradás mérlegelésében. Mindezekon felül, az alacsony pályaelhagyási arányú intézményekben az objektív motiváció fontosságának megítélése tűnik csoportképző tényezőnek a pozitív hálózatokban, míg a másik kategóriába tartozó intézmények esetében a szakmai motiváció és a munkahelyi környezet fontosságának értékelése. Azonban az intézményenként változó, hogy az ezen jellemzők alapján hasonló vagy különböző pedagógusok hajlamosak-e inkább pozitív kapcsolatban állni egymással.

c) A társas hálózatok és a lelki egészség összefüggései

A lelki egészség változói közül az érzelmi intelligencia az alacsony pályaelhagyási arányú intézményekben áll kapcsolatban 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 ezzel szemben az EQ nem mutat összefüggést a hálózatok méretével.

65. táblázat. A kiégés „érzelmi kimerültség” dimenziója és a társas hálózatok közötti összefüggések

Intézmény jellemzői		Alacsony pályaelhagyási arányú iskolák			Magas pályaelhagyási arányú iskolák		
		1. iskola	2. iskola	5. iskola	3. iskola	4. iskola	6. iskola
Hálózatok mérete	Szakmai hálózat	+			-		-
	Személyes hálózat	+	-				
	Negatív hálózat	-		-	_*	-	-
Hálózatok összetétele	Szakmai hálózat				-	+	
	Személyes hálózat						
	Negatív hálózat			-			-

** A cellában szereplő összefüggés mindössze két negatív kapcsolaton alapul.*

A kiégés „érzelmi kimerültség” dimenziója és a társas hálózatok mérete közötti kapcsolatokat áttekintve (lásd 66. táblázat) a két intézménycsoport között nem láthatunk nagy különbségeket. Kismértékben és inkább csak a magas pályaelhagyási arányú intézményekben tűnik fel csoportképző tényezőként. Általában a hálózatokban való aktívabb részvétel alacsonyabb fokú érzelmi kimerültséggel társul. Ez alól kivétel az 1. intézmény, ahol a több szakmai és személyes viszonytal rendelkező pedagógusokra inkább jellemző az érzelmi kimerültség, míg a másik intézményi kategória iskoláira ez kevésbé jellemző.

66. táblázat. A kiegészés „deperszonalizáció” dimenziója és a társas hálózatok közötti összefüggések

Intézmény jellemzői		Alacsony pályaelhagyási arányú iskolák			Magas pályaelhagyási arányú iskolák		
		1. iskola	2. iskola	5. iskola	3. iskola	4. iskola	6. iskola
Hálózatok mérete	Szakmai hálózat	+			-		-
	Személyes hálózat	+					-
	Negatív hálózat	-		-	-*	-	-
Hálózatok összetétele	Szakmai hálózat				-		
	Személyes hálózat				-		
	Negatív hálózat						-

* A cellában szereplő összefüggés mindössze két negatív kapcsolaton alapul.

A deperszonalizációval kapcsolatos eredmények szinte pontosan megegyeznek az érzelmi kimerültség esetében tapasztaltakkal. A hálózatokban való aktívabb részvétel általában alacsonyabb fokú érzelmi kimerültséggel társul, leszámítva az 1. intézményt. Emellett a magas pályaelhagyási aránnyal jellemezhető intézményekben a deperszonalizáció néhány esetben csoportképző tényezőként tűnik fel. Az „egyéni teljesítmény” alskála tekintetében pedig mindössze egy hálózat egyetlen iskolában mutatott összefüggést. (Ezek a táblázatok a „Mellékletek”-ben megtalálhatók.)

67. táblázat. A kiégés összpontszáma és a társas hálózatok közötti összefüggések

Intézmény jellemzői		Alacsony pályaelhagyási arányú iskolák			Magas pályaelhagyási arányú iskolák		
		1. iskola	2. iskola	5. iskola	3. iskola	4. iskola	6. iskola
Hálózatok mérete	Szakmai hálózat	+			-		-
	Személyes hálózat	+	-				-
	Negatív hálózat	-		-	_*	-	-
Hálózatok összetétele	Szakmai hálózat				-	+	
	Személyes hálózat				-		
	Negatív hálózat			-			-

* A cellában szereplő összefüggés mindössze két negatív kapcsolaton alapul.

A kiégés dimenziói és a hálózatok összefüggései azt mutatják, hogy azokban az intézményekben, ahol sok a pályaelhagyó, a hálózati beágyazottság – a több pozitív személyes, pozitív szakmai és negatív viszony – általában alacsonyabb szintű kiégéssel párosul. Az eredmény – a társas kapcsolatok előjelétől függetlenül – a tanári közösségben való részvétel és a kiégés közötti negatív összefüggést jelzi. Ez azt jelenti, hogy a nagyobb pozitív (szakmai és személyes) hálózat éppen a magas pályaelhagyási arányú intézményekben „véd” a kiégéstől. Ilyen jellegű kapcsolatot a kevés pályaelhagyóval jellemzett intézménycsoportban csak a negatív hálózatok esetében találtunk: a több negatív viszonnal rendelkezők itt is inkább kevésbé kiégettek.

d) *A társas hálózatok és az egyéb szervezeti jellemzők összefüggése*

A pedagógusok társas hálózatai és az intézmény szervezete iránti bizalmuk közötti összefüggések vizsgálata alapján elmondható, hogy a nagyobb negatív hálózattal rendelkező pedagógusok mindkét intézménycsoportban tipikusan kevésbé bíznak az iskolai szervezetben. Az eredmény arra utal, hogy az iskolai szervezet iránti általános bizalmatlanság konkrét esetekben, az egyes kollégák iránt érzett bizalmatlanság, ellenérzés formájában is megjelenik. Ezenfelül azokban az intézményekben, ahol sok a pályaelhagyó, jellemzően a több pozitív szakmai és személyes kapcsolat is alacsonyabb szintű szervezeti bizalommal párosul. Tehát érdekes módon ezekben az iskolákban éppen a kollégáik által kedvelt és elis-

mert, a pozitív viszonyrendszerben aktívan részt vevő pedagógusok bíznak meg kevésbé az intézményi szervezetben. Végül elmondható, hogy a szervezet iránti bizalom csak a magas pályaelhagyási arányú iskolákban, a háromból két esetben jelentkezik csoportképző ismérvként. Jellemzően különböznek egymástól a szervezeti bizalom tekintetében az egyik intézményben az egymással pozitív, a másik intézményben az egymással negatív viszonyban lévő pedagógusok.

A pedagógusok kapcsolathálói és a szervezeti vezetés iránti bizalmuk közötti kapcsolatok feltárása az előbbiekhöz hasonló következtetésekhez vezetett. Pálya-elhagyási aránytól független tendencia, hogy a nagyobb negatív hálózattal rendelkező pedagógusok kevésbé bíznak az intézmény vezetésében, mint kollégáik. Szintén különbség a két intézménykategória között, hogy a magas pályaelhagyási aránnyal jellemezhető intézményekben a pozitív (szakmai és személyes) kapcsolatok magasabb száma is a bizalom alacsonyabb szintjével jár együtt. A szervezet iránti bizalom leginkább a magas pályaelhagyási arányú iskolákban jelentkezik csoportképző ismérvként, a pozitív szakmai és a negatív hálózatok esetében azonban az összefüggés előjele (homogén vagy heterogén csoportok) változó.

A formális szervezeti jellemzők és a pedagógusok kapcsolati hálózatainak elemzése során azt találtuk, hogy a nagyobb tantestületek pozitív személyes hálózataiban többször figyelhető meg a klikkesedés, egymáshoz alig vagy egyáltalán nem kapcsolódó alcsoportok képződése. Ezt az eredményt azonban megkérdőjelezi az alacsony válaszadási arány azokban az intézményekben, ahol a csoportképződés leginkább megfigyelhető. Emellett úgy tűnik, hogy a pedagógusoknak a közvetlen tanító-nevelő munkán felüli leterheltsége (tanításon kívüli teendők mennyisége, tanítást segítő munkatársak jelenléte) intézményi szinten nem befolyásolja a kapcsolatháló vizsgált szerkezetét. A formális hierarchia hangsúlyossága és a vezető beosztásúak (intézmény- és munkacsoport-vezetők) hálózati részvétele azonban igen: azokban az intézményekben, ahol több vezetői pozíciót töltöttek be a válaszadók, ott a pozitív személyes viszonyok hálózata nagyobb kohéziót mutatott, ezekben az iskolákban a klikkek nem voltak jellemzőek. Ezenfelül, a több vezető beosztású dolgozóval jellemezhető intézményekben a vezetők jellemzően központi szereplői a pozitív szakmai és személyes viszonyrendszernek, míg azokban az iskolákban, ahol a válaszadók között a vezető pozíciót betöltők aránya alacsony, a vezetők inkább marginális szerepet töltenek be a hálózatokban. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy egyrészt az intézményeken belüli munkacsoportoknak, másrészt a pedagógusok közötti hálózatokban aktív munkacsoport- és intézményvezetőknek lényeges kohézióteremtő szerepük lehet az iskolai pedagógusközösségekben.

e) *Az intézmények megítélése, környezeti támogatottsága és a pályaelhagyási arányok*

Az intézmények társadalmi környezetére vonatkozó vezetői percepciók és a pályaelhagyási arányok vizsgálata alapján azt mondhatjuk, hogy a magas pályaelhagyási arányú intézmények partnerei (szülők, diákok, pedagógusok, fenntartó, közeli hasonló profilú iskolák) tipikusan negatívabban ítélik meg az iskolában folyó munkát, mint az alacsony pályaelhagyási aránnyal jellemezhető intézmények esetében.

68. táblázat. A partnerek véleménye az intézményekről a vezetők szerint⁷

	Alacsony pályaelhagyási arányú iskolák			Magas pályaelhagyási arányú iskolák		
	1. iskola	2. iskola	5. iskola	3. iskola	4. iskola	6. iskola
Szülők	3	4	5	4	4	4
Diákok	4	4	5	4	4	4
Az iskola pedagógusai	3	4	5	4	3	4
A település/kerület azonos programtípusban működő iskolái	–	4	4	3	3	3
Fenntartó	4	5	4	4	4	3

1 = erős negatív vélemény; 5 = erős pozitív vélemény

Hasonlóképpen, a magas pályaelhagyási arányú intézmények vezetői rosszabbnak ítélik a tágabb környezet véleményét (a közvéleményben élő kép, az intézmény keresettsége) iskolájukkal kapcsolatban, mint a másik kategória intézményeinek vezetői, továbbá iskolájuk környezetének gazdasági helyzetét és környezeti támogatottságát tekintve is borúlátóbbak. Ezekben az iskolákban a tanulók összességében valamivel rosszabb anyagi körülmények között élnek, mint az alacsony pályaelhagyási szinttel jellemezhető intézmények diákjai (kivéve az 1. intézményt), amit az egyik vezető az iskola gazdasági helyzetével is összefüggésbe hozott: nehézségek esetén nem számíthatnak a szülőkre. Összességében

⁷ A kérdés a következőképpen hangzott: „Ön szerint hogyan ítélik meg az Önök iskoláját az alábbi szereplők? Kérem, válaszát ötfokozatú skálán adja meg, ahol az 1-es azt jelenti, hogy »egyáltalán nem«, az 5-ös pedig, hogy »nagyon nagy probléma«”.

tehát úgy tűnik, hogy azok az intézmények, ahol több a pályaelhagyó, gazdasági helyzetüket, környezetüket, illetve partnereik és a szélesebb társadalom iskolájukról alkotott véleményét is rosszabbnak ítélik.

69. táblázat. Az intézmény hírnevével és a működését befolyásoló környezeti tényezőkkel kapcsolatos vezetői percepciók

	Alacsony pályaelhagyási arányú iskolák			Magas pályaelhagyási arányú iskolák		
	1. iskola	2. iskola	5. iskola	3. iskola	4. iskola	6. iskola
Az iskoláról a közvéleményben élő kép	2	1	1	3	3	3
Az intézmény keresettsége	2	2	1	3	4	2
Együtműködés a helyi szervezetekkel	4	1	1	1	1	3
Az intézmény gazdálkodási/finanszírozási helyzete	3	4	2	3	4	5
Az iskola környezetének gazdasági helyzete	3	2	1	2	3	4
Az intézmény környezeti támogatottsága	5	1	1	2	3	3
Az iskola tanulói összetétele	2	2	2	1	2	2

1 = egyáltalán nem jelent problémát; 5 = nagy problémát jelent

8.2. Szakmapolitikai kontextus: a pedagógus-előmeneteli rendszerrel kapcsolatos vélemények

8.2.1. A pedagógus életpályával kapcsolatos szakirodalmi háttér

Az életpálya egyéni és általános vetületével, illetve annak különböző elemeivel kapcsolatos percepciók vonatkozásában a szakirodalom alapján a következő tematikákat azonosítottuk:

- I. A pályával való elégedetlenség
- II. Kompenzációs vagy jutalmazási rendszer
- III. A pálya presztízse
- IV. Munkaerő-piaci lehetőségek
- V. A család és a munkahely közötti egyensúly
- VI. A pálya által meghatározott munkaterhelés
- VII. Képzés és támogatottság
- VIII. A gyerekek és előmenetelük.

Tekintettel arra, hogy az intézményi kontextussal kapcsolatos kérdéseket az előző fejezetben részletesen tárgyaltuk, így ehelyütt az VI. és VII. pontok kifejtésétől eltekintünk.

Több kutatás is arra az eredményre jutott, hogy a pedagógusi *pályával való elégedetlenség* nagymértékű összefüggést mutat a pályaelhagyással. Boe és munkatársai (2008) a gyógypedagógusok és az egyéb szakmaterületeken dolgozó pedagógusok elvándorlásának három összetevőjét vizsgálták: (1) a specializációváltást, (2) a munkahelyváltást és (3) a pályaelhagyást. Eredményeik alapján – bár más pályákkal összehasonlítva nem találtak magasabb arányokat tisztán a pályaelhagyást figyelembe véve, azaz a tanári munkaerőhiány elsődleges oka egyik területen sem a pályaelhagyás – az egyéb szakmaterületeken dolgozó pedagógusok negyedénél, a gyógypedagógusok harmadánál azonosítható pályaelhagyási motivációként a pályával való elégedetlenség, noha lényegesen nagyobb arányban található a háttérben egyéb, például személyes, egészségügyi okok. Hasonló arányokra következtethetünk Marvel és munkatársai (2007) központi gyűjtésű adatok elemzése során kapott eredményeiből, melyek szerint az állami iskolák pályaelhagyóinak 25 százaléka, a magániskolák pályaelhagyóinak pedig 30 százaléka tartotta nagyon vagy kiemelkedően fontos tényezőnek azt, hogy az új karrierje során ne a hagyományos, 12 évfolyamot lefedő köznevelés keretein belül találjon állást, ami a korábbi 12 évfolyamos struktúrával való elégedetlenségre utal. Ennél nagyobb elégedetlenségi arányokról számolt be Self (2001). Az általa meginterjúvott sza-

koktatók többsége esetében a tanári pályával való elégedetlenséget azonosították a pályaelhagyás háttérében. Cha és Cohen-Vogel (2011) jelen tanulmányban már sokat emlegetett vizsgálatukban is az elégedettség mediáló szerepét emelik ki a tanári pálya elhagyására vonatkozó döntésben. Az általuk használt komplex modell keretében azt találták, hogy a szakmai fejlődés lehetősége elősegíti a tanárok kompetenciájának és magabiztosságának, s ezáltal elégedettségének emelkedését, ezek hiánya, illetve alacsonyabb foka viszont növeli a lemorzsolódás valószínűségét.

A szemlézett írások nagymértékű egyetértést mutatnak a tekintetben, hogy a szerényebb mértékű *anyagi juttatások* kapcsolatban állnak a lemorzsolódás valószínűségének növekedésével. Hancock (2008) zene tanárok körében készített kutatásának eredményei alapján azok a tanárok, akik alacsonyabb fizetést kapnak, és elégedetlenséget élnek meg az anyagi juttatásokkal kapcsolatban, nagyobb valószínűséggel válnak pályaelhagyóvá. Self (2001) szakoktatók körében végzett interjúk kutatásában a résztvevők a negyedik leggyakrabban felmerülő okként az alacsony fizetést jelölték meg, amikor a tanári pályával való elégedetlenségük okaira kérdeztek rá. Bankó (2009) hazai pályakezdő angoltanárok körében készült kvalitatív kutatása során szintén megélhetési okokat jelölt meg a pályaelhagyási szándékukat kinyilvánítók, illetve a pályaelhagyás gondolatával foglalkozók többségénél az esetleges pályaelhagyás mögött. Az anyagi juttatások szerepét nyomatékosítja Anderson (2008) vizsgálata is. Három bérsávot határozott meg a rendelkezésére álló adatok alapján, és azt találta, hogy az utolsó pedagógiai munkájuk során alacsonyabb fizetési kategóriába tartozó pedagógusok nagyobb eséllyel váltak pályaelhagyóvá szemben a közepes, illetve a magas fizetési kategóriába tartozókkal. Hasonlóképpen az anyagi juttatások erős hatását mutatta ki Kukla-Acevedo (2009) is, aki – a magasabb jövedelmű tanárokhoz képest – az alacsonyabb jövedelemmel rendelkezők esetében háromszor nagyobb pályaelhagyási valószínűséget azonosított. Hahs-Vaughn és Scherff (2008) kezdő nyelvtanárok pályaelhagyási, mobilitási és pályán maradási jellemzőinek individuális és intézményi háttérét vizsgálva, egyedül a fizetés esetében találtak szignifikáns kapcsolatot. Más tényezők mellett az anyagi juttatások szerepét támasztja alá Buchanannak (2009) az Amerikai Egyesült Államokban készített kvalitatív kutatása is, melynek során a pedagóguspálya választásának, majd elhagyásának háttérében álló okokat, a pályaelhagyók aktuális körülményeit térképezte fel. A vizsgálatban a pályaelhagyást befolyásoló tényezők között – a munkaterhelés, a munkahelyi körülmények és a foglalkozás presztízse mellett – megjelent a fizetés is. Eredményei alapján a pedagógusi pálya versenyképessé tételét tanácsolja mind az anyagi, mind az egyéb, nem anyagi juttatások tekintetében.

A tanárként és nem tanárként elérhető keresetek különbségének a tanári pályán maradásban, illetve a pályaelhagyásban betöltött szerepét erősíti meg hazai nagymintás longitudinális vizsgálatában Varga (2007) is. Elemzése alapján úgy találta,

hogy minél nagyobb a tanárként és nem tanárként elérhető keresetek közötti különbség, a pályakezdő annál nagyobb valószínűséggel hagyja el a tanári pályát: „10% kereseti különbség a tanári és nem tanári pályán elérhető keresetek között 2,2 százalékponttal csökkenti annak a valószínűségét, hogy tanári állásban dolgozik valaki a végzést követő ötödik, hatodik évben is” (Varga, 2007, 622. o.). Ugyanakkor a szakirodalomban találkozunk olyan elemzésekkel is, melyek szerint az anyagi juttatások pályaelhagyásban betöltött szerepe kevésbé tűnik jelentősnek. Harry N. Boone és Deborah A. Boone (2007) kezdő és tapasztalt tanárok körében 24 problémás területet tártak fel a pályaelhagyás hátterében, melyek között szerepelt ugyan az anyagi elismertség, de nem kapott helyet a 10 legfontosabb tényező körében sem a kezdő, sem a tapasztalt tanároknál, ami a fizetés mértékének a pályaelhagyás tekintetében relatíve alacsonyabb szerepét jelzi. Boone-ék kutatásához hasonlóan az anyagi tényezőnek kisebb súlyt tulajdonító eredményekre jutott Kelly (2004) is, aki a pedagógusi pályaelhagyás jelenségét eseménytörténeti elemzéssel vizsgálta. Magasabb fizetéssel rendelkező tanárok esetében a pályaelhagyásnak csak kissé alacsonyabb rizikóját azonosította, pályakezdők esetében ez a hatás némiképp erősebb.

Egy adott pályával való elégedettségre erős befolyással lehet annak társadalmi *presztízse* (például Riordan, 1991). Az előző bekezdésben már említett Boone-ék (2007) a tanári munkaerőhiány körülményeit vizsgálták mezőgazdaság-tudományi tárgyakat tanító középiskolai tanárok körében kvalitatív kutatással, és két lehetséges okot azonosítottak: (1) a megfelelő kvalifikációval rendelkezők nem az oktatás területén helyezkednek el, (2) a pályaelhagyás. 24 problémás területet tártak fel a pályaelhagyás hátterében, melyek között a mezőgazdaság-tudományi oktatás *presztízse* is megjelent. A teljes kép érdekében fontos megjegyeznünk, hogy a szóban forgó tényező sem a kezdő, sem a tapasztalt tanárok körében nem szerepelt a 10 leggyakrabban említett ok között (lásd 70. táblázat). Buchanan (2009) az Amerikai Egyesült Államokban készített, szintén interjúalapú vizsgálatának eredményei alapján arra a következtetésre jutott, hogy a pályaelhagyó pedagógusok *percepciója* szerint azok az idők már elmúltak, amikor a tanárok iránti tisztelet mind a diákok, mind a szülők részéről magából a hivatásból fakadt. Ironikusan megjegyzi, hogy ez a változás bizonyos szempontból a pálya sikerének is tekinthető, hiszen egy magasabb műveltségi szintű közösség kialakulásának jele lehet. Bankó (2009) a hazai, angoltanári végzettségűek körében folytatott, a szakmai életút alakulásának feltárására irányuló kvalitatív vizsgálatában szintén általában a pedagóguspálya alacsony *presztízse*vel kapcsolatos vélemények fogalmazódtak meg.

A szakirodalmi összefoglaló több pontján is szó esett már azokról a tényezőkről, amelyek a pedagógusok egyéb *munkaerő-piaci lehetőségeivel* állnak kapcsolatban. Buchanan (2009) a fentiekhez kapcsolódóan úgy látja, hogy a

pedagógusi pálya egyéb, magas felelősséggel és tisztelettel járó foglalkozások javára veszíti el jól képzett, kompetens tagjait. Ezt ellensúlyozandó tanácsolja a pedagógusi pálya versenyképessé tételeét mind az anyagi, mind az egyéb juttatások tekintetében. Strunk és Robinson (2006) reprezentatív vizsgálatukban kissé specifikáltabban azt találták, hogy azok a tanárok, akik piacképesebb szakterületen dolgoznak (például idegen nyelvi tanárok), nagyobb valószínűséggel növelik a pályaelhagyók táborát. A nyelvtanárok kedvezőbb munkaerő-piaci pozícióját Bankó (2009) – már idézett – hazai kutatása is megerősítette, bár a pályaelhagyás tekintetében ellentétes előjellel is megjelenik. Mint a tanári szakok többségénél valamivel jobb megélhetést biztosító, magasabb presztízsű pálya. Self (2001) vizsgálatának résztvevői körében szintén nagy arányban találkozunk olyan korábbi szakoktatókkal, akik egyéb karrierlehetőségek fényében döntöttek a pedagógusi pálya elhagyása mellett, mert szakképesítésük lehetővé tette számukra a saját vállalkozás elindítását. A már szintűgy említett kutatásában hasonló eredményekről számol be Varga (2007) is, aki a természettudományi, a műszaki, az informatikai és különösképpen a jogi-közgazdasági szakmacsoportok esetében azonosított szignifikánsan nagyobb pályaelhagyási kockázatot. Murnane és munkatársai (1991) – Varga eredményeihez hasonlóan – a természettudományi tárgyakat tanító tanárok esetében találtak nagyobb pályaelhagyási hajlandóságot.

Marvel és munkatársai (2007) az iskolák közötti mozgások vonatkozásában az új munkahelyen kisebb munkaterhelést írnak le, amit a pályaelhagyás és a *munkahelyen és a családban* betöltött szerepek közötti egyensúly problémájával hoznak összefüggésbe. Az otthon és a munkahely közötti egyensúlyozás a Boone-ék (2007) által feltárt problématerületek körében is megjelent.

Swanson (2010) reprezentatív mintán vizsgálta a nyelvtanárok észlelt *hatékonyságát*, illetve annak a pályaelhagyással mutatott kapcsolatát. Eredményei alapján legmeghatározóbb előrejelzőnek az a képesség mutatkozott, hogy mennyire tudnak segítséget nyújtani a kezdő nyelvtanulók számára. *A diákok támogatása* Kaff (2004) kutatásában is központi szerepet kapott. Ahogy már korábban említettük, a részt vevő gyógypedagógusok többsége pályaelhagyási szándéka háttérben azt az okot jelölte meg, hogy a tanár-diák arány nem megfelelő változásai, valamint a diákok eltérő képességei és nehézségei oly mértékben növelik a *munkaterhelést*, hogy úgy érzik, nem tudnak kellően segíteni egy-egy gyereknek. A gyerekekkel való foglalkozás öröme, az ezzel járó sikerélmények, mint protektív tényezők így nem tudnak kellő mértékben érvényesülni. Chingos és West (2012) más szempontból, de szintén a tanulói teljesítmény és a pedagóguspálya elhagyása közötti kapcsolatot vizsgálták. Azt találták, hogy azok a pedagógusok, akik a pálya elhagyását követően többet kerestek, pedagógusként nagyobb tanulói teljesítmény elérésére voltak képesek. Következtetések alapján úgy látják,

hogy a hatékony tanárok számos jellemzője kamatoztatható és nagyobb mértékben jutalmazott is a szélesebb munkaerőpiacon. Problémaként azonosítják, hogy a tanárok kompenzációs rendszerében a domináns trendeket, a dolgozók rekrutálásának és megtartásának szempontjait nem veszik kellőképp figyelembe, és javasolják, hogy dolgozzanak ki egy olyan teljesítményalapú, komplex ösztönző-rendszert, amely ezeket a szempontokat is figyelembe veszi.

A jelen alfejezet fókuszában álló kutatási kérdések megalapozásánál már többször szó esett Harry N. Boone és Deborah A. Boone (2007) tanulmányáról. Kutatásuk során a pedagógusi pályaelhagyás témakörét egy másik szempont mentén is megvizsgálták: történetesen arra voltak kíváncsiak, hogy a pálya különböző pontjain álló pedagógusok által említett problémák milyen átfedést mutatnak egymással. Eredményeik alapján a kezdő és a tapasztalt tanárok által 10–10 leggyakrabban említett problémakört a 70. táblázat tartalmazza.

70. táblázat. A pályaelhagyás háttérében álló 10–10 leggyakrabban említett problémakör kezdő és tapasztalt tanárok körében, Boone és Boone (2007) alapján

	Említési gyakoriság alapján felállított sorrend	
	Kezdő tanárok	Tapasztalt tanárok
adminisztratív támogatottság	1	1
fegyelmezés	2	10
órai felkészülés	3	-
időbeosztás	4	3
papírmunka	4	4
eszközök és felszerelések	4	10
közösségi támogatottság	7	6
finanszírozás	8	5
tanmenet összeállítása	8	-
magabiztosság	8	-
tanulói motiváció	-	2
beiskolázási arányok	-	9
az otthon és a munka közötti egyensúlyozás	-	10
sajátos nevelési igényű diákok	-	7
az FFA-n és a mezőgazdaságon belüli változások		7

FFA = Future Farmers of America, mezőgazdaság-tudományi oktatást támogató szervezet az USA-ban

8.2.2. A pedagógus-előmeneteli rendszer percepciójával kapcsolatos eredmények

A pedagógus-előmeneteli rendszer várható hatásaival kapcsolatos vélemények feltérképezésére irányuló kérdéseink megfogalmazásakor az Oktatási Hivatal által kiadott *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez* című dokumentumban megfogalmazott célokból indultunk ki. Elsőként e célok fontosságát és megvalósíthatóságát vizsgáltuk.

Ahogy az 58. ábrán látható, a gyakorló pedagógusok a vizsgált célok többségét fontosnak tartják: az átlagok – egy ötfokozatú skálán – rendre 4,5 körüli értéket vesznek fel. Egyetlen – a többi céltételezés kontextusában – alacsonyabbra értékelt célt találtunk: ez az *egységes minősítési szempontrendszer kialakítása*, ahol az átlagérték nem éri el a 4-est. A célok megvalósíthatósága tekintetében azonban már nem ilyen optimisták a pedagógusok: bár a válaszok átlagértékei minden esetben a skála pozitív tartományában található, ám 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 célok esetében fogalmazódnak meg a többi céltételezéshez képest nagyobb arányban kételyek.



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

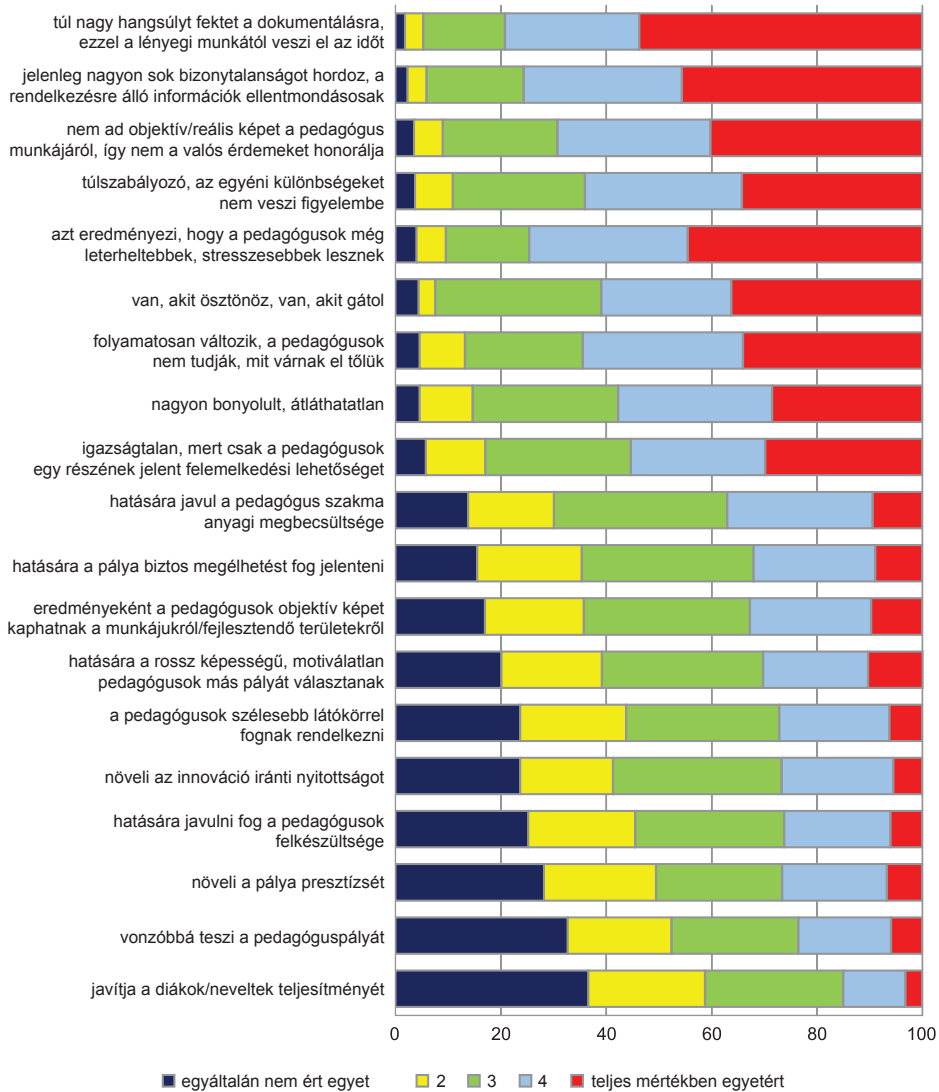
58. ábra. A pedagógus-előmeneteli rendszerben megfogalmazott, a pedagóguspályával kapcsolatos célok fontosságával és megvalósíthatóságával kapcsolatos vélekedések a gyakorló pedagógusok körében (átlagok*)

Amennyiben nem az elméleti célkitűzéseket, hanem a gyakorlatban várható hatásokkal kapcsolatos véleményeket vizsgáljuk (lásd 59. ábra), azt tapasztaljuk, hogy a pedagógusok leginkább negatív hatásokra számítanak. A válaszolók 80 százaléka inkább egyetért (ötfokozatú skálán 4-es vagy 5-ös osztályzatot adott) azzal az állítással, hogy a pedagógus-előmeneteli rendszer „túl nagy hangsúlyt fektet a dokumentálásra, ezzel a lényegi munkától veszi el az időt”, háromnegyedük szerint „azt eredményezi, hogy a pedagógusok még leterheltebbek, stresszeesebbek lesznek”, illetve szerintük „jelenleg nagyon sok bizonytalanságot hordoz, a rendelkezésre álló információk ellentmondásosak”, 70 százalékuk pedig úgy gondolja, hogy „nem ad objektív/reális képet a pedagógus munkájáról, így nem a valós érdemeket honorálja”.

A pozitív hatásokkal kapcsolatos várakozások ugyanakkor 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 hogy „hatására növekedni fog a pedagóguspálya – mint az előző fejezetekben láthattuk, nagyon alacsonyként percipiált – presztízse”. E tekintetben csak a válaszolók negyede-hatoda fogalmazott meg optimista várakozásokat. 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. Összességében tehát a pedagógusok körében az előmeneteli rendszerrel kapcsolatban inkább negatív várakozások jellemzőek. Néhány pozitív hatás megítélése tekintetében ugyanakkor a pedagógustársadalom meglehetősen megosztott: azzal kapcsolatban, hogy „az előmeneteli rendszer hatására a pálya biztos megélhetést fog jelenteni”, továbbá, hogy „eredményeként a pedagógusok objektív képet kaphatnak a munkájukról”, megközelítőleg ugyanannyian vannak pozitív, mint negatív várakozásokkal. Szintén inkább a megosztottság jellemző a tekintetben is, hogy az előmeneteli rendszer hatására hogyan alakul majd a pedagógusok anyagi megbecsültsége: a gyakorló pedagógusok 30 százaléka fogalmaz meg e tekintetben pesszimista, és valamivel többen (37%) optimista várakozásokat, azonban az előmeneteli rendszer pozitív hatásait megjelenítő elemek közül ez az egyetlen, amelynek esetében az inkább egyetértők (4-es és 5-ös válaszok) aránya valamelyest meghaladja az egyet nem értők (1-es és 2-es válaszok) arányát.

A vizsgált kérdések tekintetében bizonytalanok aránya meglehetősen stabilan 25–30 százalék, azonban a tekintetben kevésbé jellemző a bizonytalanság, hogy a pedagógus-előmeneteli rendszer „túl nagy hangsúlyt fektet a dokumentálásra,

ezzel a lényegi munkától veszi el az időt”, „azt eredményezi, hogy a pedagógusok még leterheltebbek, stresszesebbek lesznek”, illetve „jelenleg nagyon sok bizonytalanságot hordoz, a rendelkezésre álló információk ellentmondásosak”.



59. ábra. A gyakorló pedagógusok vélekedései a pedagógus-előmeneteli rendszer várható hatásaira vonatkozó állításokkal kapcsolatban (az érvényes választ adók %-ában)⁸

8 Az ábra háttéradatai megtalálhatóak a 13.4.8. mellékletben.

8.2.2.1. A pedagógus-előmeneteli rendszer várható hatásaival kapcsolatos vélemények alapján a gyakorló pedagógusok körében azonosítható latens csoportok

Ebben az alfejezetben a pedagógus-előmeneteli rendszer várható hatásaival kapcsolatos vélemények individuális jellemzők mentén való mintázódását vizsgáljuk. Ennek érdekében első lépésként a pedagógus-előmeneteli rendszer várható hatásaival kapcsolatos vélemények különböző elemeiből képzett változószetten dimenziócsökkentési eljárást alkalmaztunk. Klaszteranalízis segítségével hét lépésben két jól elkülöníthető csoportot sikerült azonosítanunk. Az egyik csoportba azok a pedagógusok kerültek, akik a pedagógus-előmeneteli rendszer céljait egyértelműen fontosnak és inkább megvalósíthatónak tartják, s a gyakorlati hatások esetében is bizonytalansággal vegyes bizakodásukat fejezték ki. Őket a továbbiakban „optimisták”-nak⁹ hívjuk (1). A másik csoportban a klaszterközpontok legalább 1, de néhány esetben 2 skálaponttal eltértek az „optimista” csoport értékeitől, mégpedig oly módon, hogy a pedagógus-előmeneteli rendszer céljainak fontosságát ötfokozatú skálán általában négyesre értékelték, a megvalósíthatóság tekintetében azonban már nem voltak bizakodók, s a várható pozitív hatások beteljesülésével kapcsolatban rendre a skálaközépérték alatti, a kedvezőtlen hatások⁹ vonatkozásában pedig a skálaközépérték feletti válaszokat adták. Őket a továbbiakban „pesszimisták”-nak hívjuk (2). A két csoportba a mintánkba tartozó pedagógusok mintegy 80 százalékát sikerült besorolni, a klaszterek létszáma meglehetősen kiegyenlített (lásd 71. táblázat).

9 Megjegyezzük, hogy a modell építése során néhány – többségében negatív hatásokat megjelenítő – elem tekintetében megegyeztek a klaszterközpontok a két csoportban, így ezek a változók a végső modellben nem szerepelnek. A modellben nem szereplő elemek a következők: a pedagógus-előmeneteli rendszer „azt eredményezi, hogy a pedagógusok még leterheltebbek, stresszesebbek lesznek”; „jelenleg nagyon sok bizonytalanságot hordoz, a rendelkezésre álló információk ellentmondásosak”; „nem ad objektív, reális képet a pedagógus munkájáról, és ezáltal nem a valós érdemeket honorálja”; „folyamatosan változik, a pedagógusok nem tudják, mit várnak el tőlük”; „túlszabályozó, az egyéni különbségeket nem veszi figyelembe”; „van, akit ösztönöz, van, akit gátol”.

71. táblázat. A pedagógus-előmeneteli rendszer várható hatásaival kapcsolatos vélemények alapján létrehozott klaszterek leírása

	1. klaszter: optimisták	2. klaszter: pesszimisták
Fontosság	Végső klaszter-középpontok	
...a köznevelés eredményesebbé tétele	5	4
...az értékelésben a minőségi munka előtérbe kerülése	5	4
...a szakmai fejlődés elősegítése	5	4
...a pedagógiai kultúra fejlesztése	5	4
...a pedagógusok motiválása saját teljesítményük javítására	4	4
...egységes minősítési szempontrendszer kialakítása	4	3
Megvalósíthatóság		
...a köznevelés eredményesebbé tétele	4	3
...az értékelésben a minőségi munka előtérbe kerülése	4	3
...a szakmai fejlődés elősegítése	4	3
...a pedagógiai kultúra fejlesztése	4	3
...a pedagógusok motiválása saját teljesítményük javítására	4	3
...egységes minősítési szempontrendszer kialakítása	4	3
Várható hatások		
...hatására javulni fog a pedagógusok felkészültsége	3	2
...a pedagógusok szélesebb látókörrel fognak rendelkezni	3	2
...hatására javul a pedagógusszakma anyagi megbecsültsége	4	2
...hatására a pálya biztos megélhetést fog jelenteni	4	2
...eredményeként a pedagógusok objektív képet kaphatnak saját munkájukról, a fejlesztendő területekről	4	2
...hatására a rossz képességű, motiválatlan pedagógusok más pályát választanak	3	2
...túl nagy hangsúlyt fektet a dokumentálásra, ezzel a lényegi munkától, a tanítástól/neveléstől és a felkészüléstől veszi el az időt	4	5
...igazságtalan, mert csak a pedagógusok egy részének jelent felemelkedési lehetőséget	3	4

	1. klaszter: optimisták	2. klaszter: pesszimisták
...vonzóbbá teszi a pedagóguspályát	3	2
...növeli a pálya presztízsét	3	2
...javítja a diákok/neveltek teljesítményét	3	1
...növeli az innováció iránti nyitottságot	3	2
...nagyon bonyolult, átláthatatlan	3	4
Elemyszám	A klaszterek elemyszáma	
súlyozatlan elemyszám (N = 1078)	498	361
súlyozott elemyszám (N = 1063)	500	343
%	59,3	40,7

A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy a pedagógus-előmeneteli rendszerrel kapcsolatos vélemények alapján létrehozott fenti két csoport a pedagógusok különböző individuális jellemzői mentén hogyan, milyen különbségekkel jellemezhető (lásd 72. táblázat).

A két csoport között szinte mindegyik vizsgált változócsoporthoz – azaz a demográfiai, a képzettségi és a munkával kapcsolatos jellemzők – esetében mutatkoznak szignifikáns összetételbeli eltérések. Az optimisták csoportjába tartozók átlagosan 22–23 éve vannak a pályán, több mint 20 éve folyamatosan, és átlagosan 15 éve a jelenlegi munkahelyükön. A pedagógus-előmeneteli rendszerrel kapcsolatban pesszimistább hozzáállást képviselő csoport tagjai ehhez képest szignifikánsan rövidebb ideje vannak a pedagóguspályán, illetve a jelenlegi munkahelyükön. Az optimisták között felülreprezentáltak a nők és az alacsonyabb kvalifikációs szinttel rendelkezők (BA/BSC/hagyományos főiskolai diploma, nyelvvizsgával, illetve nyelvtudással nem rendelkezők), akik nem a képesítésüknek megfelelő munkakörben, óvodai képzési szinten, óvodapedagógusként dolgoznak. Ugyanakkor – talán az alacsonyabb, illetve a munkakörükkel nagyobb arányban inkonzisztens kvalifikációs szint következtében – nagyobb óraszámban vesznek részt továbbképzéseken. Szakmai és baráti kapcsolataik külső-belső összetétele valamelyest kiegyenlítettebb, mint a pesszimistáké (az utóbbiak szakmai kapcsolataiban az intézményi kapcsolatok, míg személyes kapcsolataiban az intézményen kívüli kapcsolatok dominanciája jóval markánsabb). Az optimisták szignifikánsan nagyobb arányban képzelik el jövőjüket öt év múlva a jelenlegi intézményükben.

A pedagógus-előmeneteli rendszer várható hatásaival kapcsolatos vélemények mentén kialakult csoportok összetétele a szakmaterülethez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokban való érintettség tekintetében némiképp ellentmondásos. Az optimisták nagyobb arányban kerülnek ki azok közül, akik nem látnak el az intézményben a szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat. A konkrét feladatok alapján azonban kicsit árnyaltabb, bár nem evidens módon interpretálható, éppen ezért csak feltételezésként megfogalmazható összefüggés bontakozott ki: az optimisták között az iskolaigazgatók a populációs arányukhoz képest felülreprezentáltak, míg egyes alacsonyabb pozíciók (osztályfőnökök, vizsgáztató pedagógusok) a pesszimisták között jelennek meg markánsan nagyobb arányban. A konkrét szakmaterülethez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokban való érintettség tekintetében kibontakozó kettős mintázat az indikátor többrétűségére utalhat: az intézményi felsővezetés esetében kifejezheti a pályával szembeni fokozott lojalitást, míg az alacsonyabb pozíciókat betöltők esetében a bizonyos területekre és az ottani problémákra való esetleges nagyobb rálátás alapján megjelenő egyfajta kritikai gondolkodás indikátoraként értelmezhető.

72. táblázat. A pedagógus-előmeneteli rendszer várható hatásaival kapcsolatos vélemények alapján létrehozott klaszterek jellemzése a gyakorló pedagógusok különböző individuális jellemzői mentén

A pedagógusok különböző individuális jellemzői		1. klaszter: optimisták	2. klaszter: pesszimisták	Szignifikancia
Nem (N = 843)	férfi	17,2	25,1	p = 0,004
	nő	82,8	74,9	
Életkor (átlag) (N = 836)		45,8	44,9	n. sz.
Gyermekek száma (átlag) (N = 966)		0,59	0,71	p = 0,07
Családi minta (N = 836)	nincs	63,5	63,9	n. sz.
	van	36,5	36,1	
Pedagóguspályán eltöltött idő (átlag) (N = 842)		22,5	20,9	p = 0,039
Hány évet töltött folyamatosan a pályán? (átlag) (N = 835)		20,6	18,5	p = 0,010
Hány évet töltött a jelenlegi munkahelyén? (átlag) (N = 840)		15,3	13,9	p = 0,062
Képzettségi szint (N = 804)	BA/BSC/hagyományos főiskola	69,2	58,2	p < 0,001
	MA/MSC/hagyományos egyetem	30,8	41,8	
Felsőfokú tanulmányok átlagos eredménye (N = 821)	elégséges	0,2	0,6	n. sz.
	közepes	12,7	11,4	
	jó	58,4	62,8	
	jeles	28,7	25,2	
Van-e valamilyen más, nem pedagógusvégzettsége? (N = 782)	nincs	84,4	81,9	n. sz.
	van	15,6	18,1	
Van-e tudományos fokozata? (N = 842)	nincs	98,4	99,1	n. sz.
	van	1,6	0,9	
Van-e nyelvvizsgálója? (N = 815)	nincs	50,5	41,1	p = 0,005
	van	49,5	58,9	
Van-e nyelvtudása? (N = 815)	nincs	23,5	18,0	p = 0,037
	van	76,5	82,0	
Legmagasabb végzettsége megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal? (N = 797)	nem	59,1	65,9	p = 0,031
	igen	40,9	34,1	

A pedagógusok különböző individuális jellemzői		1. klaszter: optimisták	2. klaszter: pesszimisták	Szignifikan- cia
Képesítésének meg- felelő munkakörben dolgozik-e? (N = 833)	nem	15,7	11,4	p = 0,024
	igen	72,6	71,0	
	is-is	11,8	17,6	
Képzési szint: milyen évfolyamokon végez oktató/nevelő munkát?	Óvoda (N = 836)	28,5	10,3	p < 0,001
	1–4. évfolyam (N = 841)	29,9	35,4	p = 0,054
	5–8. évfolyam (N = 841)	34,7	42,7	p = 0,011
	9–14. évfolyam (N = 841)	29,9	43,1	p < 0,001
Milyen típusú tárgyat tanít? (N = 809)	nem tanít természettudományi tárgyat	73,2	63,3	p = 0,002
	természettudományi tárgyat (is) tanít	26,8	36,7	
Mely szakmaterületeken dolgozik?	óvodapedagógus (N = 841)	25,7	9,4	p < 0,001
	tanító (N = 842)	16,8	20,2	n. sz.
	általános iskolai tanár (N = 842)	25,0	29,2	p = 0,099
	középiszkolai tanár (N = 843)	22,0	37,6	p < 0,001
	szakoktató (N = 842)	2,8	2,9	n. sz.
	művész tanár (N = 842)	4,6	5,0	n. sz.
	kollégiumi nevelőtanár (N = 841)	3,8	5,0	n. sz.
	napközis tanár (N = 841)	5,6	5,0	n. sz.
	fejlesztőpedagógus (N = 842)	2,6	3,8	n. sz.
gyógypedagógus (N = 843)	6,4	8,5	n. sz.	
Szakmai kapcsolatok (N = 817)	főként intézményen belüli kollégákkal	64,4	75,3	p = 0,004
	fele-fele arányban	29,3	20,8	
	főként intézményen kívüli kollégákkal	6,3	3,9	
Baráti kapcsolatok (N = 825)	főként intézményen belüli kollégákkal	14,8	9,6	p < 0,001
	fele-fele arányban	37,0	28,2	
	főként intézményen kívüli kollégákkal	48,2	62,2	
Hol dolgozik öt év múlva? (N = 691)	máshol	7,6	13,4	p = 0,009
	saját intézményében pedagógusként	92,4	86,6	

A pedagógusok különböző individuális jellemzői		1. klaszter: optimisták	2. klaszter: pesszimisták	Szignifikan- cia
Végez-e a szakmate- rületéhez közvetlenül nem kapcsolódó fel- adatokat? (N = 842)	nem	30,9	21,0	p < 0,001
	igen	69,1	79,0	
Milyen feladatokat végez?	intézményvezető (N = 842)	6,8	2,0	p = 0,001
	intézményvezető-helyettes (N = 842)	9,2	9,0	n. sz.
	egyéb vezető (N = 843)	21,4	20,7	n. sz.
	osztályfőnök (N = 843)	29,0	42,6	p < 0,001
	vizsgáztató pedagógus (N = 842)	10,6	24,8	p < 0,001
felelős (N = 843)	14,4	14,0	n. sz.	
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben? (átlag) (N = 842)		114,6	95,69	p = 0,012
Részt vett-e az elmúlt nyolc évben önerős képzésen? (N = 844)	nem	84,5	82,6	n. sz.
	igen	15,4	17,4	

8.3. A pályán maradás intézményi és szakmapolitikai kontextusával kapcsolatos eredmények összefoglalása

8.3.1. A pályán maradás intézményi kontextusával kapcsolatos kutatási eredmények összefoglalása

8.3.1.1. A formális és informális szervezeti jellemzőkkel kapcsolatos eredmények összefoglalása

A 8. fejezetben azt vizsgáltuk, hogy az intézményi támogatórendszer különböző elemei, illetve általában a közoktatási intézmények formális és informális szervezeti jellemzői milyen mértékben, és a lelki egészség, ezen belül az érzelmi intelligencia és a kiegésző mely aspektusai mentén mutatnak összefüggést, továbbá milyen kapcsolatban állnak az intézményben dolgozók motiváltságával.

A kutatás eredményei azt jelzik, hogy azokban az intézményekben, ahol a pedagógusok úgy érzékelik, nagyobb a család és a munkahely közötti egyensúly és/vagy a továbbképzési lehetőségek intézményi támogatottsága, az ott dolgozó

pedagógusokra inkább jellemző a rugalmasság, a problémamegoldás, és összességében az érzelmi intelligenciájuk is magasabb. Jobb képzés-, illetve továbbképzés-támogatási rendszer esetében a pedagógusok a környezetükből érkező pozitív hatások észlelésére is inkább képesek. Az intézményi támogatás különböző elemei közül tehát az érzelmi intelligencia szempontjából leginkább az tűnik relevánsnak, hogy az intézmény milyen mértékben támogatja a pedagógusok képzését, illetve továbbképzését, valamint a család és a munkahely közötti egyensúlyt.

Az intézmény formális és informális jellemzőinek összességét a pedagógusok érzelmi intelligenciájának alakulása szempontjából vizsgálva – több közelmúltbeli hazai tanulmány (Balázs, 2013; Baracsi, 2013; Paksi–Schmidt, 2006) eredményeivel összhangban – leginkább a szervezeti kontextus egyik informális jellemzőjét, a munkatársi morált kell kiemelnünk. Azokban az intézményekben, ahol a munkatársak munkavégzéssel kapcsolatos megbízhatósága tekintetében kétségek merülnek fel, ahol a pedagógusok azt érzik, hogy figyelniük kell a másik munkavégzését, ahol hiányzik a „szavahihetőség”, s ezáltal nehezebb a kooperáció a munkában, ott a pedagógusok érzelmi intelligenciája alacsonyabb. Magasabb viszont azokban a szervezetekben, ahol jobb a szülőkkel való kapcsolattartás.

A kiegészítés és az intézményi támogatottság kapcsolatát vizsgálva a jobb kolleghiális viszony, illetve – az érzelmi intelligencia szempontjából is kedvező körülményt jelentő – a család és a munkahely közötti egyensúly támogatása kap hangsúlyos szerepet. Ha a pedagógusok úgy érzékelik, hogy az intézmény jobban támogatja a család és a munkahely közötti egyensúly megerősítését, az körükben az érzelmi kimerültség és túlhajszoltság alacsonyabb szintjével, valamint a deperszonalizáció (az emberek felé közvetített személytelen válaszok) kisebb mértékével jár együtt. A kolleghiális támogatás ezen túlmenően az egyéni teljesítmény csökkenése szempontjából is megóvó erőként jelentkezik, azonban az érzelmi kimerültség, és a deperszonalizáció tekintetében megóvó erőként jelentkező támogatási dimenzió, a család és a munkahely közötti egyensúly támogatása az egyéni teljesítmény szempontjából kedvezőtlen. Összességében tehát az intézményi támogatás különböző formái és a kiegészítés egyes aspektusai közötti kapcsolat alapján az intézményen belüli szakmai kommunikáció szerepét kell elsősorban kiemelnünk mint olyan tényezőt, melynek alapján a kiegészítés minden dimenziójában kedvező irányú folyamatok valószínűsíthetők.

A kiegészítés mértékének magyarázatára felépített komplex modell eredményei alapján négy tényező hatása hangsúlyos: az önfeltárás akadályoztatottsága, a munkatársi morál, az igazságos, a beosztottakat bevonó vezetés, valamint a szülőkkel való kapcsolattartás. Amennyiben egy intézmény kevésbé teszi lehetővé a pedagógusok számára gyengeségeik, bizonytalanságaik vállalását, illetve ha kétely támad a munkatársak munkavégzéssel kapcsolatos megbízhatóságát ille-

tően, az az egyéni teljesítmény csökkenését valószínűsíti. Jótékonyan hat viszont, vagyis csökkenti a pedagógusok érzelmi kimerültségét, a túlhajszoltság érzését, ha a beosztottnak lehetőségük van a döntésekbe való beleszólásra, illetve a vezetői hozzáállásra a személyes célokat figyelembe vevő támogatás, az igazságos bánásmód jellemző. Azokban a szervezetekben, ahol jobb a szülőkkel való kapcsolattartás, ott – a szakirodalmi tapasztalatokkal összhangban (például Skaalvik–Skaalvik, 2009) – jobb egyéni teljesítmény valószínűsíthető.

Amennyiben a motivációk és az intézményi környezet összefüggését vizsgáljuk, akkor a – lelki egészség kapcsán is több esetben relevánsnak bizonyult – szülőkkel való kapcsolattartás mellett az intézmény gyermekközpontúságát, valamint a szervezeti légkör, illetve a szervezeti bizalom különböző dimenzióit, továbbá a tanulói összetétel egyes aspektusait emelhetjük ki. A FIT-Choice-skála különböző alskálái közül leginkább kettő, a „másodlagos karrierút”, illetve az „anyagi megbecsültség” esetében jutnak különösen nagy szerephez az intézményi kontextussal kapcsolatos jellemzők. Az eredmények alapján a pedagógusi pálya B-tervként való választásában szinte elhanyagolható az individuális tényezők szerepe: a modellben maradt 12 szignifikáns változó között mindössze egyetlenegy jelenít meg individuális pedagógusjellemzőt, a többi 11-ből öt informális szervezeti jellemző, három-három pedig a formális jellemzőkön, illetve a tanulói összetételen keresztül jeleníti meg az intézményi kontextust. Tehát a másodlagos karrierút motivációs szerepe tekintetében a pedagógustársadalomban meglévő különbségek a pedagógusi munka intézményi kontextusát megjelenítő változókkal, különösen az intézmény informális jellemzőivel jól becsülhetők. Ugyanakkor, sajnálatos módon, a modellben szereplő szervezeti változók irányultsága igen nehezen értelmezhető. A változók ellentmondásossága pedig arra utalhat, hogy a pályaválasztással kapcsolatos későbbi narratívák erősen szituatívák, ami a mérőeszközzel kapcsolatos módszertani konzekvenciák tekintetében figyelemre méltó. A fizetés pályamotivációs szerepe tekintetében a pedagógusok között megfigyelhető különbségek elsősorban az intézményi képzés és támogatottság mértékével mutatnak kapcsolatot, vagyis azok a pedagógusok, akik a pályaválasztásuk során inkább figyelembe vették a fizetéssel kapcsolatos szempontokat, főként olyan intézményekben dolgoznak, ahol nagyobb mértékben jellemző a képzés és támogatottság. A munkahelyi légkör különböző jellemzőivel, a kollegiális támogatással kapcsolatos tényezők irányultsága alapján pedig úgy tűnik, hogy a kedvezőbb légkörmutatókkal, baráti kapcsolatokkal jellemezhető intézményekben inkább olyan pedagógusok dolgoznak, akiket kevésbé motivált a fizetés a pályaválasztás során.

Az intézményi támogatórendszer különböző elemeinek, illetve általában a közoktatási intézmények formális és informális szervezeti jellemzőinek, valamint

a pedagógusok lelki egészségének és motivációjának összefüggéseit vizsgálva, összességében elmondhatjuk, hogy a pedagógusok motivációi és lelki egészsége sokkal inkább az intézményi körülményekkel hozható összefüggésbe, mint személyes tulajdonságaikkal. Az intézményi kontextus különböző jellemzői közül főként az intézményi támogatás, illetve az egyéb informális szervezeti jellemzők azok, amelyek releváns szerephez jutnak, míg a formális intézményi jellemzők hatása kevésbé tetten érhető.

8.3.1.2. A társas hálózatokban rejlő lehetőségek

A kutatás eredményei arra utalnak, hogy a pedagógusok pályaelhagyással és pályán maradással összefüggő jellemzői és attitűdjei nem függetlenek a társas hálózatokban elfoglalt pozíciójuktól. Ebben az értelemben tehát az „egyéni” jellemzők (például a pályamotiváció vagy a lelki egészség) nem teljes mértékben egyéniék: befolyásolja őket a társas környezet, a munkahelyi közösség. Ennek fényében a pedagógusok pályaelhagyását megelőző segítő beavatkozások fontos területe lehet a tantestületi közösségek fejlesztése. A kutatás eredményei információval szolgálnak azzal kapcsolatban, hogy a szervezeti közösség fejlesztésének milyen konkrét területekre érdemes összpontosítani.

A magas pályaelhagyási arányú intézményekben a korábban bemutatott kedvezőtlen tendenciák (rossz társadalmi megítélés, a társadalmi elismerés fontossága a pályán maradásban, a társas kapcsolatok nem járnak együtt a pálya jobb megítélésével) mellett a társas hálózatok pozitív hatásai is tapasztalhatók. Ezekben az iskolákban a pozitív társas kapcsolatrendszerben aktívabban részt vevő pedagógusok tipikusan kevésbé kiégettek, mint a kapcsolatoktól inkább visszahúzódó kollégáik. Ez a tanári közösség kiégéstől védő szerepére utalhat. A közösségfejlesztés javasolt módja ebben az esetben a tantestület kohéziójának erősítése, tehát a pedagógusok ösztönzése a szakmai és személyes kapcsolatok kialakítására kollégáikkal, illetve a kapcsolatok lehetőségének biztosítása (például informális programok, szakmai együttműködési lehetőségek kialakítása).

Emellett – mint az eredmények bemutatása során láttuk – a kiégés és a társas kapcsolatok hiánya közötti összefüggés nem azért tapasztalható, mert a kevésbé kiégett tanárok egymással aktív kapcsolatot tartanak fent, míg kiégettebb kollégáik a közösség peremén, másoktól teljesen elszigetelve dolgoznak. A vizsgált intézményekben személyes és szakmai kapcsolatok olyan pedagógusok között is léteznek, akikre eltérő mértékű kiégés jellemző. Ez a tantestületi közösség fejlesztésének újabb lehetséges módját veti fel: a tanárok csoportszinten ösztönözhetőek arra, hogy amikor kollégáikon a kiégés jeleit észlelik, segítő szándékkal, inspirálóan lépjenek fel. A közösségépítés ezen formája szintén a tantestületi ko-

hézió erősítését célozza meg, azonban egy speciálisan a célcsoportra jellemző problémán, a kiégésen és annak kollektív leküzdésén keresztül.

A szervezetek informális működésének árnyoldalát jelenítik meg a negatív személyközi viszonyok, amelyekre egy közösségfejlesztési beavatkozásnak szintén figyelmet kell fordítania. Mind a hat vizsgált intézményben a pedagógusok különböző tartalmú negatív kapcsolataiban egyértelműen megjelenő mintázat, hogy a szakmai és a személyes motívumok nem válnak el egymástól olyan élesen, mint a pozitív kapcsolatok esetében. Ez arra utal, hogy a rossz személyes viszonyok könnyen átalakulhatnak rossz szakmai viszonyrá, és fordítva, tehát adott esetben egy, a pedagógiai munkához látszólag nem kötődő konfliktusnak is negatív hatása lehet az intézményen belüli szakmai kommunikációra és együttműködésre. Ezenfelül az eredmények azt mutatják, hogy a negatív kapcsolatok terén aktívabb pedagógusok tipikusan kevésbé bíznak a szervezetben és annak vezetésében – vagyis a tantestületen belüli negatív viszonyok kialakulásának megelőzése és hatásainak enyhítése lényeges probléma mind a tanári közösség, mind az intézmények vezetősége szempontjából. A pedagógusok közötti konfliktusok őszinte megbeszélésének és nyílt megoldásának elősegítése javíthatja a szakmai együttműködést, és növelheti a szervezeti bizalom szintjét is.

A tantestület kohéziója, valamint a konfliktuskezelés konstruktív kultúrájának megteremtése vélhetően nagy részben az intézmény vezetőinek közösségi részvételén múlik. Eredményeink ezt a várakozást annyiban igazolják, 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 előfordulhat, hogy az intézményvezetők a negatív hálózatokban is központi résztvevők. Vagyis a vezetők társas érintkezésekben való aktív szerepvállalása abban az esetben lehet közösségfejlesztő hatású, ha tudatosan és felkészülten igyekeznek megoldani és enyhíteni a konfliktusokat maguk és kollégáik, illetve más pedagógusok között.

Összegezve, a kutatás eredményei rámutatnak, hogy a tantestületek olyan közösségeknek tekinthetők, melyeknek működése szerepet játszik a pedagógusok pályaelhagyással kapcsolatos jellemzőinek, vélekedéseinek alakulásában. Ily módon a tantestületi közösségekben, a tanárok közötti informális kapcsolatrendszerben eleve jelen lévő társas erőforrások célzott fejlesztése segítheti a pályaelhagyás megelőzését. Az esettanulmányaink alapján azt láthattuk, hogy ezek az erőforrások a magas pályaelhagyási arányú intézmények tantestületeiben is jelen vannak: a társas hálózatokban való aktív részvétel alacsonyabb szintű kiégéssel jár együtt. Ennek tudatos fejlesztése, a pedagógusok bevonása a kapcsolati rendszerbe, va-

lamint társaik segítésének, motiválásának ösztönzése segíthet a kiégés és következményeinek enyhítésében. Emellett a pályaelhagyás szintjétől függetlenül az intézmények közösségének fejlesztésében lényeges szereplők az intézmény- és a munkacsoport-vezetők. Azonban nem elég őket aktívabb részvételre ösztönözni a tantestületi hálózatokban, hanem fontos az ellentétek, konfliktusok elkerülésére, feloldására való felkészítés is, ellenkező esetben a negatív viszonyrendszer központi szereplőivé is válhatnak, ami a közösség hatékony működését gátolhatja.

8.3.2. A pedagógus-előmeneteli rendszerrel kapcsolatos vélemények összegzése

A pedagógus-előmeneteli rendszer várható pozitív hatásaival kapcsolatban a gyakorló pedagógusok körében a kritikus válaszok vannak túlsúlyban, míg a feltételezett negatív hatások esetében az egyetértő vélemények dominálnak. A dokumentálási terhek megnövekedésével, a leterheltséggel, illetve a rendszer bizonytalanságaival kapcsolatos negatív várakozások a legerőteljesebbek.

Amennyiben a pedagógus-előmeneteli rendszer pályamotivációs szerepéhez kapcsolódó elemeket vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy azok többségéhez negatív várakozások kapcsolódnak. A válaszolók döntő többsége egyet nem értését fejezte ki a következő motivációs dimenziókat lefedő tényezők vonatkozásában:

- társadalmi státus: „növeli a pálya presztízsét”, illetve „vonzóvá teszi a pedagóguspályát”,
- gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása: „javítja a diákok teljesítményét”,
- szakértelem: „hatására javul a pedagógusok felkészültsége”, s „szélesebb látókörrrel fognak rendelkezni”,
- képességek: „hatására a rossz képességű, motiválatlan pedagógusok más pályát választanak”.

Az előmeneteli rendszer állásbiztonsággal, anyagi megbecsültséggel kapcsolatos motivációs dimenziójával összefüggő elemek – „hatására a pálya biztos megélhetést fog jelenteni” vagy „hatására javul a pedagóguspálya anyagi megbecsültsége” – tekintetében pozitív várakozásokkal vegyes bizonytalanság fogalmazódik meg.

Ha a pedagógus-előmeneteli rendszerben megfogalmazott, a pedagóguspályával kapcsolatos célok fontosságát és megvalósíthatóságát vizsgáljuk, akkor pedig megállapítható, hogy a gyakorló pedagógusok körében a célok fontossága és megvalósíthatósága között rendre egyfajta feszültség érzékelhető: az előmeneteli rendszer céljait általában nagyon fontosnak, de mérsékeltlen megvalósíthatónak látják.

9. A pályaelhagyás okai

Miért fontos a téma vizsgálata?

A fejlett országok egy része jelentős pedagógushiánnyal küzd. A nemzetközi jelentések az oktatás expanziójával és a pálya presztízsének csökkenésével a tanárhiányt komoly problémaként azonosítják. Annak ellenére, hogy Magyarországon – sok európai országgal ellentétben – nincs abszolút értelemben vett tanárhiány, hazánkban is megmutatkoznak ennek első jelei (Sági, 2012). A pedagógushiány, illetve a pályaelhagyás problémája azonban többnyire nem mennyiségi, hanem strukturális kérdés. Éppen ezért fontos a pályaelhagyók jellemzőinek és a pályaelhagyás okainak megismerése.

Melyek a vizsgálat főbb területei?

Ebben a fejezetben elsősorban kvalitatív információk, tapasztalatok alapján vizsgáljuk a pályaelhagyás feltételezhető – a pályaelhagyó pedagógusok narratíváiban megjelenő – okait. Elemezzük a pályaelhagyás hátterében meghúzódó individuális és a szervezeti környezettel kapcsolatos elemeket, valamint a pályára való visszatéréssel kapcsolatban észlelt akadályozó tényezőket. Mindemellett a gyakorló pedagógusok körében végzett kvantitatív vizsgálat azon elemeire is kitérünk, amelyek a pályaelhagyással, pályán maradással kapcsolatos, körükben tapasztalt várakozásokat írják le.

Milyen adatokra támaszkodhatunk?

Az elemzéseket illetően elsősorban a pályaelhagyók körében készült kvalitatív vizsgálat során összegyűjtött információkra, tapasztalatokra támaszkodunk, de kontextusként, illetve egy, a pályával kapcsolatos jövőbeni várakozások becslésére vonatkozó modell erejéig a gyakorló pedagógusok országos reprezentatív mintáján kapott adatokat is felhasználjuk.

Melyek a főbb eredmények?

A kutatás során elért pályaelhagyók narratívái alapján – a pedagóguspályával kapcsolatos percepciókkal foglalkozó fejezetben leírtakkal összhangban – a pályaelhagyás legfőbb okaként az anyagi megbecsültség hiányát azonosíthatjuk. Az ezt követő, leggyakrabban megjelenő tényezők az „adódó lehetőség”, a „családi okok”, valamint az iskolavezetéssel való konfliktus: az első két helyen említett ok 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 a pedagógusokat bevonó, igazságos vezetéssel a vizsgált esetekben feltehetően csökkentheték volna a pályaelhagyás kockázatát.

A kutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok közel fele elképzelhetőnek tartja, hogy a pálya presztízsének, illetve anyagi megbecsültségének növekedése esetén öt éven belül visszatér a pedagógusi pályára, de sokan fogalmazznak 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 presztízséről való kedvezőbb vélekedésnek pozitív hatásuk van.

A kötetünk alapjául szolgáló kutatás különböző részkutatásai egyaránt a pályaelhagyás és a pályán maradás jelenségét járták körül. A korábbi fejezetek ezt a kérdést két módon tárgyalták. Egyrészt a pedagóguspálya percepciójával, a gyakorló pedagógusok motivációival, illetve a lelki egészségükkel és személyiségjellemzőikkel foglalkozó fejezetekben a vizsgált jelenségek mintázódásának hátterében egy speciális, a szakirodalom alapján a pályaelhagyással, illetve a pályán maradással összefüggő tényezőkként azonosítható individuális jellemzőket és az intézményi környezet sajátosságait megjelenítő változószett mentén végzett kvantitatív elemzések révén. Másrészt a vizsgált témák kapcsán a pályaelhagyók pályapercepciójával, a pedagógusok motivációival, illetve a lelki egészségükkel és személyiségjellemzőikkel kapcsolatos tapasztalatokban megjelenő tendenciák bemutatásával.

Ez a fejezet a pályaelhagyás okaira fókuszál. Most is a szakirodalmi háttér bemutatásával kezdünk. Mivel azonban a pályaelhagyás okaival kapcsolatos szakirodalom nagymértékben átfedést mutat a pályán maradás különböző individuális és szervezeti jellemzőit tárgyaló, részleteiben már bemutatott szakirodalommal, ezért most bizonyos értelemben csak töredékes irodalmi összefoglalást adunk, egyes témák esetében pedig csupán utalunk a korábbi fejezetekre. Ezt követően a pályaelhagyás feltételezhető – a 3. részkutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok narratíváiban megjelenő – okait mutatjuk be. Elemezzük a pályaelhagyás hátterében meghúzódó individuális és a szervezeti környezettel kapcsolatos elemeket, valamint a pályára való visszatéréssel kapcsolatban észlelt akadályozó tényezőket. A fejezetben röviden kitérünk a gyakorló pedagógusok körében végzett kvantitatív vizsgálat azon elemeire is, amelyek a körükben tapasztalt várokozásokat írják le a pályaelhagyással, illetve a pályán maradással kapcsolatban.

9.1. Szakirodalmi háttér

Tekintettel arra, hogy a pályaelhagyás, illetve a pályán maradás intézményi kontextusával kapcsolatos szakirodalmi adatokat a 8.1.1. alfejezetben már részletesen tárgyaltuk, most a pályaelhagyás individuális tényezőinek áttekintésére fókuszálunk. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az eredmények bemutatása során nem foglalkozunk a kontextuális jellemzőkkel.

A szociodemográfiai jellemzők közül számos kutatás vizsgálta a pályaelhagyást az életkor és a pályán eltöltött idő szempontjából. Az áttekintett irodalom alapján nagyfokú egyetértés tapasztalható a tekintetben, hogy a pályára lépést követő első néhány évben különösen nagy az elvándorlás mértéke.

Sass és munkatársai (2012) szerint főként azon tanároknál magas a lemorzsolódási arány, akik néhány éve kezdtek el dolgozni. Albrecht és munkatársai (2009) eredményei szerint a 2–5 év tapasztalattal rendelkező pedagógusok nagyobb része tervezi a pálya elhagyását két éven belül, ha a jelenlegi körülmények nem változnak, szemben azokkal a tanárokkal, akik több mint tíz éve a pályán vannak. Az életkor és a szakmai tapasztalat pályaelhagyással való összefüggése kapcsán Adams (1996) azt találta, hogy a negyvenéves kor alatt pályát kezdők 43 százalékkal nagyobb eséllyel váltak pályaelhagyókká, mint a pályájukat negyven évnél idősebb korban kezdők. Hancock (2008) zenetanárok körében végzett vizsgálatában is – az iskolai körülmények és a tanári hatékonyság hatásának kiszűrése mellett – a lemorzsolódás tekintetében szignifikáns prediktornak bizonyult a fiatalabb (negyven év alatti) életkor. Az, hogy a negyven év alatti korosztály esetében magasabb a lemorzsolódás, a szerző álláspontja szerint vélhetően részben a fizetéssel kapcsolatos megfontolásokra vezethető vissza. Lehetséges magyarázatnak tartja, hogy amennyiben a pályakezdő tanárok elkezdik összehasonlítani az oktatás területén jellemző kompenzációs rendszert más szakmaterületek rendszereivel, úgy találják, hogy az utóbbiak esetében magasabb a reálisan elérhető fizetés. Ez a következtetés pedig hozzájárulhat ahhoz, hogy elkezdik átértékelni a karrierválasztásukat. Nem csak egy szakmaterület, hanem általában a pedagógusi populáció vonatkozásában végzett elemzése során Kukla-Acevedo (2009) is Hancockhoz hasonló megállapításra jut. Eredményei szerint általában a pedagóguspopulációra érvényes, hogy a harminc évnél fiatalabb tanárok háromszor akkora eséllyel hagyják el a pedagógusi pályát, mint idősebb kollégáik, s a kevesebb mint öt év tapasztalattal rendelkező tanárok esetében másfélszer akkora pályaelhagyási arányokkal találkozhatunk, mint tapasztaltabb kollégáiknál. Elemzése során a legnagyobb rizikójú csoportként az első tanári évüket töltő pedagógusokat azonosította. A pályakezdés kritikus szelekciós szerepét többen a pályán eltöltött első évben jellemző „valóságokk”-ra vezetik vissza, ami mögött a képzés során tanultak és a szakmai gyakorlat elkezdése közötti diszkrépancia megélése áll (például Szivák, 1999: idézi Bankó, 2009). Szisztematikus irodalmi áttekintésük során Allen és munkatársai (2005) is megállapítják, hogy bár a pályakezdő tanárok különböző csoportjai körében készült vizsgálatok a pályaelhagyás mértékét illetően eltérő számarányokról számolnak be, nagyfokú egyetértés tapasztalható a tekintetben, hogy a pályára lépést követő első néhány évben különösen nagy az elvándorlás mértéke. Például az USA-ban a pedagógusok 50 százaléka a munkába állását követő öt éven belül elhagyja azt az oktatási intézményt, ahol a pályáját elkezdte (de ez nem jelenti automatikusan, hogy magát a pályát is elhagyja).

A pályakezdés éveiben az idő szignifikáns pályaelhagyási kockázatát jelzi egy hazai nagymintás követéses vizsgálat is (Varga, 2007), amelynek keretében tanárszakra végzettség követő ötödik és hatodik évben megismételt adatfelvételek alapján komplex modelleket építettek annak magyarázatára, hogy a felsőfokú tanulmányok befejezését követően kik maradnak tanárok. Bár az elemzések elsősorban a képességeknek és a kereseteknek a pályaelhagyásban, illetve a pályán maradásban betöltött szerepének vizsgálatára irányultak, a komplex modell számos szociodemográfiai változót is tartalmazott, melyek közül a végzés óta eltelt idő is szignifikáns magyarázó változónak bizonyult: ha valaki egy évvel régebben végzett, négy százalékponttal csökkenti az esélyét annak, hogy a vizsgálat időpontjában tanári állásban dolgozik. Közvetetten a pályakezdés éveinek magas pályaelhagyási kockázatára utal egy másik hazai vizsgálat is (Gáspár, 2008), melyben a szerző negatív korrelációt talált a kiegészítés és a pályán töltött évek száma között, amit a fiatalabb korosztályok pályaelhagyásával hoz összefüggésbe. Ugyanezen vizsgálat kismintás követéses moduljában azt tapasztalták, hogy a végzést követő harmadik évben 46 fő közül 29 maradt a pedagóguspályán, és közülük 23-an már gondoltak a pályaelhagyásra. Bankó (2009) hazai frissdiplomás angoltanárok körében készült kutatása során a megkérdezettek egyharmada szándékozott feladni a tanári karrierjét, vagy foglalkoztatta a pályaelhagyás gondolata.

Egy walesi hatásvizsgálat szerint a fiatalkori pályaelhagyás problémájára megoldást nyújthat a pályakezdő tanárok számára biztosított mentorálási és szupervíziós lehetőség a pályájuk első évében, emellett az ezt követő két évben a szakmai fejlődés kiemelt támogatása jótékonyan hat a pályaelhagyás megelőzése szempontjából: a bemutatott eredmények szerint az ezen elemeket tartalmazó programok hatására a középiskolákban 50 százalékkal, az általános iskolákban 72 százalékkal csökkent a pályakezdő tanárok lemorzsolódása (Rise in Welsh teacher applications, 2004).

Ugyanakkor néhány tanulmány nem támasztja alá a fiatalabb életkor nagyobb pályaelhagyási kockázatával kapcsolatos eredményeket. Boe és munkatársai (2008) azt tapasztalták, hogy a kezdő tanárok körében csak elhanyagolható mértékben (2%) magasabb a pályaelhagyási arány, mint a régebb óta a pályán tartózkodó pedagógusok esetében, ami a szerzők szerint elsősorban azzal magyarázható, hogy ezekben az években mérik fel a pályakezdő fiatalokat, hogy a tanári pálya mennyire illeszkedik az érdeklődési körükhöz, szemben azzal a nézetel, hogy a tanári pálya sokrétű elvárásai és terhei felőrlik őket. Skaalvik és Skaalvik (2011) norvég tanárok körében végzett vizsgálata keretében a különböző iskolai és individuális jellemzőket egyaránt figyelembe vevő többdimenziós elemzés során sem sikerült a kor alapján szignifikáns eltéréseket azonosítani.

Noha az áttekintett kutatások nem teljesen egybehangzóak, Allen és munkatársai (2005) szisztematikus irodalomáttekintésének eredményéhez hasonlóan több tanulmány arról számol be, hogy a középkorú, pályájuk derekán járó 40–50 éves pedagógusok tekinthetők leginkább stabilnak, körükben viszonylag kismértvű az elvándorlás mértéke, majd az 50 év fölötti, 25–31 éves pályafutással rendelkező tanárok körében ismét növekszik (Guarino és mtsai, 2004; Allen és mtsai, 2005; Boe és mtsai, 1997; Donaldson–Johnson, 2010; Tschannen-Moran és mtsai, 1998; Sass és mtsai, 2012; Hancock, 2008). Összességében tehát viszonylagos egyetértés mutatkozik a tekintetben, hogy a különböző életkorokban jellemző elvándorlási kockázat alapján egy U alakú görbe rajzolható fel. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy az egyik tanulmány (Boe és mtsai, 1997) azt találta: bár az egyes intézményekből való elvándorlás vonatkozásában az U alakú görbe érvényes, az életkor előrehaladásával, illetve a pályán eltöltött évek számának növekedésével a szakemberek nem a pályát, hanem a konkrét oktatási intézményt hagyták el.

A pedagógusok *nemi hovatartozását* a pályaelhagyással összefüggésben vizsgálva nagy számban találkozunk olyan kutatási eredményekkel, amelyek a férfiak nagyobb pályaelhagyási valószínűségét jelzik. Andersonnak (2008) egy tízéves követéses vizsgálat során a különböző demográfiai jellemzők (kor, nem, etnikai háttér, családi állapot), a felsőoktatási teljesítmény, a munkakörülmények és a kompenzációs elemek szerepét vizsgáló elemzése alapján a nők nagyobb eséllyel maradnak a pályán a férfakkal szemben. Sass és munkatársainak (2012) eredményei alapján is a női pedagógusok maradnak hosszabb ideig a pályán, s emellett a pályakezdés magasabb életkora is csökkenti a pályaelhagyás kockázatát. Több más tanulmány (Murnane és mtsai, 1991; Theobald, 1990) is rámutatott arra, hogy azok a nők, akik bizonyos életkor felett (30–40 éves korban) kezdtek el tanítani, sokkal kisebb valószínűséggel hagyták el a pályát, mint a velük azonos korcsoportba tartozó vagy bármilyen életkorú férfiak. A férfi tanárok magasabb arányú lemorzsolódásának hátterében magyarázatként egyrészt megjelenik a férfiaknak a tanári pályával kapcsolatos alacsonyabb fokú elégedettsége (Macmillan, 1999), másrészt az oktatás más területei (például adminisztrációval kapcsolatos oldal) iránti nagyobb affinitásuk (Quartz és mtsai, 2008). Több tanulmány (például Allen és mtsai, 2005) megemlíti a nők alacsonyabb rátájának egyik lehetséges magyarázataként, hogy a nők számára a tanítás a gyermekvállalás szempontja miatt is kiemelkedően vonzó alternatíva lehet. Bár a teljes tanári populációra kiterjedő kutatások jelentős része arra a megállapításra jut, hogy a férfi tanárok esetében beszélhetünk magasabb lemorzsolódási rizikóról, azonban olyan részpopulációkra vonatkozó eredményekkel is találkozunk, ahol a férfiak esetében tapasztaltak nagyobb pályán maradási hajlandóságot. Adams (1996)

texasi általános iskolai tanárok körében végzett longitudinális vizsgálata során azt találta, hogy a nők 37 százalékkal nagyobb eséllyel hagyták el a pályát, mint a férfiak. Hancock (2008) – zenetanárok körében kapott – eredményei alapján az iskolai körülmények és a tanári hatékonyság kontroll alatt tartása mellett szintén a nők magasabb pályaelhagyási kockázata valószínűsíthető. Egy másik vizsgálat (Donaldson, 2012) – amely a pályán maradók tulajdonságait vizsgálva közelítette meg a kérdést – az idősebb pályakezdők közül a férfiak esetében mutatott ki nagyobb valószínűséget a pályán maradásra. Ezek az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy bár az általános tanári populációra irányuló kutatások eredményei alapján a férfiak esetében valószínűsíthető nagyobb mértékű pályaelhagyás, mindenképpen érdemes külön-külön is foglalkozni az egyes tanári alpopulációkkal. Tovább árnyalja a helyzetet, hogy bizonyos kutatások nem találtak eltéréseket a női és a férfi tanárok között a pályaelhagyás tekintetében. Hahs-Vaughn és Scherff (2008) kezdő nyelvtanárok pályaelhagyási, mobilitási és pályán maradási jellemzőit vizsgálták, és a biológiai nem esetében nem mutattak ki szignifikáns kapcsolatokat. Skaalvik és Skaalvik (2011) eredményei szerint is minimális a nem szerepe a pályaelhagyási motivációk vonatkozásában. Varga (2007) hazai nagymintás követéses vizsgálatában sem mutatkozott kapcsolat a férfiak és a nők között a tanári pályán maradás valószínűsége tekintetében: a pályán maradás valószínűségének becslésére létrehozott komplex modelljében az összes többi változó (például végzettség, szak, képesség, kereset) kontroll alatt tartása mellett a nemi hovatartozás nem jutott szignifikáns magyarázó szerephez. A kutatásokban megjelenő, korántsem egységes tendenciák értelmezése során ezúttal sem feledkezhünk meg a társadalmi-kulturális kontextus okozta különbségekről.

Mint azt az előzőekben az életkor, illetve a nemi hovatartozás és a pályaelhagyás kapcsolatának vizsgálatára irányuló szakirodalom alapján láthattuk, több kutatásban is megjelenik (Murnane és mtsai, 1991; Theobald, 1990), hogy a fiatalabb nők nagyobb valószínűséggel hagyják el a pedagóguspályát. Ez egyes szerzők szerint (Allen és mtsai, 2005) arra enged következtetni, hogy a gyermekvállalás, a *családalapítás* húzódik meg a döntés hátterében. Ugyanakkor a gyermekvállalás szempontjait – mint korábban már szó volt róla – több tanulmány (például Allen és mtsai, 2005) említi ellenkező előjellel, a nők alacsonyabb elvándorlási rátájával összefüggésben, azaz a pályaelhagyás tekintetében megóvó faktorként. Ezt az érvelést látszik alátámasztani Anderson (2008) longitudinális vizsgálata is, amely szerint nagyobb arányban morzsolódtak le azok a pedagógusok, akik a vizsgált időszakban nem voltak házasok. A családalapítás ambivalens hatását jelzi Bankó (2009) kutatása is.

Itt említjük meg, hogy a család nemcsak a gyermekvállalással összefüggésben jelenik meg a pedagóguspályával kapcsolatos döntés, a pályán maradás, illetve a

pályaelhagyás háttérében, hanem a *családi mintán* keresztül is mint az elköteleződés egyik forrása (például Farkas–Johnson–Foleno, 2000). Varga (2007) – már többször említett – hazai nagymintás követéses vizsgálatában a pályán maradás valószínűségének becslésére létrehozott komplex modell az összes többi változó (például végzettség, szak, képesség, kereset) kontroll alatt tartása mellett a családi mintán belül az anya szignifikáns mintaadó szerepét jelezte. Ugyanakkor más szerzők (például Pigge–Marso, 1992) nem igazolták a családi háttér szerepét.

A pályaelhagyással összefüggésben végzett szisztematikus irodalomáttekintés során számos olyan tanulmányt találtunk, amely az elvándorlást az *etnikai hovatartozás* vonatkozásában vizsgálja. Az e témában szemlézett írások megállapításai sok esetben – többek között az etnikai kisebbségek eltérő arányai és változó társadalmi kontextusa okán – meglehetősen ellentmondásosak, így a különböző kutatások eredményei nehezen általánosíthatók. Adams (1996) nagymintás kutatásának eredményei szerint a többségi társadalomhoz tartozó (kaukázusi származású) tanárok esetében különösen magas a pályaelhagyás kockázata: az afroamerikai tanárokhöz képest 385 százalékkal, a latin-amerikai származású tanárokhöz képest pedig 57 százalékkal nagyobb eséllyel számíthatunk arra, hogy elhagyják a pályát. Az áttekintett kutatások azt is jelzik, hogy a kisebbségi csoporthoz tartozó tanárok nagyobb valószínűséggel maradnak meg azokban az iskolákban, ahol nagy a kisebbségi diákok aránya, mint a többségi csoporthoz tartozó tanárok. Az egyik tanulmány (Hanushek–Kain–Rivkin, 2004) szerint amennyiben az afroamerikai tanárok elhagyták az adott iskolát, akkor arra törekedtek, hogy olyan közoktatási intézményben folytassák a munkájukat, ahol a kisebbségi csoporthoz tartozó diákok aránya még magasabb. Allen és munkatársai (2005) az általuk vizsgált szakirodalom alapján szintén arra a megállapításra jutottak, hogy – bár csak mérsékelt erősségű bizonyítékaink vannak – a kutatások inkább abba az irányba mutatnak, hogy a többségi társadalomhoz tartozók nagyobb valószínűséggel morzsolódnak le, mint az etnikai kisebbséghez tartozók. Ugyanakkor Anderson (2008) eredményei szerint a többségi társadalomhoz tartozó tanárok kisebb eséllyel váltak pályaelhagyóvá, mint az afroamerikai tanárok. Hasonlóak Hancock – más aspektusból már korábban is hivatkozott, zenetanárok körében végzett 2008-as kutatásának – megállapításai is, melyek szerint a kisebbségi társadalmi csoportba tartozó tanárok esetében mutatkozott nagyobbak a pályaelhagyás valószínűsége. Azonban olyan kutatással (Cha–Cohen–Vogel 2011) is találkoztunk, ahol nem találtak a tanárok etnikai háttére vonatkozásában szignifikáns mintázódást.

A kvalifikációs szint és a pályaelhagyás közötti összefüggés irányultságát vizsgálva az áttekintett tanulmányok negatív és pozitív kapcsolatot alátámasztó eredményeket egyaránt említenek. Allen és munkatársai (2005) szintén arra a követ-

keztetésre jutottak, hogy a kutatási tapasztalatok messze nem egyértelműek. Az általuk áttekintett öt tanulmány közül, amelyek ezt a problémát vizsgálták, kettő azt állapította meg, hogy a magasabb kvalifikáció valószínűbbé teszi a pályaelhagyást, míg két másik tanulmány szerint ennek éppen az ellenkezője igaz. Ez utóbbi táborát erősíti Adams (1996) is azokkal az eredményeivel, melyek szerint a csak alapképzésben részt vevő tanárok esetében 68 százalékkal nagyobb a pályaelhagyás valószínűsége a mesterképzésben is részt vevő tanárokkal szemben, míg a hagyományos képzési profillal rendelkezők körében ez az érték 19 százalék körülire tehető az alternatív képzésben részt vevőkkel szemben. Egy további tanulmány (Beaudin, 1993) azt jelzi, hogy ez a kapcsolat lényegesen összetettebb: a kérdés nagyban függ attól, hogy a pedagógus a tanítási gyakorlatát már a magasabb képesítéssel a kezében kezdte meg, vagy ezt a magasabb kvalifikációt a munka mellett szerezte meg. Azok a tanárok, akik már a pályára lépés pillanatában mester fokozattal rendelkeztek, nagyobb valószínűséggel hagyták el a pályát, mint azok, akik ugyan MA fokozattal bírtak, de már több éves tanítási gyakorlatuk, tapasztalatuk is volt. Ehhez kapcsolódóan Anderson (2008) azok esetében mutatott ki magasabb pályaelhagyási arányt, akik a végzettségük megszerzésekor fiatalabbak voltak. Tehát a kvalifikációs szint a korábbiakban vizsgált életkortól és a tanítási tapasztalattól nem teljesen független további befolyásoló tényező, amely hatást gyakorol a pályaelhagyási tendenciákra. A tanítási tapasztalat szerepét Bankó (2009) is megerősíti. Hazai angoltanárok körében készített kvalitatív kutatása során úgy találta, hogy a pályára lépéskor szinte általánosnak tekinthető „valóságsokk” az angoltanári képzésből kikerülők esetében nem mondható erősnek, ami véleménye szerint annak köszönhető, hogy a nyelvtanárok a képzés ideje alatt nagy arányban tanítanak. Ahogy egy válaszoló megfogalmazta: „Őrült nagy nehézség nem volt, mert valahogy így folyamatosan nőttem bele a munkába”. Az életkor szerepét alátámasztó számos vizsgálati eredménnyel szemben Cha és Cohen-Vogel (2011) e változó mentén sem talált szignifikáns eltéréseket.

A képzettségi adatokhoz kapcsolódóan megemlíthetjük, hogy számos tanulmány foglalkozik a *képességek, az intellektuális teljesítmény* és a pályán maradás összefüggésével. Ez a kapcsolat az áttekintett szakirodalom alapján nem egyértelmű, mindazonáltal – korlátozott bizonyító erővel ugyan – a képesség és a pályaelhagyás között pozitív korreláció valószínűsíthető (Allen és mtsai, 2005; Henke és mtsai, 2000). Ezt az összefüggést – a más témákban korábban már említett – kiváló hazai nagymintás longitudinális vizsgálatában Varga (2007) is megerősítette. Többváltozós modelljében azt vizsgálta, hogy – más tényezők kontroll alatt tartása mellett – a tanárként és nem tanárként elérhető kereseti különbségek figyelembevételével milyen szerepe van a képességeknek abban, hogy tanári állásban találjuk-e az egyént a végzést követő ötödik, illetve hatodik évben. Elemzései

alapján úgy találta, hogy „a képességeknek szignifikáns hatásuk volt annak valószínűségére, hogy pedagógusként dolgozik-e valaki a második megfigyeléskor is. A rosszabb képesség növeli annak valószínűségét, hogy tanárként dolgozzon.” (Varga, 2007, 621. o.) Természetesen ez az összefüggés szintén összetett, továbbá a képességek, az intellektuális teljesítmény mérése is nagyon különböző módon történik az egyes tanulmányokban (például a pedagógusképző intézmények selektivitásán, a felvételi vizsgák pontszámain, az egyetemi átlagokon keresztül). A fentiekkel összhangban, tízéves időszakot felölelő utánkövetéses vizsgálatában Anderson (2008) is magasabb arányú pályaelhagyást azonosított az alapképzésben jobban teljesítő diákok esetében, ugyanakkor kiemelte, hogy az alacsony tanulmányi teljesítmény a későbbi pályakezdéssel is pozitív kapcsolatban állt, 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 a *képességek*, az *intellektuális teljesítmény* és a pályaelhagyás között, azaz képességeik alapján a középmezőnyben elhelyezkedő tanárok nagyobb valószínűséggel hagyják el a pályát, mint az e tekintetben szélső pozíciókat elfoglaló kollégáik.

A pályaelhagyás *tanított tárgyak*, *szakmaterületi specifikáció* szerinti mintázódása vonatkozásában az áttekintett tanulmányok relatíve nagyobb harmóniája tapasztalható. Allen és munkatársai (2005) – Murnane és munkatársainak (1991) eredményeivel összhangban arról számoltak be, hogy a természettudományi tárgyakat tanító tanárok nagyobb valószínűséggel hagyják el a pályát, mint a más tárgyakat oktató középiskolai tanárok. Itt említjük meg Omenn Strunk és Robinson (2006) eredményeit is, melyek szerint a pályát elhagyó tanárok nagyobb valószínűséggel specializálódtak valamilyen szakterületre. A szakterületi specifikáció pedig jelentősen befolyásolja a már megszerzett tudásbázissal betölthető egyéb foglalkozások körét. Így nagyobb mértékű a pályaváltás valószínűsége azon tanárok (például az idegen nyelveket oktatók) körében, akiknek a képesítése több egyéb – esetlegesen magasabb átlagfizetéssel jellemezhető – foglalkozás betöltésére teszi őket alkalmassá. A nyelvtanárok kedvezőbb munkaerő-piaci pozícióját Bankó (2009) hazai angoltanárok körében készült kutatása is megerősíti: bár a megkérdezettek e tekintetben eltérő válaszokat adtak, általában elmondható, hogy „az angol szakos végzettséggel betölthető munkakörök széles ollót nyitottak ki...” (Bankó, 2009; 84. o.). Ugyanakkor Varga (2007) szintén hazai mintán – a nemre, képességre, keresetre stb. vonatkozó tényezők kontroll alatt tartása mellett – a különböző szakcsoportok hatását vizsgálva a nyelvtanárok esetében nem talált nagyobb pályaelhagyási rizikót, míg a természettudományi, műszaki, informatikai és különösképpen a jogi-közgazdasági szakmaterületek esetében szignifikáns

kockázatot azonosított. A számos, a pályaelhagyás tantárgyi, szakmaterületi mintázódását jelző szakirodalom mellett azonban olyan tanulmányokat is találunk, amelyek a tanított tárgy típusának hatását nem azonosították (Mont–Rees, 1996; Cha–Cohen–Vogel, 2011).

A vizsgált témák között felmerült továbbá a *kihívással való szembesülés, illetve annak megélése*, valamint hatása a hatékonyság érzésére. Donaldson és Johnson – más aspektusból már korábban is hivatkozott tanulmányukban (Donaldson–Johnson, 2010) – a tanári pályára újonnan belépők vonatkozásában longitudinális adatokon vizsgálták a kérdést, méghozzá olyan iskolákban, ahová elsősorban hátrányos helyzetű diákok járnak. Azon tanárok esetében, akik nagyobb kihívással szembesülnek a munkájuk során (például többféle tantárgy, nem a saját szakterületéhez kapcsolódó tantárgy órái), magasabb annak a rizikója, hogy elhagyják az adott oktatási intézményt, illetve a tanári pályát.

Skaalvik és Skaalvik (2011) *komplex modellje* a következő tényezők hatását vizsgálta a pályaelhagyási motiváció tekintetében: iskolai jellemzők (értékegyezés, vezetői támogatottság, kollegiális viszony, szülőkkel való kapcsolat), az időtényezőből fakadó nyomás (keves szabadidő, illetve szűk időkeret a munka elvégzésére, a célok elérésére), fegyelmezési problémák, a valahová tartozás érzése és az érzelmi kimerültség. Eredményeik szerint az iskolai jellemzők közvetlenül nem, de a valahová tartozás érzésén és az érzelmi kimerültségen keresztül hatnak a tanárok munkával kapcsolatos elégedettségére és pályaelhagyási motivációira. A pályaelhagyási szándék csak a munkával való elégedettséggel és az érzelmi kimerültséggel mutatott közvetlen kapcsolatot.

Bár az individuális tanári jellemzők tekintetében nem találtak szignifikáns hatásokat, mégis szót ejtünk itt arról *komplex modelltől*, amelyet Cha és Cohen–Vogel (2011) dolgozott ki a pedagógusi pályaelhagyással kapcsolatban. Kutatásuk során arra a kérdésre keresték a választ, hogy milyen faktorok befolyásolják a tanári pálya elhagyására vonatkozó döntést. Modelljükben feltételezték, hogy a döntést egyaránt befolyásolják a tanárok egyéni jellemzői (nem, etnikai hovatartozás, a végzettség foka, tanítási tapasztalat), az iskola jellemzői (méret, lokalizáció, a diák-tanár létszám aránya, a diákok demográfiai jellemzői), valamint a munkával kapcsolatos tényezők (fizetés, munkahelyi körülmények, szakmai fejlődés). Eredményeik szerint sem az egyéni, sem az iskolai jellemzők mentén nem állapítható meg mintázódás a pedagógusok pályaelhagyását tekintve, a munkahelyi elégedettség által mediált közvetett hatást csak a fizetés és a szakmai fejlődés vonatkozásában, valamint a munkahelyi körülmények esetében találtak.

A pálya anyagi megbecsültségével és annak a pályán maradásra, illetve a pályaelhagyásra gyakorolt hatásának hátterével kapcsolatos szakirodalmi tapasztalatokat már több helyütt említettük. Az elköteleződés különböző jutalmazási for-

máira vonatkozó vélemények szakirodalmi háttérének bemutatásával foglalkozó 8.2.1. alfejezet kifejezetten a fizetés és a pályaelhagyás kapcsolatára fókuszált. Az ott szemlézett írások nagymértékű egyetértést mutattak a tekintetben, hogy a szerényebb mértékű juttatások kockázati tényezőt jelentenek a pályával való elégedettség, illetve a pályaelhagyás szempontjából.

9.2. A pályaelhagyás okaival kapcsolatos eredmények

Ez az alfejezet a pályaelhagyásnak a pályaelhagyó pedagógusok narratívájában megjelenő okait mutatja be. Először a pályaelhagyás háttérében meghúzódó individuális és a szervezeti környezettel kapcsolatos elemeket azonosítjuk, majd a kutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok mintázódását vizsgáljuk a pályaelhagyás szempontjából releváns individuális és intézményi jellemzők mentén. Ezt követően a pályára való visszatéréssel kapcsolatban észlelt akadályozó tényezők feltárása következik. S végül röviden kitérünk a gyakorló pedagógusok körében végzett kvantitatív vizsgálat azon elemeire is, amelyek a körükben tapasztalt várakozásokat írják le a pályaelhagyással, illetve a pályán maradással kapcsolatban. Az utolsó, a gyakorló pedagógusok adataira támaszkodó alfejezet kivételével mindvégig szem előtt kell tartanunk, hogy a leírtak kis elemszámú és a magyarországi pályaelhagyó pedagógusokat nem reprezentáló kutatási tapasztalatokon alapulnak. Ezért az itt megfogalmazott tendenciák nem terjeszthetők ki a magyarországi pályaelhagyó pedagógusokra, mindig csak a megkérdezettek körében érvényes információkkal szolgálnak.

9.2.1. A pályaelhagyás okai a pályaelhagyók emlékei alapján

A pályaelhagyási döntések háttérét vizsgálva – a pedagóguspályával kapcsolatos percepciókkal foglalkozó fejezetben leírtakkal összhangban – azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezettek narratívájában az anyagi megbecsültség hiánya kiemelkedő szerepet kap (lásd 60. ábra): ez a legtöbb kérdezett által spontán említett elem (15 válaszoló hozta szóba), sok esetben önálló, egyedüli okként.

„Pusztán anyagi okok miatt. Az, hogy 20-a környékén a nyugdíjas anyámtól kellett már kölcsön kérnem pénzt, ugye mert egyedül éltem, élek, szóval...”

(53 éves volt általános iskolai tanár)

Ugyanakkor az sem elhanyagolható, hogy – bár más konkrét tényezők említése jóval elmaradt ettől – összességében azok voltak többen (25-en) a megkérdezettek körében, akik nem említettek anyagi motívumokat a pályaelhagyásuk hátterében, és az említett 82 tényező közül 66 nem kapcsolódott a fizetéshez. A leggyakrabban megfogalmazott egyéb tényezők a spontán említésekben az „adódó lehetőség” (10 válaszoló), továbbá a „családi okok” (7 fő) voltak, sok esetben átfedésben az anyagi megbecsültség hiányával. Általában is elmondható, hogy a legtöbb megkérdezett esetében nem egy ok húzódott meg a döntés hátterében. Egy megkérdezett átlagosan két okot említett.

„Pénz. Ez volt. Elváltam, és egyszerűen abból a fizetésből nem tudtam egyedül megélni. Ez volt a fő. Semmilyen más ok nem volt, ami miatt ezt a döntést meg kellett hoznom, pusztán ez. Akkor volt egy lehetőség, amit megragadtam...”

(40 éves volt középiskolai tanár)

„Természetesen a pénz is oka volt, de igazából ez a második oka volt. Az első és szerintem a legfontosabb, hogy nem tudtam a gyerekekkel összeegyeztetni, mindkettő teljes embert kíván, és hogy nem fogok tudni megfelelni tanárként, hogyha egy kicsi gyerekem van.”

(28 éves volt magyar–oroszc szakos tanár és jogász)

„Az is benne volt, hogy mennyire nevétségesen kevés a fizetés, hogy ugyanennyi munkával mennyivel többet lehetne keresni.”

(43 éves volt általános és középiskolai tanár)

A fentiek mellett jelentősebb arányban (szintén 7 főnél) kaptak szerepet az „iskolavezetéssel való konfliktusok” is 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 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)

Minden tizedik megkérdezett említett valamilyen, a tanulói összetétellel és/vagy a munkahelyi légkörrel, illetve a szakmai előmenetel lehetőségével, valamint a pálya alacsony társadalmi státusával kapcsolatos tényezőt. Ugyanilyen arányban jelent meg a pálya elhagyása az új kihívások keresése okán. Ezek és az eddigiekben említett pályaelhagyási okok a legtöbb esetben nem önállóan jelennek meg: egy megkérdezett átlagosan két okot említett. Az alábbiakban ezekre mutatunk be néhány további példát:

„Az előbbiekben már felsorakoztattam néhány olyan negatív dolgot, ami közrejátszott. A gyerekek viselkedése és az intézményen belüli aránya az, ami mutatkozik. Tehát a városunkban ebbe az intézménybe évről évre olyan tanulók jelentkeztek, akik egy jobb minőségi intézményben már nem kaptak helyet.”

(50 éves, volt tanár)

„Annak ellenére, hogy volt egy kis mag, számomra, akikkel jóban voltam, meg szerettük egymást, ennek ellenére, hogyha jobban együttműködőbb lett volna a tanári kar, vagy legalább az alsó tagozatos fele, ahol én ugye többet mozogtam, akkor lehet, hogy jobban elgondolkozom rajta esetleg. ...én mindig szerettem együtt dolgozni, meg szerettem a közös munkát, munkaközösség-vezető voltam, azt nagyon szerettem, mert ott közösen lehetett dolgozni, de nagyon sok irigységet szül, és ez... [volt az ok – szerk.] Most átmentem egy olyan közösségbe, ahol ez nincs, reméljük, eddig még nem tapasztaltam. A másik nagyon csábító volt, ami főleg csábító volt benne a személyi feltételek, a mostani kollegáim, meg a tevékenység is nyilván, amit csinállok.”

(48 éves volt tanító)

„Nem volt jövőkép, nem volt olyan lehetőség, amikor mérlegeltem, amire azt mondtam volna, hogy anyagi, szakmai és presztízs-, illetve erkölcsi szempontból is kielégítő. Nem volt elég a pénz. Szakmailag a probléma az volt, hogy az, hogy a szakmában lehet és tudok előrehaladni, az nem volt kérdés, csak az, hogy érdemes-e ebbe energiát feccölni. Jól látszott, hogy előbb-utóbb iskolaigazgató leszek, de az akkori igazgatóhelyettes egy évvel a nyugdíj előtt felvázolta a helyzetet, és az nekem kevés volt anyagilag.

(49 éves volt matematikatanár)

„...ez igazából csak annyi, hogy például ha az ember bemutatkozik, és azt mondja, pedagógus vagyok, 30–40 évvel ezelőtt teljesen mást jelentett. Pedagógusként nem voltam akkora jelentőségű a társada-

lomban, a társadalmi megbecsülése nagyon alacsony a szakmának. Azt az érzést kell eldönteni, hogy sajnáljanak vagy irigyeljenek, és én az utóbbi mellett döntöttem.”

(49 éves volt tanár)

Három megkérdezett említett a lelki egészséggel, a kiégéssel, kettő a túlterheltséggel kapcsolatos tényezőket:

„...az az igazság, hogy én már minden évben kacérkodtam avval a gondolattal, hogy valami mást kéne csinálni. Szerintem már négy éve biztos. Minden nyáron azt mondtam, hogy na jó, akkor ez biztos, ez most elég volt. Éreztem magamon, most nem azt mondom, hogy kiégtem, de ilyen kiégésszerű dolgokat észrevettem magamon, és az nagyon félelmetes volt, mert ahhoz fiatalnak éreztem magam. Az is benne volt, hogy mennyire nevetségesen kevés a fizetés, hogy ugyanennyi munkával mennyivel többet lehetne keresni.”

(43 éves volt általános és középiskolai tanár)

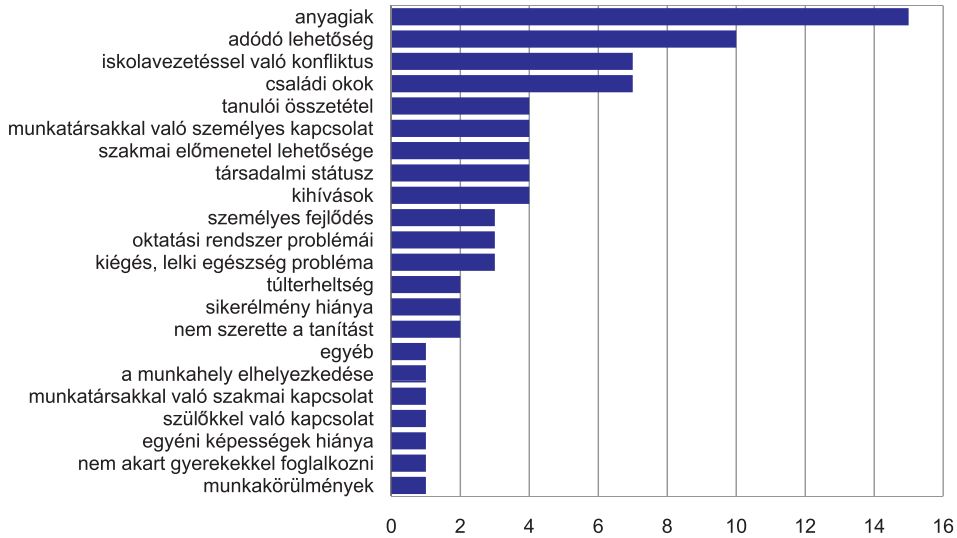
„...napközis voltam jellemzően, ugyanakkor sok más tárgyat is vittem, a délutáni napközis foglalkozások megléte mellett délelőtt sokszor tanítottam szétzilált órarenddel, sok lyukasórával, amit nem tudtam használni sok mindenre. Volt olyan is, hogy reggel 7-re már ugyanúgy mentem, mert ügyelni kellett, a napközis tevékenység után előfordult, hogy akkor jött még egy kosáredzés, vagy később a kerámiaszakkör, ilyen négytől hat óráig. Elvégeztem a testnevelő tanári szakot. Mikor ezt követően dolgoztam egy vagy két évet, akkor megkérdeztem, hogy van-e esélyem arra, hogy [a helyzet – szerk.] normalizálódjon napi szinten az iskolában, ...nemleges választ kaptam. És innentől kezdve tudatosan próbáltam bárhol máshol, csak nem pedagógusként munkát találni. ...Mondhatjuk azt, hogy a szabadidőhöz és az anyagi háttérhez fűzött jobb remény miatt váltottam”.

(42 éves volt testnevelő tanár)

Az okok között megjelent egy, a társadalmi nemi szerepekhez és/vagy az azokra vonatkozó társadalmi elvárásokhoz kapcsolódó elem is:

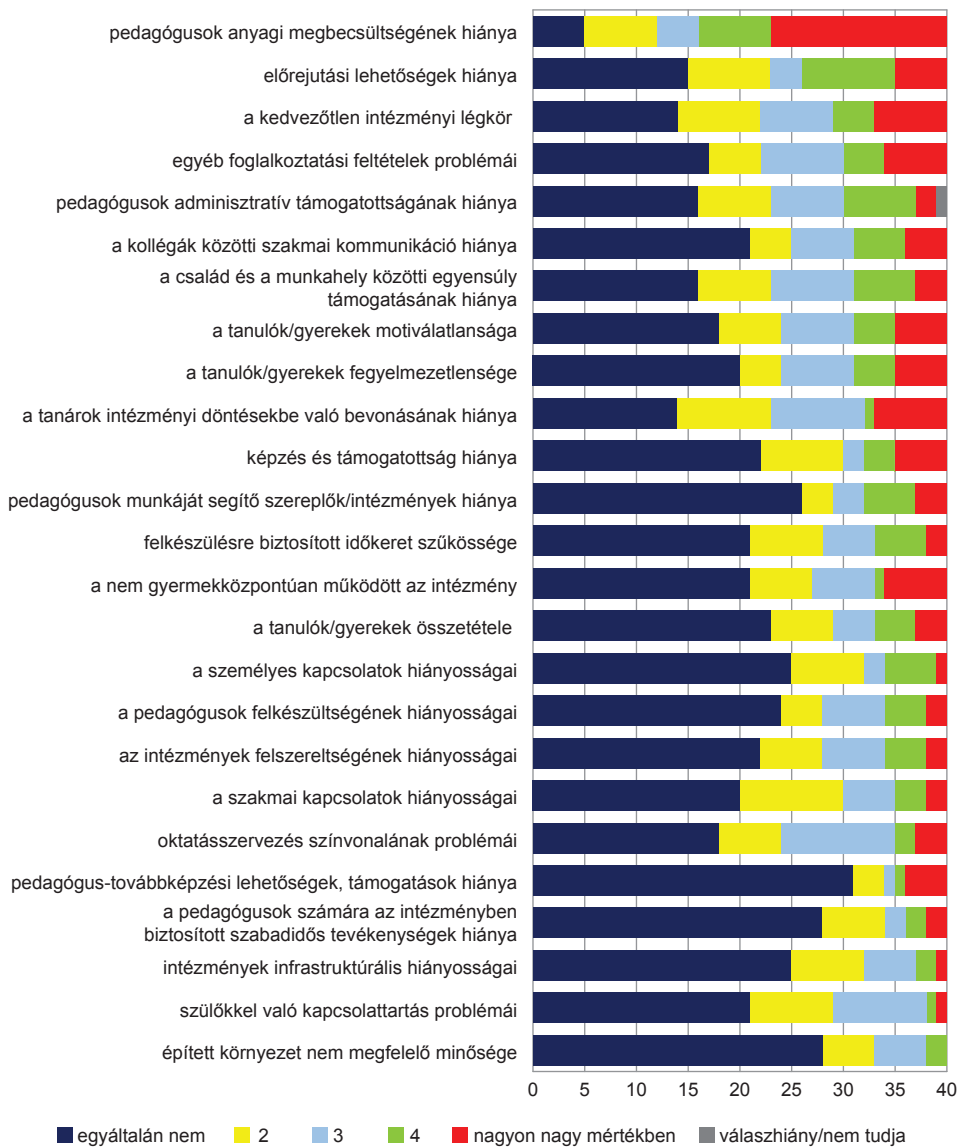
„Több oka volt. Nem szerettem csinálni. Alacsony volt a fizetés például. Ez nem volt egy férfias dolog.”

(36 éves volt tanító)



60. ábra. A pályaelhagyás hátterében megnevezett okok (halmozott érték, fő)

A pályaelhagyás lehetséges okainak előre meghatározott listája mentén kapott válaszok alapján – azok kontextusában értelmezve is, a fentiekhez hasonlóan – az anyagi megbecsültség mutatkozott döntő tényezőnek. Mint már korábban is említettük, a 40 válaszolóból 24 nyilatkozott úgy, hogy a pályaelhagyásról hozott döntésében az anyagiak jelentős mértékben szerepet játszottak, és többségük (17 fő) „nagyon nagy mértékű”-nek ítélte ezt a tényezőt. Az anyagi megbecsültség dominanciája különösen akkor mutatkozik meg, ha azt látjuk (lásd 61. ábra), hogy a vizsgált tényezők többségét – az előrejutási lehetőség hiánya, illetve a kedvezőtlen intézményi légkör kivételével – a megkérdezettek negyede vagy annál kisebb hányada értékeli jelentős (öt fokozatú skálán 4-es, 5-ös értékkel) elemnek a pályaelhagyási döntésében.



61. ábra. Milyen mértékben befolyásolták a megkérdezettek pályaelhagyással kapcsolatos döntését az alábbi tényezők? (fő)

A fenti eredmények harmonizálnak a pedagógusokat általánosságban vizsgáló kutatási eredményekkel (Cha–Cohen-Vogel, 2011). A szakirodalomban számos tanulmány jutott arra a megállapításra, hogy az alacsony anyagi juttatások kap-

csolatban állnak a pedagóguspálya elhagyásának valószínűségével, azonban viszonylag kevés azon vizsgálatok száma, amelyek ezt a kérdést nem a szervezeti háttér és az oktatási intézmények irányából közelítik meg, hanem – a jelen kutatáshoz hasonlóan – a tanárok ezzel kapcsolatos percepcióját, illetve elégedettségét vizsgálják. Mindazonáltal a percepciók felől vizsgálódó kutatások esetében is (például Hancock, 2008) negatív korreláció mutatkozik: akik alacsonyabb fizetést kapnak, és elégedetlenséget élnek meg az anyagi juttatásokkal kapcsolatban, nagyobb valószínűséggel válnak pályaelhagyóvá.

9.2.2. A kutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok individuális jellemzői

Ebben a részben a kutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok leírását adjuk a szakirodalom alapján a pályaelhagyás szempontjából relevánsnak mutató demográfiai, szocioökonómiai, képzettségi, valamint munkával kapcsolatos jellemzők mentén. Előljáróban hangsúlyozzuk, hogy a kvalitatív jelleg miatt, azáltal, hogy a megkérdezettek nem reprezentálják a magyarországi pályaelhagyó pedagógusok populációját, mindez nem alkalmas a pályaelhagyási kockázatok vizsgálatára. Az, hogy bizonyos, a szakirodalom alapján feltételezhetően kisebb vagy nagyobb pályaelhagyási kockázatot hordozó csoportok nagyobb arányban fordulnak elő a megkérdezettek körében, nem ad lehetőséget a pedagógusok pályaelhagyásának hátterében meghúzódó tényezőkre vagy akár együttjárásokra vonatkozó következtetések levonására. A bemutatott összefüggések mindössze az elért pályaelhagyók jellemzését szolgálják.

9.2.2.1. A megkérdezettek neme

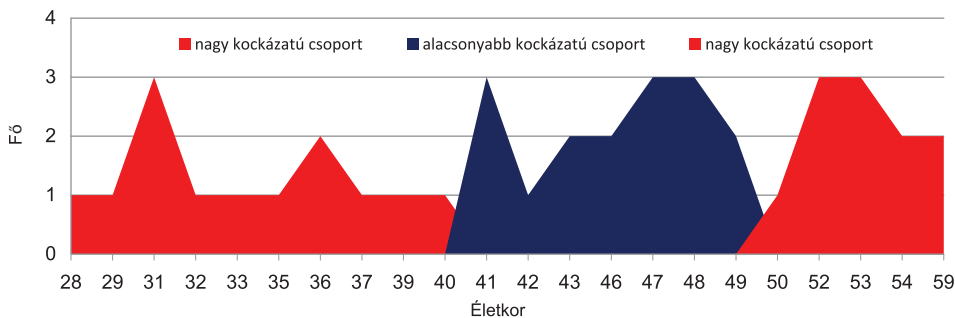
A pedagóguskutatások eredményei alapján a férfiak esetében valószínűsíthető nagyobb mértékű pályaelhagyás (például Cha–Cohen-Vogel, 2011, Sass és mtsai, 2012).

Ahogy azt már a mintaleírásnál említettük, a kutatásunk során megkérdezett pályaelhagyó pedagógusok közel háromnegyede nő (28 fő nő, 12 fő férfi). Ez – mint ahogy előljáróban jeleztük – a pályaelhagyási kockázatok vonatkozásában semmilyen konzekvencia levonására nem ad lehetőséget, azt azonban jelzi, hogy a szakirodalom alapján kisebb kockázati csoportba tartozó pályaelhagyók véleménye domináns a mintákban.

9.2.2.2. Az életkor és a pedagóguspályán töltött évek száma

Az életkori jellemzők vonatkozásában számos kutatás vizsgálta a tanári pálya elhagyásával összefüggésbe hozható mintázódást, és viszonylagos egyetértés mutatkozik a tekintetben, hogy a különböző életkorokban jellemző elvándorlási kockázat alapján egy U alakú görbe rajzolható fel. Magasabb arányú pályaelhagyás jellemzi a fiatalabb, pályakezdő pedagógusok populációját, majd a pályaelhagyás valószínűsége a negyedik-ötödik év után csökken, s az 50 év fölötti, 25–31 éves pályafutással rendelkező tanárok körében ismét növekszik az elvándorlás mértéke. A szakirodalmi adatok alapján a két életkori csoport között, a középkorú, pályájuk derekán járó pedagógusok esetében tűnik legalacsonyabb mértékűnek a tanári pályáról való elvándorlás (Guarino és mtsai, 2004; Allen és mtsai, 2005; Boe és mtsai, 1997; Donaldson–Johnson, 2010; Tschannen-Moran és mtsai, 1998; Cha–Cohen-Vogel, 2011; Sass és mtsai, 2012; Hancock, 2008).

Az általunk megkérdezett pályaelhagyók egyharmada (13 fő) tartozik a negyvenéves vagy annál fiatalabb korosztályt magában foglaló magas kockázatú kategóriába, 11 fő pedig a magasabb életkorú kockázati csoportba, az ötvenéves vagy annál idősebbek csoportjába. A vizsgálat tehát a szakirodalom alapján különböző rizikójú csoportokat jelenít meg (lásd 62. ábra).



A nagy kockázatú csoport a szakirodalom alapján nagyobb pályaelhagyási kockázatot hordozó csoportot jelent. Az x tengelyen csak azok az életkorok kerültek feltüntetésre, melyekbe legalább egy megkérdezett tartozott.

62. ábra. A megkérdezettek életkor szerinti elhelyezkedése (fő)

A szakirodalom alapján nemcsak az életkor, hanem – részben ehhez kapcsolódóan – a tanári pályán eltöltött évek száma, illetve az ott megszerzett tapasztalat is jelentős protektív faktornak bizonyul a lemorzsolódással szemben: több kutatás (például Cha–Cohen-Vogel, 2011; Sass és mtsai, 2012) eredményei alapján is a kevésbé tapasztalt tanárok esetében nagyobb a pályaelhagyás valószínűsége.

Ahogy azt a mintaleírásnál is jeleztük, a megkérdezettek átlagosan valamivel több, mint kilenc évet (9,4 év) töltöttek a pedagóguspályán. A legrövidebb pedagóguspálya egy évig tartott, a leghosszabb ideig a pályán lévő interjúalanyunk pedig 33 évet dolgozott pedagógusként. Összesen 16 megkérdezett a – szakirodalom alapján – különösen kritikusnak tekinthető időszakban, négy-öt éven belül hagyta el a pedagóguspályát. Mintánk – nem reprezentatív jellege miatt – nem alkalmas arra, hogy a pályán töltött évek kockázati mintázódását vizsgáljuk, azonban – mint azt a 63. ábrán láthatjuk – a szakirodalom alapján e tekintetben kritikusnak tekinthető populáció megjelenítésére megfelelő.



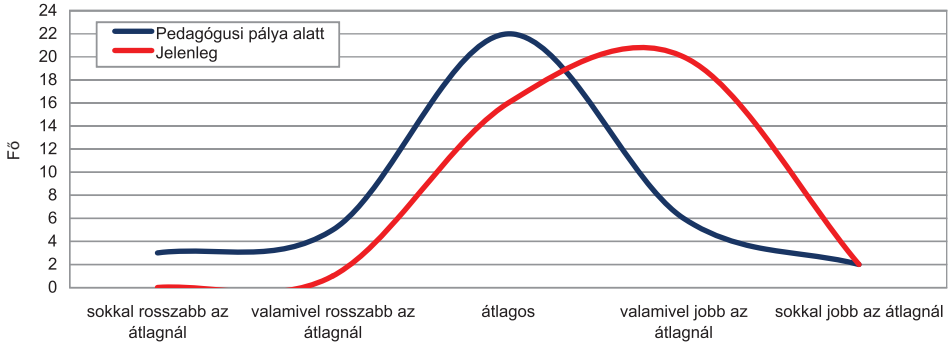
A nagy kockázatú csoport a szakirodalom alapján nagyobb pályelhagyási kockázatot hordozó csoportot jelent. Az x tengelyen csak azok az évek kerültek feltüntetésre, melyekbe legalább egy megkérdezett tartozott.

63. ábra. A pedagógusi munkakörben eltöltött évek száma a megkérdezettek körében (fő)

9.2.2.3. Szocioökonómiai státusz

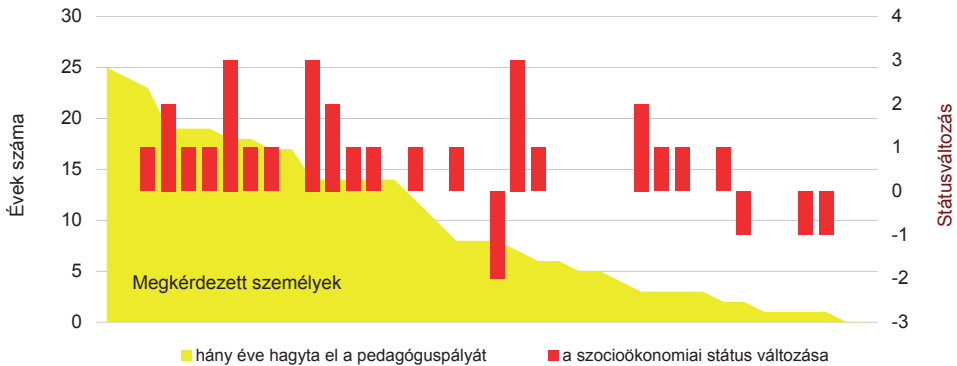
A megkérdezettek többsége (22 fő) – visszaemlékezései alapján – a pedagógusi pályája idején átlagos családi körülmények¹⁰ között élt. Öt fő értékelte családjának anyagi helyzetét az átlagosnál rosszabbnak, közülük három fő sokkal rosszabbnak. Nyolc fő jelezte, hogy pedagógusi pályája során az átlagosnál jobb körülmények között élt a családjával. Jelenleg, a pályaelhagyásukat követően az interjúalanyok több mint fele (22 fő) értékelte családjának szocioökonómiai helyzetét az átlagosnál jobbra, ebből húszan ítélték az átlagosnál valamivel, és ketten sokkal jobbra (lásd 64. ábra).

¹⁰ A szocioökonómiai státust ötfokozatú szubjektív skálán mértük. A skála a család relatív, másokhoz viszonyított anyagi helyzetét fejezi ki.



64. ábra. A megkérdezettek szocioökonómiai státusának a pedagógusi pályán töltött évekre, illetve az aktuális helyzetre vonatkozó szubjektív értékelése (fő)

Össességében a megkérdezettek fele (38 válaszolóból 19 fő) értékelte úgy, hogy a családjuk szocioökonómiai státusa a jelenleginél rosszabb volt akkor, amikor pedagógusként dolgozott. Négy fő a jelenlegi helyzetét látja rosszabbnak annál, mint amikor még a pedagóguspályán dolgozott, 15-en pedig változatlanak percipiálták a helyzetüket. Amennyiben az alapján vizsgáljuk a szocioökonómiai státus változását, hogy a két helyzetértékelés vonatkozási ideje között hány év telt el (lásd 65. ábra), nem látunk tendenciaszerű összefüggést, azaz nem figyelhető meg tendenciájában olyan kapcsolat, miszerint azok, akik régebben hagyták el a pályát, nagyobb változásokról számolnának be.



65. ábra. A pályaelhagyás óta eltelt évek száma és a szocioökonómiai státus változása¹¹ a megkérdezett pályaelhagyók körében

¹¹ A változás ötfokozatú skálán értelmezendő, ahol a pozitív értékek a javulást, a negatív értékek pedig a kedvezőtlen irányú változást jelenítik meg. Az értékek nagysága a javulás vagy romlás mértékét mutatja.

A pedagóguspályán töltött évekre jellemző, illetve a jelenlegi anyagi körülmények percepciója közötti eltérés a pedagóguspálya megbecsültségének szubjektív hiányát jelzi. Ezt erősíti az is, hogy a válaszadók háromötöde (24 fő) esetében az anyagiak fontos szerepet játszottak a pálya elhagyásával kapcsolatos döntésük során, s közülük 17 fő nagyon nagy szerepet tulajdonított az anyagi megbecsültség szintjének. A pedagóguspálya anyagi megbecsültségével kapcsolatos vélekedéseket a tanulmány későbbi részei bővebben kifejtik.

9.2.2.4. Képzettség

Több vizsgálat is megpróbálta már feltárni a *kvalifikációs szint* és a pályaelhagyás összefüggését, azonban e tekintetben a kutatási tapasztalatok – részben a képzettségek sokfélesége, részben a kulturális-társadalmi eltérések miatt – messze nem egyértelműek. Allen és munkatársai (2005) összefoglalójukban a képzettségi szint és a pályaelhagyás közötti kapcsolat irányultsága tekintetében negatív és pozitív kapcsolatot alátámasztó eredményeket egyaránt említenek. A nemzetközi szakirodalom tanulmányozása során találkozunk olyan szerzővel (Beaudin, 1993) is, aki ennél összetettebb kérdésnek tekinti a kvalifikációs szint szerepét, és mediátor tényezőként beemeli a *tanítási tapasztalatot*, pontosabban annak meglétét vagy hiányát a legmagasabb végzettség megszerzésekor. Beaudin úgy látja, hogy ez utóbbi esetben magasabb a lemorzsolódás rizikója.

A vizsgálatunk keretében megkérdezett pályaelhagyó pedagógusok közül 24 fő szerzett MA/MSc, 15 fő BA/BSc szintű diplomát, 1 fő pedig nem rendelkezik diplomával.¹² A legmagasabb végzettsége megszerzésekor a megkérdezetteknek valamivel több, mint a fele (21 fő) rendelkezett tanítási tapasztalattal, 18-an csak annak megszerzését követően kezdtek el tanítani.

A megkérdezettek többségének (35 fő) van valamilyen szintű nyelvtudása, és kétharmada (27 fő) nyelvvizsgát is szerzett. Egy fő kivételével a megkérdezettek nem rendelkeztek tudományos fokozattal.

A képzettségi adatokhoz kapcsolódóan megemlítjük, hogy számos tanulmány foglalkozik az *intellektuális képességek* és a pályaelhagyás kapcsolatával, többnyire pozitív korrelációt valószínűsítve közöttük (Allen és mtsai, 2005). Két tanulmány (Murnane–Olsen, 1990; Shin, 1995) azonban a pozitív korreláció helyett fordított U alakú görbével leírható kapcsolatot talált, mely szerint az intellektuális képességek alapján a középmezőnyben elhelyezkedő tanárok nagyobb

¹² Az egyik megkérdezett szobafestő-mázoló végzettséggel rendelkezett, és szakoktatóként végzett pedagógusi munkát.

valószínűséggel hagyják el a pályát, mint az e tekintetben szélső pozíciókat elfoglaló kollégáik.

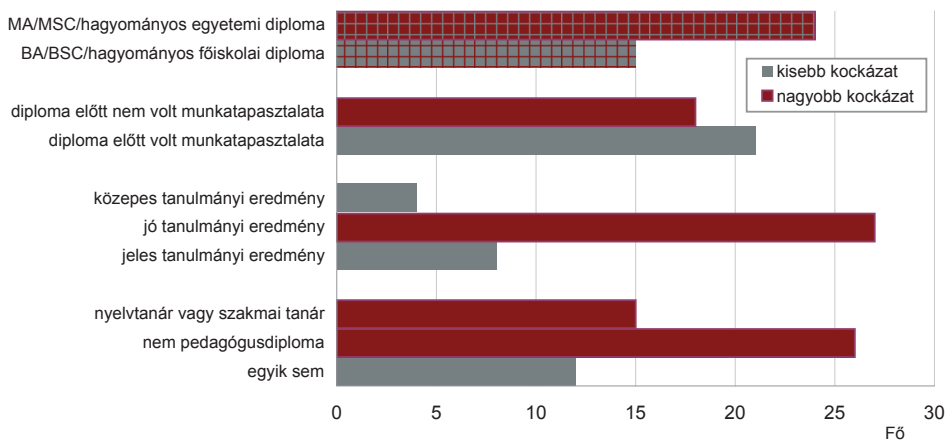
Kutatásunk során az intellektuális képességek vonatkozásában a pályaelhagyó pedagógusok tanulmányi teljesítményén keresztül tudunk információval szolgálni. Az általunk megkérdezett pályaelhagyók a felsőfokú tanulmányaikat leginkább jó eredménnyel végezték (27 fő),¹³ de voltak közöttük ennél rosszabb, illetve jobb eredményt felmutatók (4 fő közepes, 8 fő pedig általában jeles volt) is.

Végül ebben a körben említjük meg Strunk és Robinson (2006) eredményeit is, melyek szerint nagyobb mértékű a pályaváltás valószínűsége azoknál a tanároknál, akik olyan szakterületre specializálódtak, amely más – esetlegesen magasabb átlagfizetéssel jellemezhető – foglalkozások betöltésére is alkalmassá teszi őket. Ilyen piacképes tudás birtokában lévők között említik a szerzők a nyelvtanárokat, de – ugyanezen logika mentén – a nagyobb pályaelhagyási kockázatú szegmensbe sorolhatók a szakmai tanárok vagy az egyéb, nem pedagógusi végzettséggel (is) rendelkezők.

A megkérdezett pályaelhagyó pedagógusok körében 15 főnek van nyelvtanári és/vagy szakmai tanári képesítése (ebből 10 fő rendelkezik nyelvtanári képesítéssel, és 6 fő szakmai tárgyra vonatkozó tanári képesítéssel), és 26 fő rendelkezik nem tanári diplomával is. A megkérdezettek között 13 olyan személy volt, aki „csak” kevésbé piacképes tanári diplomát szerzett.

A 66. ábrán a kutatásunk során megkérdezett pályaelhagyó pedagógusok elhelyezkedését láthatjuk a képzettséggel kapcsolatos különböző kockázati tényezők mentén.

13 Több felsőfokú végzettség esetén azok átlagát vettük.



A nagy kockázatú csoport a szakirodalom alapján nagyobb pályaelhagyási kockázatot hordozó csoportot jelent. A kockásan jelölt dimenzió kockázati szerepe tekintetében a szakirodalom megosztott.

66. ábra. A megkérdezettek elhelyezkedése a képzettségük különböző jellemzői mentén (fő)

Ez esetben is hangsúlyozzuk, hogy vizsgálatunk kvalitatív jellege miatt nem tudjuk megerősíteni vagy elvetni a szakirodalomban a pályaelhagyás és a képzettség különböző aspektusai közötti kapcsolat valószínűségére vonatkozóan megfogalmazódó hipotéziseket. A fentiekben bemutatott adatok mindössze azt jelzik, hogy kutatásunk – a szakirodalom alapján a pályaelhagyás valószínűsége tekintetében – különböző kockázati csoportba sorolható személyek véleményeit jeleníti meg. Látható mind az alacsonyabb, mind a magasabb kvalifikációval rendelkezők véleménye, valamint azoké, akik rendelkeztek korábbi tanítási tapasztalattal, és azoké is, akik nem. Az intellektuális képességek és a pályaelhagyás kapcsolatát U alakú görbeként leíró kutatási eredmények (Murnane–Olsen, 1990; Shin, 1995) alapján az általunk megkérdezett pályaelhagyók nagy része a nagyobb kockázatú középmezőnyben helyezkedik el, s a „piacképes” végzettség (Strunk–Robinson, 2006) tekintetében is inkább a nagyobb kockázatú csoportok jelennek meg erőteljesebben.

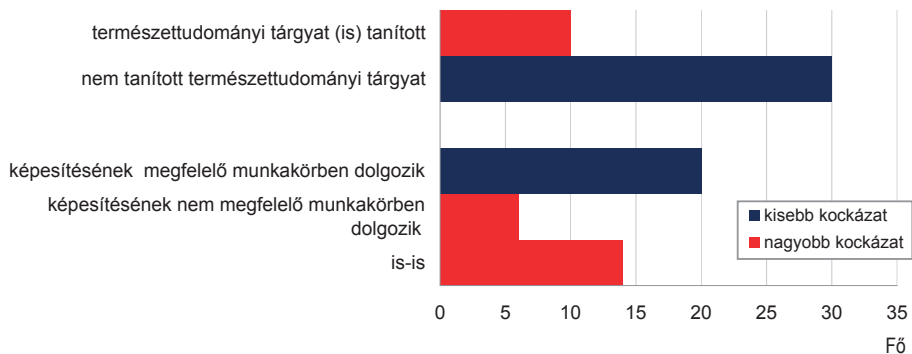
9.2.2.5. A munkával kapcsolatos jellemzők

Allen és munkatársai (2005) az eredmények relatíve magasabb harmóniáját tapasztalták a *tanított tárgy* tekintetében. Az e tárgykörbe tartozó tanulmányok túlnyomó többsége arról számolt be, hogy a természettudományi tárgyakat és matematikát tanító tanárok nagyobb valószínűséggel hagyják el a pályát, mint a

más tárgyakat oktató középiskolai tanárok. Mindazonáltal olyan tanulmányokat is találunk, amelyek a tanított tárgy típusának hatását nem azonosították (Murnane és mtsai, 1991; Mont-Rees, 1996).

A jelen kutatás során megkérdezett pályaelhagyó pedagógusok egynegyede (10 fő) természettudományi tárgyat vagy matematikát, háromnegyede (30 fő) pedig más típusú tárgyakat tanított. Természetesen a kutatás kvalitatív jellegéből adódóan adataink e szempont mentén sem teszik lehetővé a pályaelhagyási kockázatokra vonatkozó eredmények megfogalmazását, azt azonban elmondhatjuk, hogy a szakirodalmi tapasztalatok alapján e tekintetben is megjelennek adatainkban a különböző kockázatokat hordozó csoportok.

A munkával kapcsolatos jellemzők között is vizsgálhatjuk – de tulajdonképpen a munkaerőhiány intézményi kezelésének indikátora is – azt az Ingersoll kutatása (2004) alapján a munkahelyi elégedettség szempontjából kritikus tényezőt, hogy a pedagógusok munkája során milyen mértékben jellemző, hogy „rájuk kényszerítik” a *végzettségüknek nem megfelelő feladatok* elvégzését. A megkérdezett pályaelhagyók fele (20 fő) az utolsó olyan munkahelyén, ahol pedagógusként dolgozott, a képzésének megfelelő munkát végzett, másik fele azonban a szakirodalom alapján fokozott pályaelhagyási rizikót hordozó csoportba tartozott: 14 fő esetében előfordult, hogy a képzésének megfelelő munka mellett a képzésének nem megfelelő munkát is végzett, 6 fő pedig kizárólag a képzésének nem megfelelő munkát végzett (lásd 67. ábra).



A nagy kockázati csoport a szakirodalom alapján nagyobb pályaelhagyási kockázatot hordozó csoportot jelent.

67. ábra. A megkérdezettek elhelyezkedése a munkájuk néhány jellemzője mentén (fő)

Az eddigiekben vizsgált tanári jellemzőkhöz hasonlóan, a munkával kapcsolatos tényezők vonatkozásában is azt mondhatjuk, hogy a pályaelhagyás szempontjából különböző kockázatokat hordozó munkajellemzők jelen vannak a kutatásunk során megkérdezettek körében: a tanított tárgy jellege alapján inkább a kisebb kockázatú, a természettudományi tárgyakat nem tanítók kerültek be a mintánkba, képesítéstől eltérő feladatok elvégzése tekintetében pedig a kisebb és a nagyobb kockázatokat megjelenítők aránya kiegyenlített a megkérdezettek körében.

9.2.3. A kutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok intézményi jellemzői

Mint azt a 8.1.1. alfejezetben tárgyalt, a pályaelhagyás intézményi kontextusát bemutató szakirodalmi áttekintésben láthattuk, számos kutatás foglalkozik azzal, hogy az iskola különböző formális és informális jellemzői milyen mértékben befolyásolják azt, hogy egy-egy nevelési-oktatási intézménybe nehezebben találjanak új munkatársat, illetve hogy bizonyos iskolákban nagyobb a fluktuáció. Ilyen formális intézményi jellemzők a szervezet mérete, az osztálylétszámok nagysága vagy a tanulói összetétel különböző mutatói.

Az általunk megkérdezettek pályaelhagyásuk okai között jellemzően nem említettek sem az intézménymérettel, sem az osztálylétszámmal kapcsolatos tényezőket. Mindössze egy esetben találtunk a tanulói létszám szerepével kapcsolatos véleményt, azonban a szakirodalomban jellemző mintázathoz képest fordított előjellel – az alacsony létszám inkább kockázati tényezőként jelenik meg: *„hogycsökkenő gyereklétszám mellett kevesebb pedagógusra van szükség, muszáj volt lépni” (54 éves volt általános iskolai tanár, aki nyolc éve hagyta el a pedagóguspályát).*

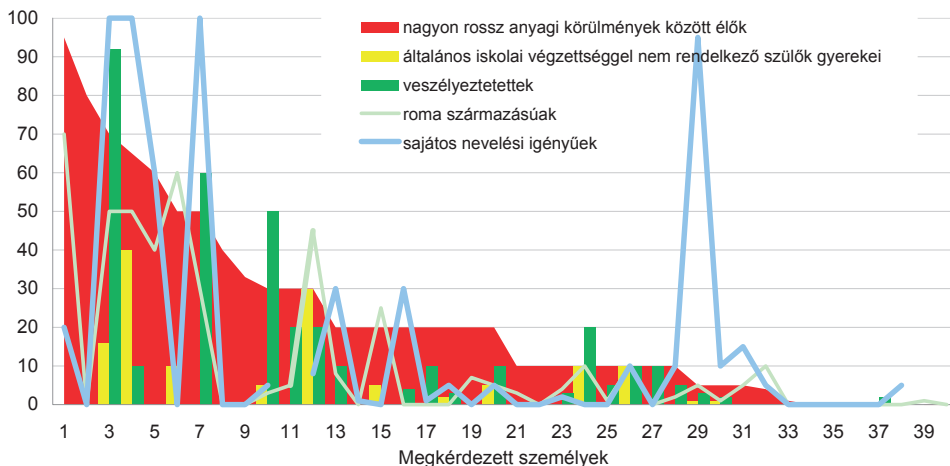
A kutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok jellemzően 300 fős vagy annál nagyobb tanulói létszámú intézményekben dolgoztak utoljára pedagógusként (27 fő), ebből 12-en a szakirodalom alapján alacsony kockázatú, 600 fős vagy annál nagyobb intézményben. Összesen 11-en dolgoztak 300 főnél kisebb tanulói létszámú iskolában, 3-an a szakirodalom alapján magas kockázatúnak tekinthető, kevesebb, mint 100 fős tanulói létszámú intézményben.

A tantestület mérete alapján leginkább a közepes – 30 főnél nagyobb, de 50 főnél kisebb – létszámú intézményekben foglalkoztatottak kerültek a mintánkba (18 fő), de a megkérdezettek egynegyede ennél kisebb, a szakirodalom alapján a fokozott kockázati csoportba tartozó iskolában tanított utoljára. Hasonlóképpen, a megkérdezett pályaelhagyó pedagógusok többsége az osztálylétszám alapján sem tartozott a kockázati csoportba: olyan intézményben tanított utoljára, ahol az

osztálylétszám jellemzően 20–25 fő között volt, s az általuk vezetett foglalkozások is ekkora vagy sok esetben ennél kisebb létszámúak voltak, vagyis az osztálylétszámok alapján a megkérdezett pályaelhagyók inkább az alacsony kockázati csoportba sorolhatók.

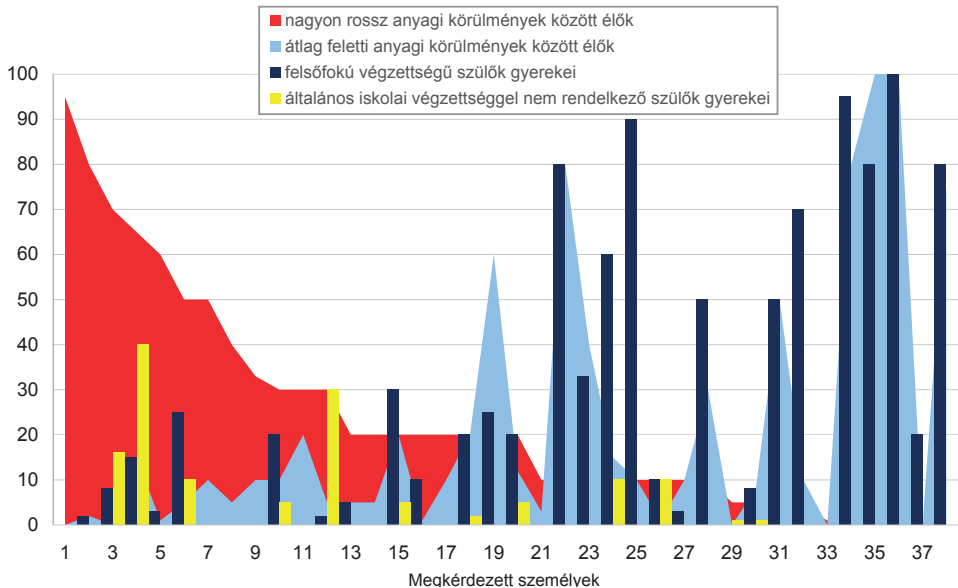
A kutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok legutóbbi munkahelyével kapcsolatban egyrészt azt tapasztaltuk, hogy a különböző, problémás tanulói összetételre utaló dimenziók – a nagyon rossz anyagi körülmények között élők, az általános iskolai végzettséggel nem rendelkező szülők gyerekei, a roma származásúak, a sajátos nevelési igényűek és a veszélyeztetettek – meglehetősen nagy együttjárást mutatnak (lásd 68. ábra). Ugyanakkor mintánk a megkérdezettek utolsó munkahelyének a pályaelhagyás szempontjából kockázatokat hordozó tanulói összetétele vonatkozásában meglehetősen heterogénnek tekinthető: minden harmadik-negyedik megkérdezett arról számolt be, hogy a diákok legalább 30 százaléka nagyon rossz anyagi körülmények között él, illetve jelentős arányban fordultak elő az iskolában SNI-tanuló¹⁴ és/vagy veszélyeztetett gyerekek és/vagy roma származásúak. Hét megkérdezettnek az utolsó munkahelyén 50 százalék vagy annál nagyobb volt a nagyon rossz anyagi körülmények között élők aránya. A megkérdezettek fele azonban – a pedagóguspálya elhagyását közvetlenül megelőzően – olyan iskolában dolgozott, ahol a gyerekeknek maximum egytizedére volt jellemző az alacsony szocioökonómiai státus és/vagy valamilyen problémás magatartás.

14 Egyetlen olyan iskolával találkoztunk, ahol az SNI-tanulók aránya más problémára utaló összetétel-jellemzők nélkül fordult elő.



68. ábra. A tanulói összetétel néhány mutatója az elért pályaelhagyó pedagógusok utolsó munkahelyén (megkérdezett személyenként a különböző tanulói összetétel-jellemzők %-os aránya)

Ahogy fentebb bemutatjuk, a szakirodalomban olyan eredménnyel is találkoztunk (Ingersoll, 2001), mely a kevert összetételű (etnikai és szocioökonómiai státusú) iskolák nagyobb megtartó erejéről számol be. Ennek kapcsán megvizsgáltuk, hogy az általunk megkérdezett pályaelhagyók inkább kevert vagy tiszta profilú (magas vagy alacsony szocioökonómiai státusú családok gyerekeivel foglalkozó) intézményekben dolgoztak. A 69. ábrán láthatjuk, hogy a mintánkba került pályaelhagyó pedagógusok utolsó munkahelyén – bár valamilyen arányban többnyire alacsony és magas státusú családok gyerekei is előfordultak – ezek az arányok korántsem voltak kiegyenlítettek, inkább a homogenitás irányába mutató tanulói összetétel, illetve az alacsony vagy a magas státusú csoport dominanciája volt jellemző.



69. ábra. A tanulói összetétel néhány mutatója az elért pályaelhagyó pedagógusok utolsó munkahelyén (megkérdezett személyenként a különböző tanulói összetétel-jellemzők %-os aránya)

Az általunk megkérdezett pályaelhagyók a pályaelhagyás okaira vonatkozó spontán válaszaikban is több esetben (összesen 26 alkalommal) említettek olyan tényezőket, amelyek a pályaelhagyás háttérében az intézmény formális vagy informális jellemzőinek szerepére utalnak. Legnagyobb számban (7 fő) az iskolavezetéssel való konfliktust emelték ki, azonban minden tizedik megkérdezett utalt a „szakmai előmenetel lehetőségének hiánya”-ra és/vagy a „munkahelyi légkör problémái”-ra, illetve a szakirodalomban is markáns kérdésként jelen levő „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 (részletesen lásd a pályaelhagyás okaival foglalkozó 9.2.1. alfejezet 60. ábráját, illetve az ott szövegszerűen is idézett spontán válaszokat).

Amennyiben a megkérdezettek pályaelhagyásról hozott döntésében az általunk előre megadott intézményi tényezők fontosságát vizsgáljuk (részletesen lásd a 9.2.1 fejezetben a 61. ábrát), szintén kiemelhetünk néhány, a pályaelhagyással a megkérdezettek percepciói szerint összefüggésben álló intézményi tényezőt. Ilyen az „előrejutási lehetőségek hiánya”, amelyet 14-en említettek, mint a pá-

lyaelhagyási döntésüket befolyásoló tényezőt, vagy a „kedvezőtlen intézményi légkör”, amelyet 11 fő említett, 8-an pedig nagyon nagy szerepet tulajdonítottak a „tanárok intézményi döntésekbe való beleszólási lehetőségének”, illetve a szervezet nevelési ethosának, annak, hogy „mennyire gyermekközpontúan működik az intézmény”.

Kutatásunk során az informális szervezeti jellemzők mérésére a pályaelhagyók körében is felvettük a – korábban már bemutatott – Szervezeti Bizalom Skálát (Sass, 2005). Az alábbiakban megvizsgáljuk, hogy a skála segítségével azonosítani tudjuk-e a szervezeti bizalom azon dimenzióit, amelyek összefüggésben állnak a megkérdezettek pályaelhagyási döntésében az intézményi elem jelenlétével.¹⁵ A kutatás eredményei arra utalnak, hogy azokra az intézményekre amelyek 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 szervezet kevésbé kiszámíthatóan működik, és inkább előfordul a bizalommal való visszaélés. Ugyanakkor a pályaelhagyás megelőzése tekintetében deficitekkel küzdőként érzékelt intézmények esetében inkább megjelenik a munkatársi munkamorál kétsége, a munkatársak munkavégzéssel kapcsolatos megbízhatóságának problémája és a nehezebb kooperáció.

15 A dichotóm változókat utólagos kódolással hoztuk létre. A kérdés a következő volt: „Mit tehetett volna az intézmény, ahol dolgozott, annak érdekében, hogy Ön a munkahelyén maradjon?”

73. táblázat. A Szervezeti Bizalom Skála egyes alskáláinak átlagértéke a kérdezett arra vonatkozó véleménye szerint, hogy az intézmény tehetett volna-e valamit a pályaelhagyás elkerülésére¹⁶

	Az intézmény nem tehetett semmit		Tehetett volna valamit 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 kompetencia-orientáltság	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
Merev szabálybetartatás	13,61	18	14,72	18

Az ábrán a jelentősebb különbségeket kiemeltük.

9.2.4. A visszatérés aktuális akadályaival kapcsolatos vélemények a kutatás során elért pályaelhagyó pedagógusok körében

Az elért pályaelhagyók meglehetősen heterogén sokaságot jelentenek a pályaelhagyásuk óta eltelt idő tekintetében: ez az átlag 10 év, a legtöbben 14 évet hagytak el a pályát, de van, aki épp a kutatás évében lett pályaelhagyó, és olyan is, aki 25 éve. A pályaelhagyás okaira vonatkozó vélemények tehát különböző társadalmi és oktatáspolitikai környezetet jelenítnek meg. A pályaelhagyás aktuális okai szempontjából talán informatív lehet a visszatéréssel és annak aktuális akadályaival kapcsolatos vélemények bemutatása. A megkérdezettek közel fele (19 fő) elképzelhetőnek tartja, hogy a közeljövőben (az elkövetkező öt évben) visszatér a pedagógusi pályára. A visszatéréshez – az elhagyás okai kapcsán említettekhez hasonlóan – legnagyobb arányban az anyagi megbecsültség és/vagy a

¹⁶ 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 1-1 megkérdezett személyes percepciói.

társadalmi presztízs – a 4. fejezetben bemutatott – helyzetének változását tartják szükségesnek (15, illetve 7 említés). Emellett a rendszerszintű javaslatok, a különféle oktatáspolitikai változások szükségességét is sokan említették (9 esetben):

„...egy rugalmasabb iskolát..., ami jobban tudna alkalmazkodni ahhoz a helyzethez, ahhoz a gyerekcsapathoz, tehát ahhoz ott, az aktuális helyzethez. Tehát a társadalmi változásokra egyszerűen válaszolnia kell az iskolának, ezt nem lehet megúszni.”

*(43 éves volt általános és középiskolai tanár;
2013-ban hagyta el a pályát)*

„Legyen az iskoláknak autonómiája, saját felfogásban szervezhesék meg a munkát.”

(28 éves volt középiskolai tanár, művész tanár és napközis tanár)

„Teljes oktatási rendszer tudata, önreflexiója és legyen életségű, emberszerűbb. Szégyenközpontú kultúra száműzése.”

*(33 éves, volt középiskolai tanár és kollégiumi nevelőtanár;
idén hagyta el a pályát)*

„...A rendszerváltás kapcsán eléggé nyitva maradt a szakmának a kérdése. Amit most látok, az szerintem nem jó irány. Tehát a jó irány az lenne, hogy minél inkább decentralizált lenne az oktatás, minél többféle, minél színesebb lenne.”

(59 éves volt középiskolai tanár, 25 éve hagyta el a pályát)

9.2.5. A pályaelhagyással, illetve a pályán maradással kapcsolatos várakozások mintázódása a gyakorló pedagógusok körében

A pályán maradásra fókuszáló későbbi kutatások tematikus csomópontjainak meghatározásához további adalékkal szolgálhat, amennyiben az elemzés eddigi fókuszától eltérően, nem a gyakorló pedagógusok személyiségprofiljának, lelki egészségének, motivációinak, valamint a pedagóguspályával, illetve az előmeneteli rendszerrel kapcsolatos vélekedéseinek mintázódását vizsgáljuk, hanem azt, hogy ezek – az elemzések során célváltozóként kezelt – pedagógusjellemzők mennyiben magyarázzák a pedagógusok pályán maradással kapcsolatos terveinek variabilitását. Bár a jelen kutatás mintája e tekintetben alacsony variabilitást mutat, a pályán maradással kapcsolatos jövőbeni elképzelések magyarázatára épített logisztikus modellben szignifikáns szerephez jutó változók (lásd 13.4.7.c.

alfejezet) azonosítása – a vizsgálat e tekintetben megjelenő korlátainak szem előtt tartása mellett – további kutatási hangsúlyok elhelyezésére mégis alkalmas lehet. A pályán maradással kapcsolatos jövőbeni elképzelések alakításában a vizsgált dimenziók közül a képességgel kapcsolatos motivációs dimenzió ($p = 0,003$, $\text{Exp}(B) = 2,903$), és a pálya presztízséről kedvezőbben vélekedők csoportjába való tartozás ($p = 0,015$, $\text{Exp}(B) = 4,136$) kapott pozitív, azaz a pályán maradással kapcsolatos jövőbeni elképzelések szempontjából protektív szerepet. Ugyanakkor kockázati tényezőként jelenik meg a modellben a negatív társadalmi nyomással kapcsolatos motivációs elem ($p = 0,009$, $\text{Exp}(B) = 0,719$), valamint a nyitottságot mérő személyiségdimenzió ($p = 0,015$, $\text{Exp}(B) = 0,896$). A különböző – a pedagógiai pályát érintő – célok megvalósíthatóságával kapcsolatos vélekedések eltérő dimenziói nem egyértelmű irányultsággal tűnnek fel a pályán maradással kapcsolatos elképzelések hátterében.

9.3. A pályaelhagyás okaival kapcsolatos kutatási eredmények összegzése

A fejezetben a pályaelhagyás okait elsősorban a pályaelhagyó pedagógusok narratíváin keresztül vizsgáltuk. Ahogy arra már a fejezet bevezetőjében is felhívtuk a figyelmet, az itt bemutatott tapasztalatok csak és kizárólag a kvalitatív kutatásunk során elért pályaelhagyó pedagógusok körében érvényesek, az ismertetett eredmények nem általánosíthatók a magyarországi pedagógusok pályát elhagyó szegmensére.

A megkérdezett pályaelhagyó pedagógusok narratíváiban a szakirodalomban megjelenő lehetséges okok nagy része azonosítható. A szakirodalmi tapasztalatok nagymértékű egyetértést mutattak a tekintetben, hogy a szerényebb mértékű juttatások kockázati tényezőt jelentenek a pályával való elégedettség, illetve a pályaelhagyás szempontjából. A pályaelhagyás hátterében az általunk elért pályaelhagyók körében is a fizetés mutatkozott leginkább meghatározónak. Ezt az elemet említették a legtöbben pályaelhagyásuk okaként, és a megkérdezettek több mint fele nagy, ezen belül a döntő többség „nagyon nagy” jelentőséget tulajdonított a pálya alacsony anyagi megbecsültségének a pályaelhagyással kapcsolatos döntésében. A megkérdezett pályaelhagyók körében szerzett kvalitatív tapasztalatok alapján tehát a pedagógusok anyagi megbecsültségének kérdése nem megkerülhető. Ugyanakkor az sem elhanyagolható, hogy bár más konkrét tényezők említése jóval elmaradt ettől, összességében azok voltak többen a megkérdezettek körében, akik nem említettek anyagi motívumokat a pályaelhagyásuk hátterében, és az összes említés négyötöde más tényezőt (is) tartalmaz.

Ezek közül ki kell emelnünk az „adódó lehetőség” nagyszámú említését, ami részben a tanári foglalkozás piacképességére, részben a pályaelhagyási döntés kevésbé tervezett voltára utalhat. A szakirodalom a piacképességet a tantárgyi specifikációval hozza összefüggésbe, s a természettudományi tárgyakat, illetve a szakmai tárgyakat tanítók, valamint a többbretű képzettséggel rendelkezők nagyobb kockázatát írja le. A kutatásunk során elért pályaelhagyók a tanított tárgy vonatkozásában nem tartoznak a kockázati csoportba (háromnegyedük nem tanított természettudományi tárgyat). Természetesen a kutatás kvalitatív jellegéből adódóan adataink nem teszik lehetővé e szempont mentén sem a pályaelhagyási kockázatokra vonatkozó eredmények megfogalmazását, azonban azt jelzik, hogy az e tekintetben nem kifejezetten a kockázati csoportba tartozók körében is jelentős ez az elem.

A fentiek mellett jelentősebb arányban kaptak még szerepet a „családi okok”, valamint az „iskolavezetéssel való konfliktusok” a megkérdezett pedagógusok pályaelhagyásában. A szakirodalomban a családdal összefüggő tényezők szerepe nem egyértelmű, a pályán maradáshoz segítő és a pályaelhagyási kockázatot hordozó tényezőkként egyaránt megjelennek (például Bankó, 2009). Adataink a szakirodalmi dilemma mentén nem adnak lehetőséget az állásfoglalásra, mindazonáltal az elmondható, hogy az általunk elért pályaelhagyók között ez az ok a második-harmadik leggyakrabban említett tényezőként szerepelt, és értelemszerűen (mivel kérdéseink a pályaelhagyási okokat tudakolták) kockázati tényezőként jelent meg. A megkérdezettek körében a családi okokkal azonos jelentőséggel bír az iskolavezetéssel való konfliktus, mely ismételten az intézményi kontextus fontosságára hívja fel a figyelmet. Összességében a pedagógusi munka intézményi környezetével kapcsolatos tényezők említésszáma együttesen meghaladta az anyagi megbecsültséggel kapcsolatos említések számát: a megkérdezettek kétharmada nevezett meg a pályaelhagyása hátterében az iskola vezetésével, légkörével, a pedagógusok közötti kapcsolatokkal, a tanulói összetétellel vagy az iskolai támogatórendszer különböző elemeivel kapcsolatos tényezőket.

Fontosnak tartjuk kiemelni továbbá, hogy a megkérdezettek közel fele elképzelhetőnek tartja, hogy a közeljövőben (az elkövetkező öt évben) visszatér a pedagógusi pályára. Ők a visszatéréshez – az elhagyás okai során részletesen bemutatottakhoz hasonlóan – legnagyobb arányban az anyagi megbecsültség és/vagy a társadalmi presztízs növekedését tartják szükségesnek, illetve olyan rendszerszintű tényezőket is említettek, mint a rendszer rugalmassága, az iskola autonómiája, szakmai függetlensége.

10. A kutatás korlátai, a továbblépés lehetőségei

A kutatás felépítése, valamint az egyes részkutatások során vizsgált kérdések tartalmi hasonlóságai, illetve az alkalmazott mérőeszközök, kérdéssorok szinkronizálása bizonyos tekintetben megteremtik az egyes részkutatások mentén nyert eredmények komplex, egymásra reflektáló értelmezésének lehetőségét.

Az összehasonlítási lehetőséget főként a nagymintás kvantitatív kutatások, azaz a pedagóguspályát választó középiskolások, a pedagógushallgatók, illetve a gyakorló pedagógusok reprezentatív mintáin mért eredmények hordozzák. Különösen izgalmasnak tűnik ez a lehetőség amiatt, hogy az egyes kutatásokban megkérdezettek a pályájuk különböző pontján elhelyezkedő pedagóguscsoportokat jelenítenek meg. Ugyanakkor a kutatás keresztmetszeti (egy időpontbeli felmérésen alapuló) elrendezése miatt ezek a kutatások is csak korlátozott mértékben adnak lehetőséget arra, hogy például a pályaválasztási motivációk időbeni társadalmi tendenciáit vagy az életpálya során történt változások tiszta hatásait tanulmányozzuk, ahogy azt sem teszük lehetővé, hogy a pályát választók, illetve a pályán lévők közötti különbségekből a pályát elhagyók sajátosságait azonosítsuk. Ez a kutatási elrendezés az általánosítható adatokkal szolgáló nagymintás reprezentatív adatfelvételek esetében is csak korlátozott választ tud adni a projekt központi kérdését jelentő, a pedagógusok pályán maradását segítő tényezők azonosítása tekintetében. A kutatás alapkérdéseinek megválaszolása érdekében a felmérés elsősorban a vizsgált populációkban a különböző célváltozók (pályamotivációk, lelki egészség, személyiségdimenziók, pedagóguspályával kapcsolatos vélemények) tekintetében a szakirodalom alapján a pályaelhagyással összefüggő individuális és szervezeti mintázódások feltárására, s ezáltal a pályaelhagyás, illetve a pályán maradás vonatkozásában releváns dimenziók azonosítására ad lehetőséget.

A kutatás további – szintén a keresztmetszeti jellegből adódó, s minden kutatási elemet érintő – korlátjaként kell megemlíteni, 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 kiegészett tanárok 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 kiegészés ellen (társas hatás).

Egy esetleges későbbi kutatás során egy longitudinális (a megkérdezettek pályáját követő) adatfelvétel lehetőséget teremtene a pályán maradással összefüggő tényezők dinamikájának elemzésére, és ennek révén az egyes hatásoknak és azok irányának áttételek nélküli azonosítására.

A fentiekén túlmenően egyes kutatási elemek esetében az adatok értelmezésének további korlátját jelenti a kis elemszám, illetve a reprezentativitás hiánya, így a pályaelhagyó pedagógusok körében készült, illetve a pedagógusok kapcsolat-hálójának tanulmányozására irányuló vizsgálatok elrendezése nem teszi lehetővé az eredmények általánosítását. Ezen korlát miatt a pályaelhagyó pedagógusok kvalitatív vizsgálatában nyert információk – még ha azok technikailag számszerűsíthető adatok formáját öltik is – csak nagyon korlátozott mértékben hordozzák az összehasonlítás lehetőségét.

A kutatás során azonosított összefüggések általánosíthatósága, illetve az egyes mintákon kapott eredmények összehasonlíthatósága szempontjából egyaránt kulcskérdés a reprezentativitás. Az említett korlátok kiküszöbölésére egy reprezentatív mintán végzett longitudinális elrendezésű kutatás megvalósítása jelenti az ideális megoldást. Azonban figyelembe véve a követéses vizsgálatok nagy idő- és költségigényét, valamint a minta reprezentativitásának fenntartásával kapcsolatos nehézségeket, a továbblépés egy lehetséges útját jelentheti a jelenlegi felméréshez hasonló, keresztmetszeti elrendezésű, de a pálya különböző szakait megjelenítő pedagóguscsoportokat megfelelő elemszámú és reprezentatív mintákon tanulmányozó, a jelen kutatás tapasztalatait felhasználó vizsgálati elrendezés is.

11. Fogalomtár

Alapsokaság

Az alapsokaság (populáció) a vizsgálandó elemek elméletileg meghatározott összessége, melyre a *mintavétel* (\rightarrow) segítségével következtetni szeretnénk. (Babbie, 1999)

Alkalmazkodás

Az *érzelmi intelligencia* (\rightarrow) összetevője, a Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála egyik alskálája. A realitásérzék, a rugalmasság, valamint a problémamegoldás képességét kifejező tulajdonság. (Bar-On, 2004)

Aránymérő szint

Az aránymérő mérési szintű változók olyan változók, melyek a nominális (\rightarrow nominális szint), az ordinális (\rightarrow ordinális szint) és *intervallumszintű* (\rightarrow) változók összes tulajdonságával bírnak, de emellett abszolút zérus pontjuk is van. A társadalomtudományok tipikus példái a jövedelem vagy az életkor, a népességszám vagy a halálesetek számát kifejező mutató. (Andorka, 1997; Babbie, 1999)

Asszociációs mérőszám

Amennyiben két változó nem független egymástól, akkor a kapcsolat mibenlétét, erősségét különböző asszociációs mérőszámokkal vizsgálhatjuk. Ilyen mérőszám például a *Khi²* statisztika, a Goodman–Kruskal-féle gamma, a Spearman-féle rangkorreláció stb. (Babbie, 1999)

Barátságosság

A *Big Five személyiségdimenziók* (\rightarrow) és a NEO-FFI mérőeszköz skáláinak egyike. Az emberek iránt mutatott attitűd, az altruizmus mértékének bemutatására alkalmas jellemző. (Costa–McCrae, 1992)

Big Five személyiségdimenziók

Az egyik legszélesebb körben elfogadott elmélet, amely öt szupervonás mentén írja le a személyiséget. Az öt faktor a következő: *neuroticizmus* (\rightarrow), *extraverzió* (\rightarrow), *barátságosság* (\rightarrow), *nyitottság* (\rightarrow), *lelkiismeretesség* (\rightarrow). (Costa–McCrae, 1992)

Bölcsek Tanácsa

Sólyom László magyar köztársasági elnök által 2008 novemberében alapított testület. Célja ajánlások kidolgozása az oktatás fejlesztésére és a korrupció visszaszorítására. *Szárny és teher – A magyar oktatás helyzetének elemzése* címmel egy az oktatással foglalkozó háttéranyaga is megjelent gondozásában 2009-ben. (Szárnny és Teher, 2009)

Deperszonalizáció

A *kiégés* (→) jellemzője és a Maslach Burnout Inventory (MBI) egyik alszkalája. Az emberek felé közvetített személytelen válaszok mértékének jellemzője. (Maslach–Jackson, 1986)

Dichotóm változó

A dichotóm változó egy olyan változó, amely egy adott intervallumban csak két értéket vehet fel. (Babbie, 1999)

Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR)

A Diplomás Pályakövetési Rendszer segítségével a képzőintézmények közvetlen visszacsatolással rendelkezhetnek képzéseik hatékonyságáról nyilvános formában. A DPR alapját és elsődleges adatforrását az intézményi alumnirendszerek biztosítják a korábbi hallgatóikkal való kapcsolattartás révén. (Diplomások Pályakövetési Rendszere intézményi kézikönyv, 2007)

Diszpozicionális jellemzők

A személyiség stabil, különféle helyzetekben megnyilvánuló, veleszületett, ezáltal nehezen módosítható összetevői. (Carver–Scheier, 2006)

Egyéni interjú

Az egyéni *interjú* (→) a *fókuszcsoporthok* (→) mellett a *kvalitatív kutatások* (→) egyik alapszere, az interperszonális szituáció egy specifikus, aszimmetrikus formája. A módszert akkor alkalmazzuk, ha a megkérdezettek sajátos és egyedi szemléletéből, gondolkodásmódjából, élettörténetéből eredő, lehető legmélyebb szintű értékeléseit kívánjuk megismerni, illetve ki akarjuk zárni a társas viselkedés, társas befolyás implikációit. (Kvale, 2005)

Egyéni teljesítmény

A *kiégés* (→) jellemzője és a Maslach Burnout Inventory (MBI) egyik alszkalája. A sikeres teljesítmény érzésének mértékét írja le. (Maslach–Jackson, 1986)

Egyszempontos varianciaanalízis

A *független mintás t-próba* (\rightarrow) általánosított változata, mely kettőnél több független minta átlag alapján történő összehasonlítására alkalmas. (Vargha, 2000)

Elemszámtartó korrekció

Valamely minta nem elemszámtartó *súlyozását* (\rightarrow) követő korrekciós eljárás. Amennyiben a súlyok átlaga valamilyen oknál fogva – például a súlyozás valamilyen részsokaságnak a mintavétel során való szisztematikus felülreprezentálásának ellensúlyozása céljából történik, vagy a kiugró értékek visszafogása miatt – 1-től eltérő, abban az esetben a súlyozás előtti és a súlyozás utáni minta azonos elemszámon való tartása céljából elemszámtartó korrekciót végezhetünk. A korrekció során az adatbázis eseteit a súlyozatlan minta és a súlyozott minta elemszámának hányadosaként meghatározott értékkel szorozzuk.

Empátia

Mások érzelmi állapotának tiszteletén és megértésén alapuló érzelmi válasz, mely a másik személynek tulajdonított érzésekkel megegyezik, vagy azokhoz nagyon hasonló. (Eisenberg, 2010)

Érvényesség

Az érvényesség (validitás) azt jelenti, hogy a mért változó tartalmilag megegyezik-e a kutatás konceptualizált fogalmával, azaz valóban azt a dolgot mérjük, amit mérni szeretnénk. Az érvényességnek több fajtáját különböztetjük meg. A tartalmi vagy terjedelmi érvényesség (content validity) azt fejezi ki, hogy mennyire fogja át a mérőeszköz a mérendő fogalom jelentéstartományát. A konstrukciós vagy szerkezeti érvényesség (construct validity) azon alapul, hogy milyen kapcsolatban van a mérőeszköz a többi változóval. Az egyeztetésen alapuló érvényesség (current validity) pedig azt jelenti, hogy a mérőeszközzel kapott eredmény milyen mértékben egyezik meg más, már igazolt mérési eszközök eredményeivel. Az érvényesség a *megbízhatóság* (\rightarrow) fogalmával együtt a mérés minőségének – sokszor egymással ellentmondásba kerülő – mutatója. (Babbie, 1999)

Érzelmi intelligencia (EQ)

Az emberi érzelmek azonosítására, megkülönböztetésére, megértésére, megtagasztalására, monitorozására és kifejezésére szolgáló képesség. Bar-On elmélete alapján az összetevői a következők: *alkalmazkodás* (\rightarrow), *interperszonális EQ* (\rightarrow), *intrapersonális EQ* (\rightarrow), *pozitív benyomás* (\rightarrow), *stresszkezelés* (\rightarrow). (Salovey–Mayer, 1990; Bar-On, 2004)

Érzelmi kimerültség

A *kiégés* (→) jellemzője és a Maslach Burnout Inventory (MBI) egyik alskálája. A munkahelyi érzelmi kimerültség, túlhajszoltság érzését fejezi ki. (Maslach–Jackson, 1986)

Exploratív faktorelemzés

Az exploratív (feltáró) faktorelemzés az egyik legrégebbi és legnépszerűbb statisztikai eljárás, melynek kidolgozása Spearman nevéhez köthető, aki különböző mentális képességek mérésére kifejlesztett feladatsorok eredményein végzett *faktorelemzést* (→). Az exploratív faktorelemzés célja a mért változók közötti kapcsolatok azonosítása. Használata akkor indokolt, amikor a kutatónak nincs előzetes hipotézise a mért változók latens struktúrájával kapcsolatban. Amikor a kutatók skálát fejlesztenek, ajánlott először feltáró, majd *konfirmatív faktorelemzést* (→) végezni. (Rózsa-Nagybányai-Oláh, 2006; Székelyi-Barna, 2002)

Extraverzió

A *Big Five személyiségdimenziók* (→) és a NEO-FFI mérőeszköz skáláinak egyike. A társas interakciók minőségét, mennyiségét és (külső-belső) irányát jellemzi. (Costa–McCrae, 1992)

Extrinzik motiváció

A *motivációk* (→) sokféleképpen csoportosíthatók. Megkülönböztetünk például külső (extrinzik) és belső (intrinzik) motivációkat (→intrinzik motiváció). Az extrinzik motiváció esetében a viselkedés motivációjában valamilyen külső tényező – például jutalom elérése vagy büntetés, szégyen elkerülése – játszik szerepet. A szakirodalom az extrinzik motivációkon belül megkülönböztet individuális (például szakmai fejlődés lehetősége, állásbiztonság, fizetés) és munkához köthető (korábbi pozitív vagy negatív munkatapasztalatok, munkáltatói elvárások, munkakörülmények) motivációkat. (Scott–Cox–Dinham, 1999)

Faktorelemzés

A faktorelemzés olyan többváltozós statisztikai eljárás, melynek elsődleges célja a mért változók közötti kapcsolatrendszer alapján a változók mögötti látens struktúra feltárása, illetve a változók redukciója. Két fajtáját különböztethetjük meg: a feltáró vagy exploratív (→exploratív faktorelemzés) és a megerősítő vagy konfirmatív (→konfirmatív faktorelemzés) faktorelemzést. (Rózsa-Nagybányai-Oláh, 2006; Székelyi-Barna, 2002)

Feladatellátási hely

Az a cím, ahol a köznevelési intézmény alapító okiratában, szakmai alapidokumentumában foglalt feladat ellátása történik. (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről)

Feszültségredukció

Rózsa és munkatársai szerint a *megküzdés* (→) egyik összetevője, a Konfliktusmegoldó Kérdőív egyik alszáma. Tételei közül az egyik: „Evéssel, ivással, dohányzással vezettem le a feszültségemet.” (Rózsa és mtsai, 2008)

FIR-adatbázis

A Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) elektronikus formában létrehozott, közhiteles központi nyilvántartás, amely a felsőoktatáshoz köthető intézményi adatokat és a felsőoktatásban részt vevő hallgatók és alkalmazottak adatait tartalmazza. A FIR-be kötelesek adatot szolgáltatni a felsőoktatási intézmények és az intézményfenntartók. (Felsőoktatási Információs Rendszer)

Foglalkozási szerep

A modern társadalomban az egyén életét organizációs relációk hálózata veszi körül, a szervezeti rendszerekben elfoglalt helyhez sajátos *szerepek* (→) tartoznak. A foglalkozási szerep kialakulásának folyamatában formálódik a pályához való alkalmazkodás, melynek során a személy igazodik a státushoz tartozó viselkedési normákhoz és szokásokhoz. A foglalkozási szerepek különböző jellegűek lehetnek, egyesek az egész személyiségre kiterjedőek, például a hivatásszerű foglalkozások szerepei (pap, orvos, stb.), mások inkább szituatív természetűek vagy felszínesek. (Móré, 2012; Buda, 1986)

Fókuszcsoport

A fókuszcsoport a *kvalitatív kutatások* (→) egyik módszere: olyan interjútechnika (→interjú), melynek során a célcsoport megfelelően szelektált tagjai meghatározott témában közös kommunikációban vesznek részt. Az elnevezésben a „fókusz” arra utal, hogy a beszélgetés néhány központi téma körül folyik, a csoport pedig egy ideiglenes csoportot jelent. A fókuszcsoportoknak sokféle variációjuk lehetséges. Alapesetben a résztvevők személyesen vannak jelen egy helyszínen, és beszélgetnek. Azonban előfordulnak ettől eltérő szituációk is, például számítógépes fókuszcsoportok (amikor a résztvevők számítógépen keresztül kommunikálnak egymással, akár a saját otthonukból), tele-fókuszcsoportok (amikor a résztvevők telefonkapcsolatban állnak) vagy videokonferenciás fókuszcsoportok. Egy

normál fókuszcsoporthoz módszertani okokból legtöbbször 8-10 főből áll, de előfordulnak 4-6 fős, ún. minifókuszcsoporthoz is. (Vicssek, 2006)

Főkomponens-elemzés

A főkomponens elemzés a statisztikai eljárások azon fajtája, ahol egy változó szettet alakítanak át lineáris tran. sz.formáció segítségével az eredetnél kisebb számú új változó szetté. A létrejött új változókat főkomponensnek nevezzük, jellemzőjük, hogy korrelálatlanok egymással és a kiinduló változó szett által megjelenített információtömeg legnagyobb részét lehetőség szerint megőrzik. (Székelyi-Barna 2002.)

Független mintás t-próba

A t-eloszlást követő próbastatisztikai eljárás, melynek segítségével – többek között – csoportok átlagainak különbségeit vizsgáljuk. (Vargha, 2000)

Független változó

Statisztikai elemzések során két vagy több változó közötti kapcsolat vizsgálatakor független változónak tekintjük azt a változót, amely várakozásaink szerint megmagyarázza a *függő változót* (\rightarrow). (Babbie, 1999)

Függő változó

Statisztikai elemzések során két vagy több változó közötti kapcsolat vizsgálatakor függő változónak tekintjük a megmagyarázandó változót. (Babbie, 1999)

Helyzeti középérték

A középérték-mutatók (\rightarrow közepérték) azon csoportja, melynek meghatározásánál a *számított középértékekkel* (\rightarrow) szemben az értékek bizonyos intervallumban való elhelyezkedési rendje játszik szerepet. A helyzeti középérték-mutatók esetében az értékek egy része nem befolyásolja a középérték nagyságát. A leggyakrabban alkalmazott helyzeti középérték-mutatók a *módusz* (\rightarrow) és a *medián* (\rightarrow). (Rózsa-Nagybányai-Oláh, 2006; Köves-Párniczky, 1981; Falus-Ollé, 2008)

Hólabda-mintavétel

A hólabdamódszer a nem valószínűségi *mintavétel* (\rightarrow) egyik formája. Akkor alkalmazzák, ha a kutatás során a célpopuláció egy nehezen elérhető társadalmi csoport (ún. rejtett populáció), melynek tagjairól nem létezik vagy nem áll rendelkezésre lista vagy nyilvántartás. Ebben az esetben egy kiinduló személy adja meg olyan, általa ismert személyek elérhetőségét, akik megfelelnek a mintaválasztási kritériumoknak. (Babbie, 1999; Kemmesies, 2000; Schleicher, 2007)

Interjú

Az interjú a *kvalitatív kutatások* (→) egyik módszere. Számos típusa létezik. A résztvevők száma alapján megkülönböztetünk *egyéni interjúkat* (→), páros interjúkat (például szülő-gyermek szituáció, házaspár stb.), triád interjúkat (három interjúalany és egy moderátor) és csoportos interjúkat (→fókuszcsoport). A beszélgetés spontaneitása, illetve eltervezettsége alapján megkülönböztetünk strukturálatlan (nem standardizált), félig strukturált és strukturált (standardizált) interjúkat (→strukturált interjú). (Kvale, 2005)

Interperszonális EQ

Az *érzelmi intelligencia* (→) összetevője, a Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála egyik alskálája. Az *empátia* (→) és a társas kapcsolatok szubjektív mértékét és minőségét, valamint a társas felelősségtudatot fejezi ki. (Bar-On, 2004)

Intervallumszint

Az intervallum-mérési szintű változók olyan változók, melyek esetében a nominális (→nominális szint) és az ordinális (→ordinális szint) mérési szintű változók tulajdonságai mellett a távolságot is értelmezhetjük, standard intervallumokkal, de nem értelmezhető a skála abszolút zéruspontja. Az intervallum-mérési szint szemléltetésére a leggyakrabban a Celsius hőmérsékleti skálát szokás idézni, ahol a skála zéruspontja önkényes, így a Celsius-skálán a hőmérséklet-különbség értelmezhető, de a hőmérsékletek aránya nem. A társadalomtudományokban ennek egyik tipikus példája az intelligenciaskála, melynek alapján nem mondhatjuk, hogy a 150-es pontszámú személy másfélszer olyan intelligens, mint a 100-as pontszámú. (Andorka, 1997; Babbie, 1999)

Intrapersonális EQ

Az *érzelmi intelligencia* (→) összetevője, a Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála egyik alskálája. Az érzelmi éntudatosságot, önérvényesítést, önbecsülést, önmegvalósítást és függetlenséget leíró jellemző. (Bar-On, 2004)

Intrinzik motiváció

A *motivációk* (→) sokféleképpen csoportosíthatók. Megkülönböztetünk például külső (extrinzik) (→extrinzik motiváció) és belső (intrinzik) motivációkat. Az intrinzik motiváció olyan belső késztetés, amely az újdonság és kihívás keresésében nyilvánul meg. Szoros kapcsolatban van vele a hatékonyság érzése, a spontán érdeklődés vagy az exploráció. A nemzetközi szakirodalom a pályaválasztás és a pályán maradás meghatározó tényezőiként főként az intrinzik motivációk meglétét hangsúlyozza. Az intrinzik motivációkon belül megkülönböz-

tethetünk individuális (például intellektuális kihívás, társadalmi hozzájárulás fontossága, változatosság) és munkához köthető (gyermekkel való foglalkozás öröme, tanulók segítése) motivációkat. (Scott–Cox–Dinham, 1999)

Kiegész

A fizikai, érzelmi és pszichés kimerülés állapota. Érzelmi megterhelésnek és stresszhelyzeteknek való krónikus kitettség eredményeként alakulhat ki, mely állapot az egyén önmagára, környezetére és munkájára vonatkozó negatív attitűdjének megjelenésével, majd elhatalmasodásával jár. Maslach és Jackson elmélete alapján a kiegész összetevői a következők: *érzelmi kimerültség* (→), *deperszonalizáció* (→), *egyéni teljesítmény* (→). (Freudenberger, 1974; Maslach–Jackson, 1986)

KIR-adatbázis

A Köznevelési Információs Rendszer (KIR) elektronikus formában létrehozott nyilvántartási és adatszolgáltatási rendszer, melyet az Oktatási Hivatal működtet. A köznevelési feladatokat ellátó közreműködők éves adatszolgáltatásán alapul. (2011. évi CXCV. törvény 41. § (1) és 44; 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet 1. és 2. §)

Klaszterelemzés

A klaszterelemzés egy dimenziócsökkentő eljárás. A megfigyelési egységekhez rendelt változók jelentik azokat az eredeti dimenziókat, amelyek mentén a megfigyelteteket csoportosítani kívánjuk oly módon, hogy az egy csoportba tartozók minden változó mentén közel legyenek egymáshoz, és mindegyik más csoporttól, klasztertől távol essenek. A klaszterelemzés kulcsfogalma a távolság. A távolságot valamilyen asszociációs *mérőszámmal* (→) mérjük. (Székelyi–Barna, 2002)

Kognitív átstrukturálódás

Rózsa és munkatársai szerint a *megküzdés* (→) egyik összetevője, a Konfliktus-megoldó Kérdőív egyik alszáma. Ehhez hasonló tételekből áll: „Igyekeztem a dolgot a másik személy szempontjából nézni.” (Rózsa és mtsai, 2008)

Konfirmatív faktorelemzés

A konfirmatív (megerősítő) *faktorelemzés* (→) során a kutató egy hipotetikus kapcsolatrendszer ellenőriz, azaz megvizsgálja, hogy adatai mennyire felelnek meg egy elméleti modellnek. Az elméleti modell és az empirikus adatok hasonlóságára az ún. illeszkedési mutatókból következtethetünk. Amikor a kutatók skálát

fejlesztenek, ajánlott először feltáró (\rightarrow exploratív faktorelemzés), majd konfirmatív faktorelemzést végezni. (Rózsa–Nagybányai–Oláh, 2006)

Korrelációs együttható

Két változó közötti kapcsolat szorosságát mutatja, ok-okozati viszonyt nem feltételez. Értéke -1 és $+1$ között mozoghat. A korrelációs együttható abszolút értéke a kapcsolat szorosságát, előjele a kapcsolat irányát mutatja. Minél erősebb a kapcsolat két változó között, az együttható abszolút értéke annál inkább közelít az 1 -hez. (Köves–Párniczky, 1981)

Középérték

Egy bizonyos jelenségre vonatkozó adatok eloszlását egyetlen mérőszámmal kifejező, az adatok összességére nézve jellemző érték. Megkülönböztetünk *számított középértékeket* (\rightarrow) és *helyzeti középértékeket* (\rightarrow). A leggyakrabban alkalmazott számított középérték-mutató a *számtani átlag* (\rightarrow), a helyzetiközépérték-mutatók pedig a *módusz* (\rightarrow) és a *medián* (\rightarrow). (Rózsa–Nagybányai–Oláh, 2006; Köves–Párniczky, 1981; Falus–Ollé, 2008)

Kumulatív

A szó jelentése: felhalmozódó, egyesített, összesített. A kumulatív rendszerben az egyes elemek egymásra épülnek, a magasabb szintek magukban foglalják az alacsonyabb szintek elemeit is. A pedagógus-előmeneteli rendszerben (\rightarrow pedagógusok előmeneteli rendszere) az egyes minősítési szintek egymásra épülése így történik. (Antalné és mtsai, 2013)

Kvalitatív kutatás

Olyan technikák segítségével megvalósuló kutatások összefoglaló neve, amelyek célja elsősorban nem a vizsgált populációra általánosan kiterjeszhető, a populáció egészére jellemző megállapítások megfogalmazása, hanem a vizsgált jelenségek pontosabb jellemzése, árnyalása, megértésük elősegítése. A kvalitatív kutatás elsősorban a „Mi?”, a „Hogyan?” és a „Miért?” kérdésekre válaszol (és nem ad feleletet a „Mennyi?” kérdésre). A kvalitatív kutatás célja olyan fogalmak (konceptiók) kialakítása, amelyek segítenek megérteni a jelenségeket természetes közegükben (szemben a kísérleti eljárásokkal), hangsúlyozzák a résztvevők által alkotott jelentéseket, az általuk megtapasztalt élményeket és egyéb szempontjait. A kutatás általában nyitott kérdésekkel dolgozik, a jelenségeket természetes körülmények között vizsgálja, s lehetővé teszi kontextusba ágyazottan történő leírásukat és megértésüket. A leggyakrabban alkalmazott kvalitatív módszerek közé sorolható az *interjú* (\rightarrow). (Szokolyszky, 2004; Mays–Pope, 1995)

Kvantitatív kutatás

Szigorú mintavételi és adatfelvételi szabályokon alapuló, előzetesen rögzített, jól behatárolt változókkal dolgozó, a változók kontroll alatt tartására és a nemkívánatos hatások kizárására törekvő, számszerűsíthető, statisztikailag elemezhető adatokat eredményező kutatások összefoglaló elnevezése. A vizsgálatban központi szerepet játszik a mérés: a változókat mérhető formában határozzák meg, és az eredményeket statisztikai feldolgozás alá vetik. A módszer előnye a vizsgált kérdések matematikai módszerekkel való elemezhetősége, s az adatok magas *megbízhatósága* (→), de ugyanakkor kevésbé érzékeny az érvényességi problémák (→érvényesség) kezelésére. (Szokolszky, 2004)

Kvótás mintavétel

A nem valószínűségi *mintavétel* (→) azon módja, amikor a kutatás szempontjából jelentős tulajdonságok, jellemzők mentén biztosítjuk a minta alapsokaságnak megfelelő arányait azáltal, hogy a populációs arányok ismeretében előre meghatározzuk az egyes jellemzők mentén kiválasztásra kerülő személyek számát. Mivel azonban a mintaegységek kiválasztása nem véletlen eljárással történik, így a kvótás minta csak arányos, de nem reprezentatív mintát eredményez. (Rudas, 2006; Babbie, 1999; Falus–Ollé, 2008)

Lelki egészség

Az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization, WHO) definíciója szerint a lelki egészség „a jóllét olyan állapota, amelynek révén minden egyén felismeri saját lehetőségeit, meg tud küzdeni a mindennapi élet kihívásaival, képes az eredményes munkavégzésre, és hozzá tud járulni közössége fejlődéséhez. A lelkileg egészséges dolgozók jobban teljesítenek munkájuk során”. (WHO, 2005, XVII. és 2. o.)

Lelkiismeretesség

A *Big Five személyiségdimenziók* (→) és a NEO-FFI mérőeszköz skáláinak egyike. Segítségével az önkontroll, a kötelességtudat és az önállóság mentén jellemezhetők a személyek. (Costa–McCrae, 1992)

Likert-skála

Rensis Likert által 1932-ben kifejlesztett, róla elnevezett skála, melynél az előre megfogalmazott állításokat a résztvevők egy többfokozatú (leggyakrabban öt- vagy hétfokozatú) skálán ítélik meg, ahol a legalacsonyabb érték az egyet nem értés, a legmagasabb érték pedig a teljes mértékű egyetértés jelzésére szolgál. Előnye, hogy a válaszkategóriák egyértelműen sorbarendezettek és egymástól

azonos távolságra helyezkednek el, ezáltal kiválóan használható olyan elemzések során, melyek csak *magas mérési szintű változók* (\rightarrow) esetén alkalmazhatók. (Babbie, 1999)

Lineáris regresszió

A lineáris regresszió a *többváltozós elemzések* (\rightarrow) egyik csoportja, melyet akkor alkalmaznak, ha a *függő változók* (\rightarrow) és a *független változók* (\rightarrow) *magas mérési szintű változók* (\rightarrow) (Székelyi–Barna, 2002)

Logisztikus regresszió

A logisztikus regresszió a *többváltozós elemzések* (\rightarrow) egyik csoportja, melyet akkor alkalmaznak, ha a *függő változó* (\rightarrow) *dichotóm* (\rightarrow dichotóm változó), a *független változók* (\rightarrow) pedig magas mérési szintű (\rightarrow magas mérési szintű változó) vagy kategoriális változók. (Székelyi–Barna, 2002)

Magas mérési szintű változó

Stanley Smith Stevens skálaelmélete (1946) szerint a változókon különböző matematikai műveletek hajthatók végre a változó mérésének szintjétől függően. Négyféle mérési szintet különböztetünk meg: nominális vagy megnevezéses (\rightarrow nominális szint), ordinális vagy rendezési (\rightarrow ordinális szint), intervallum- (\rightarrow intervallumszint) és aránymérő (\rightarrow aránymérő szint) szintet. Az utóbbi két szinten mért változókat magas mérési szintű változóknak szokás tekinteni. A magas mérési szinteken lényegesen többféle elemzési módszer alkalmazható, éppen ezért a kutatók különböző módszerekkel, például indexek szerkesztésével törekednek arra, hogy az alacsony (nominális vagy ordinális) mérési szintű változókat magas mérési szintű változókká alakítsák. (Stevens, 1946; Andorka, 1997; Babbie, 1999)

McKinsey-jelentés (2007, 2010)

Az első jelentés (2007) a McKinsey tanácsadó cég által készített tanulmány, amelyben azt vizsgálták, hogy mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében. Három tényezőt azonosítottak: (1) az arra megfelelő emberek váljanak tanárrá, (2) eredményes tanárrá képezzék őket, és (3) minden gyerek számára a lehető legmagasabb színvonalú oktatást biztosítsa a rendszer. A második jelentés (2010) szerint a jóról magas színvonalú oktatásra lépéshez elengedhetetlenül szükséges a pedagógushivatás fejlesztése. (Mourshed–Chiji-oke–Barber, 2010)

Medián

A *helyzeti középérték*-mutatók (→) egyike, amely egy bizonyos jelenségre vonatkozó, növekvő sorba rendezett adatok közül a középső elemet jelenti. Amennyiben páros elemszámmal dolgozunk, akkor a mediánt a két középső adat átlagolásával szokás megadni. (Rózsa–Nagybányai–Oláh, 2006; Köves–Pármiczky, 1981; Falus–Ollé, 2008)

Megbízhatóság

A megbízhatóság (reliabilitás) a mérés, illetve a mérőeszköz stabilitását jelenti, vagyis azt, hogy ismételt mérések alkalmával – az egyéb körülmények változatlansága mellett – ugyanazokat az eredményeket kapjuk. A megbízhatóság az *érvényesség* (→) fogalmával együtt a mérés minőségének – sokszor egymással ellentmondásba kerülő – mutatója. (Babbie, 1999)

Megküzdés

Azon kognitív vagy viselkedéses stratégiák gyűjtőneve, melyek segítségével a személyek szembenéznek a stresszkeltő helyzetekkel. Rózsa és munkatársai eredményei szerint a megküzdés összetevői a következők: *kognitív átstrukturálódás* (→), *feszültségredukció* (→), *problémaelemzés* (→), *passzív megküzdés* (→). (Lazarus–Folkman, 1984; Rózsa és mtsai, 2008)

Mintavétel

A kutatások többsége során nincs lehetőségünk arra, hogy az *alapsokaság* (→) minden tagját bevonjuk a kutatásba. Ezekben az esetekben valamilyen eljárással ki kell választanunk a kutatásba bevont egységeket (→mintavételi egység). Ezt a kiválasztási eljárást nevezzük mintavételnek. Két alaptípusát különíthetjük el: a valószínűségi (→véletlen mintavétel), valamint a nem valószínűségi mintavételi eljárásokat (→kvótás mintavétel, →szakértői mintavétel). Az alapsokaságra általánosítható eredményeket csak a valószínűségi mintavételi eljárások eredményeznek. (Rudas, 2006; Babbie, 1999; Falus–Ollé, 2008)

Mintavételi egység

Mintavételi egységnek nevezzük azokat az elemeket vagy elemek azon csoportjait, melyeket a *mintavétel* (→) valamely fázisánál (a kiválasztáskor) tekintetbe veszünk. Többlépcsős mintavételek során az egyes lépcsőkben különböző mintavételi egységek lehetnek: ilyen esetekben az egyes lépésekben elsődleges, másodlagos, illetve végső mintavételi egységeket különböztethetünk meg. Például, ha a mintaválasztás első lépcsőjében kiválasztjuk a városokat, második lépcsőjében a már kiválasztott városokban a kutatásba bevont iskolákat, végül az ott

tanító pedagógusok köréből veszünk mintát, akkor az elsődleges mintavételi egységek a városok, a másodlagos egységek az iskolák, a végső mintavételi egységet pedig a tanárok jelentik. (Babbie, 1999)

Módusz

Egy bizonyos jelenségre vonatkozó adatok eloszlását a leggyakrabban előforduló értékkel kifejező *helyzeti középérték*-mutató (→). (Rózsa–Nagybányai–Oláh, 2006; Köves–Párniczky, 1981; Falus–Ollé, 2008)

Motiváció

A motiváció szó etimológiáját tekintve a latin eredetű „movere” igéből ered, melynek jelentése: mozgatni, indítani. A motiváció a pszichológiában gyűjtőfogalom, az ember viselkedésének háttérét és mozgatórugóit, a viselkedésre készítő tényezőket jelöli. Felelős a viselkedés beindításáért, irányítja és fenntartja azt egészen addig, amíg a célirányos viselkedés a motiváció kielégülését nem eredményezi. A motivációk sokféle módon csoportosíthatók. Megkülönböztetünk például külső (→extrinzik motiváció) és belső (→intrinzik motiváció) motivációkat, illetve a munka világában különbséget szokás tenni *munkamotiváció* (→), *pályamotiváció* (→) és *teljesítménymotiváció* (→) között. (Scott–Cox–Dinham, 1999; Komor–Gösi, 2011; Szőke–Milinte, 2013)

Munkamotiváció

Munkamotiváción azoknak az indítékoknak az érvényesülését értjük, amelyek arra ösztönöznek, hogy értékalkotó, termelő tevékenységet végezzünk. Ilyen általánosan motiváló tényező például a közösség érdeke, az anyagi motívumok, az erkölcsi indítékok, a családfenntartás szükségletei és az egyéni ambíciók. (Scott–Cox–Dinham, 1999; Komor–Gösi, 2011)

Networking-mintavétel

A networking-módszer a nem valószínűségi *mintavétel* (→) egyik formája. Akkor alkalmazzák, ha a kutatás során a célpopuláció egy nehezen elérhető társadalmi csoport (ún. rejtett populáció), melynek tagjairól nem létezik vagy nem áll rendelkezésre lista vagy nyilvántartás. A networking-módszer esetében a kiinduló személy nem adja meg a mintakritériumnak megfelelő, általa ismert személyek elérhetőségét a kérdezőnek, hanem rajta keresztül történik a kapcsolatfelvétel. A szakirodalom szerint nehezen elérhető, rejtőző populációk esetében ez a technika mutatkozik a leghatékonyabbnak. (Babbie, 1999; Rácz, 2006)

Neuroticizmus

A *Big Five személyiségdimenziók* (→) és a NEO-FFI mérőeszköz skáláinak egyike. A negatív érzelmek megélésére való fogékonyság mértékét, az érzelmi stabilitást írja le. (Costa–McCrae, 1992)

Nominális szint

Nominális mérési szintűek azok a változók, melyek változókatégoiái csak megkülönböztetésre szolgálnak, és sem sorrendjük, sem távolságuk, sem arányuk nem értelmezhető. Ilyenek például a vallási hovatartozást, a nemet vagy a hajszínt kifejező változók. (Andorka, 1997, Babbie, 1999)

Nyitottság

A *Big Five személyiségdimenziók* (→) és a NEO-FFI mérőeszköz skáláinak egyike. A tapasztalatok iránti érdeklődés és az azok irányába mutatott pozitív értékelési beállítódás jellemzésére szolgál. (Costa–McCrae, 1992)

OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)

Az OECD által indított oktatásügyi program, amely a tanári pályán dolgozó pedagógusok kvantitatív vizsgálatán alapul. A pedagógiai munka értékelésének jellemzőit, a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének különböző aspektusait, a tanároknak az iskolával, mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjeit, nézeteit és az iskolavezetés jellemző sajátosságait vizsgálja. Mutatószámrendszerével lehetővé teszi a vizsgálatban részt vevő országok eredményeinek összehasonlítását is. Az első felmérés 2008 tavaszán zajlott 23 ország részvételével (a vizsgálatban Magyarország is részt vett). (Creating Effective Teaching and Learning Environments, 2009; Hermann és mtsai, 2009)

Ordinális szint

Az ordinális mérési szintű változók olyan változók, melyek esetében a változókatégoiák nemcsak az egyes csoportok elkülönítésére szolgálnak, hanem az azok mentén elkülönített elemek sorba is rendezhetők, azonban sem az egyes csoportok távolsága, sem hányadosa nem értelmezhető. A természettudományokban az ordinális mérési szint szemléltetésére a leggyakrabban felhozott példa a keménység: azt mondjuk, hogy az egyik anyag keményebb, mint a másik, ha azt meg tudja karcolni. A társadalomtudományok egyik tipikus példája pedig az iskolai végzettségeket kifejező változó. (Andorka, 1997, Babbie, 1999)

Országos kompetenciamérés (OKM)

Az Országos kompetenciamérések 2001-től a 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók szövegértési képességeit és matematikai eszköztudását mérik fel. A vizsgálat során a diákok elsősorban korábban megszerzett ismereteik alkalmazásáról adnak számot a mindennapi életből vett feladatok megoldásával. (Az Országos kompetenciamérés eredményei)

Pályamotiváció

A *munkamotivációhoz* (→) képest differenciáltabb, specifikusabb, dinamikus folyamat. Konkrét, jól meghatározható indítékokat jelent, melyek egy meghatározott pálya – szakma és munkakör – választására, illetve az abban való tartós helytállásra készítetnek egy személyt. Ilyen indíték lehet például a gépészmérnöki pályán a gépek szeretete, a precíz munka iránti igény, a technikai fejlődés szolgálatának a vágya, a számokkal való műveletek kedvelése, illetve a pedagógusi pálya esetében ilyen lehet a gyerekekkel való foglalkozás vagy a tudásátadás öröme. (Komor–Gösi, 2011; Barmby, 2006)

Pályaszocializáció

A pályaszocializáció a *szocializációs* (→) folyamat része, melynek során elsajátítjuk az adott *foglalkozási szerephez* (→) tartozó viselkedési formákat, technikákat, értékeket, attitűdöket. A pályaszocializációs elméletek központi fogalma a foglalkozási szerep. Egyes szerzők a folyamatot szakaszokra osztották fel: például Szabó (1994) szerint a pályaszocializáció a pálya iránti elköteleződés, a pályaérettség, a pályakezdés, valamint a pályavitel szakaszaiból áll. (Móré, 2012; Szabó, 1994)

Passzív megküzdés

Rózsa és munkatársai szerint a *megküzdés* (→) egyik összetevője, a Konfliktus-megoldó Kérdőív egyik alskálája. Egyik tétele: „Imádkoztam.” (Rózsa és mtsai, 2008)

Pedagógus-életpályamodell (→pedagógusok előmeneteli rendszere)

Pedagógusok előmeneteli rendszere

A pedagógus-munkakörben foglalkoztatott személy az általa megszerzett legmagasabb, a munkakör ellátásához a nemzeti köznevelésről szóló törvényben (2011. évi CXC. törvény) előírt iskolai végzettség, valamint az állam által elismert szakképesítés, szakképzettség, továbbá a nevelő-oktató munkája ellátásához közvetlenül kapcsolódó, azt közvetlenül segítő doktori cím, tudományos fokozat,

valamint akadémiai tagság, szakmai gyakorlat, publikációs tevékenység, minősítővizsga és a minősítési eljárás keretében elnyert minősítés alapján gyakornok, pedagógus I., pedagógus II., mesterpedagógus és kutatótanár fokozatokat érheti el. A fokozatok elérésének feltételeit a nemzeti köznevelésről szóló törvény (2011. évi CXC. törvény) szabályozza. A pedagógusok előmeneteli rendszeréről szóló részletes szabályozást a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet tartalmazza. (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről; Antalné és mtsai, 2013)

PISA (Programme for International Student Assessment)

A PISA (Programme for International Student Assessment) az OECD által 2000-ben indított vizsgálat sorozat. A tizenöt éves tanulóknak a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges ismereteit méri fel, megvizsgálva, hogy a diákok mellett rendelkeznek-e a továbbtanuláshoz és/vagy a munkába álláshoz szükséges kompetenciákkal. A vizsgálat fő területei a szövegértés, az alkalmazott matematikai és természettudományi műveltség. A vizsgálatot háromévente bonyolítják le. A legutóbbi – 2012-es eredmények alapján – a magyar tanulók átlageredményei mindhárom területen elmaradnak az OECD-átlagtól. Az eredményeket kiemelkedően erősen befolyásolja a tanulók szociális, kulturális és gazdasági háttere. (PISA 2012 tájékoztató – Jellemzők és eredmények)

Post-hoc tesztek

Az *egyszempontos varianciaanalízis* (→) utótesztjei, a minták páronkénti összehasonlítása, melyek segítségével lehetővé válik a különbséget mutató csoportok azonosítása. (Jaccard–Becker–Wood, 1984)

Pozitív benyomás

Az *érzelmi intelligencia* (→) összetevője, a Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála egyik alskálája. A pozitív hatások észlelésének képességét fejezi ki. (Bar-On, 2004)

Problémaelemzés

Rózsa és munkatársai szerint a *megküzdés* (→) egyik összetevője, a Konfliktus-megoldó Kérdőív egyik alskálája. Egyik leginkább szemléltető iteme: „Próbáltam elemezni a problémát, hogy jobban megértsem.” (Rózsa és mtsai, 2008)

Regressziós modellek

A *többváltozós elemzések* (→) egyik csoportja, melyben a *függő változó* (→) viselkedését magas mérési szintű független (→független változó) változókkal magyarázzuk, az összefüggés bemutatásához lineáris (→lineáris regresszió) és

nem lineáris, logisztikus (\rightarrow logisztikus regresszió) függvényeket használhatunk. (Székelyi–Barna, 2002)

Részfeladatok

A projekt munkaterve szerint az egyes munkaszakaszokban elvégzendő, egymástól jól elválasztható feladatok.

Stepwise-módszer

A *regressziós modellek* (\rightarrow) létrehozásának egyik módszere, amikor a bevont változóknak nincs „bérelt helyük”. A változók bevonása egyenként történik, parciális magyarázóerejük sorrendjében, azonban ha egy új változó belépésével a már bent lévő változók magyarázóereje olyan mértékben lecsökken, hogy az már nem szignifikáns, akkor a „legyengült” változó kilép a modellből. (Székelyi–Barna, 2002)

Stresszkezelés

Az *érzelmi intelligencia* (\rightarrow) összetevője, a Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála egyik alskálája. Az impulzuskontroll és a stressztolerancia képessége. (Bar-On, 2004)

Strukturált interjú

A strukturált interjú az *interjúk* (\rightarrow) azon típusa, amikor az előre meghatározott kérdésekre az interjúalany meghatározott keretek között válaszolhat. Lehetővé teszi az egyes interjúk összehasonlítását, ám szűkíti az interjúalany önkifejezési lehetőségeit és így az információgazdagságot is. (Kvale, 2005)

Súlyozás

A minta súlyozása egy olyan eljárás, amikor a mintát néhány ellenőrizhető szempont szerint arányosítjuk, azaz utólag, a vizsgálat lefolytatását követően a populáció (\rightarrow alapsokaság) arányaihoz igazíthatjuk a minta kisebb eltéréseit. A súlyozás csak olyan dimenziók mentén végezhető el, melyeknek együttes eloszlása a vizsgált populációban (alapsokaságban) is ismert. A mintában alulreprezentált csoportok tagjai 1-nél nagyobb, felülreprezentált tagjai pedig 1-nél kisebb súlyt kapnak. A súlyozás csak a minta és a populáció kismértékben eltérő arányainak korrigálására használható, ellenkező esetben nem korrigálja, hanem elfedi a minta hibáit. A súlyozás elfogadhatóságának megítéléséhez ismerni kell a legnagyobb és legkisebb súlyokat, illetve a súlyok eloszlását, csúcosságát és ferdeségét. Amennyiben a súlyozás során alkalmazott súlyok átlaga 1, akkor a súlyozás csak a minta eloszlását befolyásolja, annak elemszámát nem. Ezt elemszámtartó

súlyozásnak nevezzük. Amennyiben a súlyok átlaga valamilyen oknál fogva – például a súlyozás valamilyen részsokaságnak a mintavétel során való szisztematikus felülreprezentálásának ellensúlyozása céljából történik, vagy a kiugró értékek visszafogása miatt – 1-től eltérő, abban az esetben a súlyozás után *elemszámtartó korrekciót* (\rightarrow) végezhetünk.

Szakértői mintavétel

A szakértői mintavétel a nem valószínűségi *mintavétel* (\rightarrow) azon módja, amikor a kutató dönti el, hogy milyen típusú egységekre van szükség, és azokat kiválasztja. Megítélésen alapuló mintavételnek is nevezzük. Ez az eljárás nem reprezentatív mintát eredményez, így – mint a többi nem valószínűségi mintavételi eljárás – a szakértői mintavétel sem biztosít az alapsokaságra kiterjeszhető eredményeket, csak a megkérdezett személyek körében értelmezhető adatokkal szolgál. (Falus–Ollé, 2008)

Számított középérték

A számított középérték-mutatókat más néven átlagoknak is nevezzük. Ide tartoznak azok a középérték-mutatók (\rightarrow középérték), melyek értékét valamilyen képlet alapján számítással határozzuk meg, s az értéket minden egyes átlagolt érték befolyásolja. A leggyakrabban alkalmazott számított középérték-mutató a *számtani átlag* (\rightarrow). (Rózsa–Nagybányai–Oláh, 2006; Köves–Párniczky, 1981; Falus–Ollé, 2008)

Számtani átlag

A számtani átlag a leggyakrabban alkalmazott középérték-mutató (\rightarrow középérték), egy *számított középérték* (\rightarrow). Az átlag meglehetősen érzékeny a szélsőségekre, kis elemszám és szélsőséges értékek esetén félrevezető lehet, ezért célszerű más középérték-mutatókkal – a *mediánnal* (\rightarrow), illetve a *módusszal* (\rightarrow módusz) – együtt alkalmazni. (Rózsa–Nagybányai–Oláh, 2006; Köves–Párniczky, 1981; Falus–Ollé, 2008)

Személyiségprofil

A személyiség komplex leírása adott elméleti keret (például \rightarrow Big Five személyiségdimenziók) által meghatározott jellemzők mentén. Mérése az adott teoretikus háttér alapján összeállított eszközök (például NEO-FFI) segítségével történik, általában önkitöltős papír-ceruza tesztek formájában. (Carver–Scheier, 2006)

Szerep

A szerep általánosságban egy viszonyformában vagy interakcióban az egyik személyre érvényes normák összessége. A szerepeket kiváltó viszonylatok és helyzetmeghatározások a társadalmi struktúrából következnek. Intézmények és organizációk határozzák meg, illetve az együttélés hagyományának tradicionális normarendszere, a kultúra írja elő. (Buda, 1986)

Szervezeti bizalom

Olyan, a szervezeti tagok által osztott hit, amely az egyén átélt vagy észlelt szervezeti tapasztalatainak interpretációja nyomán alakul ki, és a szervezet, mint részekből álló rendszer megbízhatóságára vonatkozó pozitív (vagy negatív) elvárásokat foglal magában, melyeknek kognitív és érzelmi összetevők vannak. Megnyilvánul a szervezettel kapcsolatos egyéni viszonyulásban (kognitív, érzelmi összetevőkkel), valamint az ebből következő személyes vagy személyközi bizalomadó viselkedésben. (Sass, 2005)

Szervezeti légkör

A szervezeti légkör, szervezeti klíma fogalmát a szervezetszichológiában általában olyan érzésként írják le, amely egy csoport tagjaiban alakul ki a fizikai környezettel, valamint a szervezet tagjaival való interakciók során. Az a mód, ahogyan a dolgozók egymással, a vezetővel és a külső partnerekkel kapcsolatot tartanak. Az iskolára, mint szervezetre ezt a fogalmat először A. W. Halpin alkalmazta 1963-ban. Nézete szerint az iskola klímája olyan, mint az ember személyisége: sok tényező határozza meg, de végül – mint egy arculat – tartósan jellemző lesz az adott intézményre. (Szabó–Lőrinczi, 1998; Schein, 1992; Halász, 1980)

Szignifikancia szint

Valószínűségi mutató, amely megmutatja, hogy az állítás a véletlennek vagy a vizsgált szisztematikus hatásnak tulajdonítható-e. Egy eredményt akkor nevezünk szignifikánsnak, ha a véletlen befolyásoló hatása kicsi. A mutató értéke 0 és 1 között változik, statisztikai szempontból szignifikánsnak a 0,001, illetve a 0,05 alatti értékeket tekintjük, a 0,05 és 0,1 közötti értékek esetében pedig tendenciáról beszélünk. (Rózsa–Nagybányai–Oláh, 2006)

Szocializáció

A szocializáció egy interakciós folyamat, amelynek során az egyén viselkedése a környezeti behatások következtében alakul, ugyanakkor ő maga is visszahat a környezetére. A folyamat eredményeképpen az egyén viselkedése úgy módosul, hogy megfeleljen a különböző társas rendszerek tagjai által vele szemben támasztott és a személy által észlelt elvárásoknak. (Buda, 1986)

Szórás

A minta egyes elemeinek a minta átlagától való eltérését kifejező egyik legfontosabb mérőszám. Az egyes értékek számtani átlagtól való eltéréseinek négyzetes átlaga, azaz a variancia négyzetgyöke. (Köves–Pármiczky, 1981)

Teljesítménymotiváció

A *pályamotiváció*hoz (→) képest általánosabb fogalom, s minden olyan tevékenységben fontos dinamikus tényező, amelyben meghatározott feladatok megoldására van szükség, illetve arra nyílik alkalom. A teljesítménymotiváció olyan törekvés, amely az egyén teljesítményét a sikerrel vagy kudarcral kecsegtető tevékenységekben fokozza, vagy magas szinten tartja. Amíg a *munkamotiváció* (→) csak közvetve, az anyagi megélhetésen, a család fenntartásán stb. keresztül ösztönöz a munkatevékenységre, addig a teljesítménymotiváció közvetlenül a munka eredményére, annak mennyiségi és minőségi jellemzőire irányul. (Komor–Gösi, 2011)

Többváltozós elemzések

Többváltozós elemzéseknek tekintjük a kettőnél több változó közötti kapcsolat vizsgálatára szolgáló statisztikai módszerek összefoglaló elnevezését. (Székelyi–Barna, 2002)

Véletlen minta

A véletlen mintavétel során a véletlen fogalmát a hétköznapi, az esetlegességgel szinonim értelmezéstől eltérően használjuk. A véletlen mintavétel a *mintavétel* (→) azon – szigorú matematikai szabályok szerint lebonyolított – módja, amikor a sokaság minden tagjának egyenlő esélyt biztosítunk a mintába való bekerülésre. Többféle véletlen mintavételi eljárás létezik (egyszerű véletlen mintavétel, rétegzett mintavétel, egylépcsős vagy többlépcsős mintavétel), de abban mindegyik megegyezik, hogy a mintaválasztás minden lépésében biztosítja az azonos bekerülési esélyt. *Alapsokaságra* (→) általánosítható eredményeket csak a valószínűségi mintavételi eljárások eredményeznek. (Rudas, 2006; Babbie, 1999; Falus–Ollé, 2008)

12. Irodalomjegyzék

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 41. § (1) és 44. §.
- 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról, 1. és 2. §.
- Abel, Millicent H. – Sewell, Joanne 1999. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293.
- Abernathy, Tammy V. – Forsyth, A. – Mitchell, Judith 2001. The bridge from student to teacher: What principals, teacher education faculty and students value in a teaching applicant. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 109–119.
- Adams, Gerald J. 1996. Using a cox regression model to examine voluntary teacher turnover. *Journal of Experimental Education*, 64(3), 267–285.
- Adera, Beatrice A. – Bullock, Lyndal M. 2010. Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 15(1), 5–14.
- Agbaria, Qutaiba A. 2013. Self-Efficacy and participation in choosing the teaching profession as predictors of academic motivation among arab student's girls. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 74–91.
- Albrecht, Susan Fread – Johns, Beverley H. – Mounstevan, Joyce – Olorunda, Olufunmilola 2009. Working conditions as risk or resiliency factors for teachers of students with emotional and behavioral disabilities. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1006–1022.
- Allen, Michael B. 2005. *Eight question on teacher recruitment and retention: What does the research say?* Education Commission of the States, Denver, CO. <http://www.ecs.org/html/educationIssues/TeachingQuality/TRRreport/home/TeacherRecruitmentRetention.pdf>
- Alt, Martha Naomi – Henke, Robin H. 2007. To teach or not to teach? *Teaching Experience and Preparation among 1992–93 Bachelor's Degree Recipients 10 Years after College. Statistical Analysis Report*. NCES 2007-163. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC. <http://nces.ed.gov/pubs2007/2007163.pdf>
- Al-Yaseen, Wafaa S. 2011. Factors influencing Kuwaiti student teachers' choice of teaching as a profession. *College Student Journal*, 45(3), 667–680.
- Anari, Nahid Naderi 2012. Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256–269.

- Anderson, Sharon E. 2008. *Teacher career choices: Timing of teacher careers among 1992–93 Bachelor's degree recipients. Postsecondary education descriptive analysis report*. NCES 2008-153, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC. <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008153.pdf>
- Andor Mihály – Liskó Ilona 1999. *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest. <http://mek.oszk.hu/03600/03672/03672.pdf>
- Andorka Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Andrews, Paul – Hatch, Gillian 2002. Initial motivations of serving teachers of secondary mathematics. *Evaluation and Research in Education*, 16(4), 185–201.
- Andrews, Shirley P. – Gilbert, Linda S. – Martin, Ellice P. 2007. The first years of teaching: Disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 28(4), 4–13.
- Anliak, Sakire – Beyazkurk, Derya Sahin 2008. Career perspectives of male students in early childhood education. *Educational Studies*, 34(4), 309–317.
- Antalné Szabó Ágnes – Hámori Veronika – Kimmel Magdolna – Kotschy Beáta – Móri Árpádné – Szőke-Milinte Enikő – Wölfling Zsuzsanna 2013. *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. (második, javított változat). Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf
- Arbaugh, Fran 2003. Study groups as a form of professional development for secondary mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6(2), 139–163.
- Arif, Muhammad Irfan – Rashid, Aqeela – Tahira, Syeda Samina – Akhter, Mahnaz 2012. Personality and teaching: An investigation into prospective teachers' personality. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(17), 161–171.
- Ashiedu, Jennifer A. – Scott-Ladd, Brenda D. 2012. Understanding teacher attraction and retention drivers: addressing teacher shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 20.
- Ayan, Sezer – Kocacik, Faruk 2010. The relation between the level of job satisfaction and types of personality in high school teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 27–41.
- Avery, J. – Burling, J. 1997. Recruitment of minority high school students in the teacher education program. *College Student Journal*, 31(1), 19.
- Az Országos mérés eredményei*. <https://www.kir.hu/okmfit/>

- Babbie, Earl 1999. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bacolod, Marigee 2007. Who teaches and where they choose to teach: College graduates of the 1990s. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(3), 155–168.
- Balázs László 2013. *A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolatának vizsgálata az iskolában*. Doktori (PhD) értekezés. PE BTK, Pécs. http://pszichologia.pte.hu/sites/pszichologia.pte.hu/files/files/files/dok/disszert/d-2013-balazs_laszlo.pdf
- Balázsi Ildikó – Lak Ágnes Rozina – Szabó Vilmos – Szabó Livia – Vadász Csaba 2013. *Országos kompetenciamérés 2013. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2013_Orszagos_jelentes.pdf
- Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba 2013. *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf
- Ballou, Dale 1996. Do public schools hire the best applicants? *Quarterly Journal of Economics*, 111(1), 97–133.
- Bankó Marietta 2009. *Szakmai fejlődésképletek angoltanárként végzetek körében*, PhD-értekezés, Nyelvtudományi és Neveléstudományi Doktori Iskola Pannon Egyetem, Veszprém. http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2009/Banko_Marietta_dissertation.pdf
- Baracsi Ágnes 2013. Pedagógusok érzelmi intelligenciája. In Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. International Research Institute, Komárno. 480–488. <http://www.irisro.org/pedagogia/2013januar/0511BaracsiAgnes.pdf>
- Barmby, Patrick 2006. Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*, 48(3), 247–265.
- Bar-On, Reuven 2004. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and psychometric properties. In Geher, Glenn (ed) *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. 115–145. Nova Science, Hauppauge, NY.
- Bas, Gokhan 2011. Teacher student control ideology and burnout: Their correlation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 84–94.

- Bastick, Tony 2000. Why Teacher Trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 46(3/4), 343–349.
- Bataineh, Osamah – Alsagheer, Ahmed 2012. An investigation of social support and burnout among special education teachers in the united arab emirates. *International Journal of Special Education*, 27(2), 5–13.
- Beaudin, Barbara Q. 1993. Teachers who interrupt their careers: Characteristics of those who return to the classroom. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (1), 51–64.
- Beaudin, Barbara Q. 1995. Former teachers who return to public schools: District and teacher characteristics of teachers who return to the districts they left. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(4), 462–475.
- Beltman, Susan – Wosnitza, Marold 2008. „You are getting too old, find a man and marry”: Social aspects of motivation to choose teacher education. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 8, 49–63.
- Berger, Jean-Louis – D’Ascoli, Yannick 2012. Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317–341.
- Berry, Ann B. 2012. The Relationship of perceived support to satisfaction and commitment for special education teachers in rural areas. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 3–14.
- Bevans, Katherine – Bradshaw, Catherine – Miech, Richard – Leaf, Philip 2007. Staff- and school-level predictors of school organizational health: A multilevel analysis. *Journal of School Health*, 77(6). 294–302.
- Beynon, June – Toohey, Kelleen 1995. Access and aspirations: Careers in teaching as seen by canadian university students of Chinese and Punjabi-Sikh ancestry. *Alberta Journal of Educational Research*, 41(4), 435–461.
- Bick Har, Lam 2012. Why do they want to become teachers? A study on prospective teachers’ motivation to teach in Hong Kong. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 21(2), 307–314.
- Bieri, Christine – Schuler, Patricia 2011. Cross-curricular competencies of student teachers: A selection model based on assessment centre admission tests and study success after the first year of teacher training. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 399–415.

- Billingsley, Bonnie – Carlson, Elaine – Klein, Sheri 2004. The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333–347.
- Blase, Joseph – Blase, Jo 2006. Teachers' perspectives on principal mistreatment. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 123–142.
- Bloxom, Joan M. – Bernes, Kerry B. – Magnusson, Kris C. – Gunn, Thelma T. – Bardick, Aangela D. – Orr, David T. – McKnight, Kerbi M. és mtsai, 2008. Grade 12 student career needs and perceptions of the effectiveness of career development services within high schools. *Canadian Journal of Counselling / Revue Canadienne de Counseling*, 42(2), 79–100.
- Blömeke, Sigrid – Klein, Patricia 2013. When is a School environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science & Mathematics Education*, 11(4), 1029–1048.
- Boe, Erling E. – Bobbitt, Sharon A. – Cook, Lynne H. – Whitener, Summer D. – Weber, Anita L. 1997. Why didst thou go? Predictors of Retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30(4), 390–411.
- Boe, Erling E. – Cook, Lynne H. – Sunderland, Robert J. 2008. Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children*, 75(1), 7–31.
- Bogler, Ronit 2005. Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel. *Journal of Social Psychology*, 145(1), 19–34.
- Boone, Harry N. – Boone, Deborah A. 2007. Problems faced by high school agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), 36–45.
- Bordás Andrea 2010. A kiégés-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban. *Educatio*, 19(4), 666–672.
- Boyd, Donald J. – Grossman, Pamela L. – Ing, Marsha – Lankford, Hamilton – Loeb, Susanna – Wyckoff, James H. 2011. The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303–333.
- Bozeman, Todd D. – Scogin, Stephen – Stuessy, Carol L. 2013. Job satisfaction of high school science teachers: Prevalence and association with teacher retention. *Electronic Journal of Science Education*, 17(4), 1–19.
- Brackenreed, Darlene – Barnett, Jennifer 2006. Teacher stress and inclusion: perceptions of pre-service teachers. *Developmental Disabilities Bulletin*, 34(1/2), 156–176.

- Bradley, Kelly D. – Loadman, William E. 2005. Urban secondary educators' views of teacher recruitment and retention. *NASSP Bulletin*, 89(644), 2–28.
- Bragger, Jennifer DeNicolis – Rodriguez-Srednicki, Ofelia – Kutcher, Eugene J. – Indovino, Lisa – Rosner, Erin 2005. Work-Family conflict, work-family culture and organizational citizenship behavior among teachers. *Journal of Business and Psychology*, 20(2), 303–324.
- Brown, Kathleen M. – Wynn, Susan R. 2007. Teacher retention issues: How some principals are supporting and keeping new teachers. *Journal of School Leadership*, 17(6), 664–698.
- Brown, Kim 2001. Mentoring and the retention of newly qualified language teachers. *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 69–88.
- Buchanan, John 2009. Where are they now? Ex-teachers tell their life-work stories. *Issues in Educational Research*, 19(1), 1–13.
- Buda Béla 1986. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó, Budapest.
- Butt, Graham – MacKenzie, Lin – Manning, Russell 2010. 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”. *Educational Review*, 62(1), 69–83.
- Caires, Susana – Almeida, Leandro S. 2005. Teaching practice in initial teacher education: Its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 31(2), 111–120.
- Caires, Susana – Almeida, Leandro S. 2007. Positive aspects of the teacher training supervision: The student teachers' perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 515–528.
- Caires, Susana – Almeida, Leandro S. – Vieira, Diana 2012. Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163–178.
- Çakmak, Melek 2008. Concerns about teaching process: Student teachers' perspective. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 57–77.
- Cammelli, Andrea – Ferrante, Francesco – Ghiselli, Silvia 2011. The job market for teachers in Italy. *European Journal of Education*, 46(4), 489–507.
- Cancio, Edward J. – Albrecht, Susan F. – Johns, Beverley H. 2013. Defining administrative support and its relationship to the attrition of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Education & Treatment of Children*, 36(4), 71–94.

- Cano-García, Francisco Javier – Padilla-Muñoz, Eva María – Carrasco-Ortiz, Miguel Ángel 2005. Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929–940.
- Caprara, Gian Vittorio – Barbaranelli, Claudio – Borgogni, Laura 1993. *BFQ Big Five Questionnaire*. Manuale. Organizzazione Speciali, Firenze.
- Carrington, Bruce 2002. A quintessentially feminine domain? Student teachers' constructions of primary teaching as a career. *Educational Studies*, 28(3), 287–303.
- Carver, Charles S. – Scheier, Michael F. 2006. *Személyiségpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Cattell, Raymond Bernard – Eber, Herbert W. – Tatsuoka, Maurice M. 1970. *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF)*. Institute for Personality and Ability Testing, Champaign, IL.
- Celikoz, Nadir 2010. Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate preschool teachers. *Education*, 131(1), 113–127.
- Cephe, Paşa Tevfik 2010. A study of the factors leading English teachers to burn-out. *Hacettepe University Journal of Education*, 38, 25–34.
- Cha, Sung-Hyun – Cohen-Vogel, Lora 2011. Why they quit: A focused look at teachers who leave for other occupations. *School Effectiveness & School Improvement*, 22(4), 371–392.
- Chan, David W. 2003. Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 381–395.
- Chen, Weiqi 2007. The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education & Society*, 40(5), 17–31.
- Cheng, Sandra – Mantak, Yuen 2012. Education and career aspirations among Chinese high school students: Validation of the career aspiration scale. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 21(2), 394–401.
- Cheuk, Wai H. – Wong, Kwok S. – Rosen, Sidney 2011. The Effects of being spurned and self-esteem on depersonalization and coping preferences in kindergarten teachers: The case of Hong Kong. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 14(1), 57–73.
- Chingos, Matthew M. – West, Martin R. 2012. Do more effective teachers earn more outside the classroom? *Education Finance and Policy*, 7(1), 8–43.

- Chrappán Magdolna 2012. Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: Garai Orsolya – Veroszta Zsuzsa (szerk.): *Friss-diplomások 2011*. 267–286. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Chung, I. Fang – Yi-Cheng, Huang 2012. Still seeking for an „Iron Bowl”? Pre-service teachers’ journeys of career choice in Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 21(2), 315–324.
- Cinamon, Rachel G. – Rich, Yisrael 2010. Work family relations: Antecedents and outcomes. *Journal of Career Assessment*, 18(1), 59–70.
- Cinamon, Rachel G.–Rich, Yisrael–Westman, Mina 2007. Teachers’ occupation-specific work-family conflict. *Career Development Quarterly*, 55(3), 249–261.
- Coburn, Cynthia E. – Mata, Willow S. – Choi, Linda 2013. The embeddedness of teachers’ social networks: Evidence from a study of mathematics reform. *Sociology of Education*, 86(4). 311–342.
- Cockburn, Anne D. 2000. Elementary teachers’ needs: Issues of retention and recruitment. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 223–238.
- Collie, Rebecca J. – Shapka, Jennifer D. – Perry, Nancy E. 2012. School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Corrie, Loraine 1995. The structure and culture of staff collaboration: Managing meaning and opening doors. *Educational Review*, 47(1), 89–99.
- Costa, José L. da 1995. Teacher collaboration: A comparison of four strategies. *Alberta Journal of Educational Research*, 41(4), 407–420.
- Costa Jr., Paul T. – McCrae, Robert R. 1992. The NEO PI-R *Professional Manual*. Psychological Assessment Resources, Odessa, FL.
- Costa Jr., Paul T. – Terracciano, Antonio – McCrae, Robert R. 2001. Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322–331
- Costa Jr., Paul T. – McCrae, Robert R. 2006. Age changes in personality and their origins: Comment on Roberts, Walton, and Viechtbauer (2006). *Psychological Bulletin*, 132(1), 26–28.
- Coulter, Mary A. – Abney, Paul C. 2009. A study of burnout in international and country of origin teachers. *International Review of Education*, 55(1), 105–121.
- Coulter, Shannon – Lester, Jessica N. 2011. Finding and redefining the meaning of teaching: Exploring the experiences of mid-career teachers. *Journal of Curriculum & Instruction*, 5(2), 5–26.

- Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. 2009. OECD <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- Crocco, Margaret S. – Costigan, Arthur T. 2007. The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability: Urban educators speak out. *Urban Education*, 42(6), 512–535.
- Dagenhart, Diana B. – O’Connor, Katherine A. – Petty, Teresa M. – Day, Barbara D. 2005. Giving teachers a voice. *Kappa Delta Pi Record*, 41(3), 108–111.
- Dainty, Julie D. – Sandford, Brian A. – Sho-Hsien, Su – Belcher, Gregory G. 2011. Factors influencing the retention of secondary family and consumer sciences teachers. *Journal of Career & Technical Education*, 26(1), 42–56.
- Davidson, Karen V. 2009. Challenges contributing to teacher stress and burnout. *Southeastern Teacher Education Journal*, 2(2), 47–56.
- De Lay, Ann M. – Washburn, Shannon G. 2013. The role of collaboration in secondary agriculture teacher career satisfaction and career retention. *Journal of Agricultural Education*, 54(4), 104–120.
- De Leon-Carillo, Clarita 2007. Filipino pre-service education students’ preconceptions of teacher roles viewed through a metaphorical lens. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 197–217.
- Dinham, Steve – Scott, Catherine 1998. A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(3–4), 362–378.
- Diplomások Pályakövetési Rendszere – intézményi kézikönyv 2007*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/ds/diplomasok_palyakovetesi_rendszere_071108.pdf
- Donaldson, Morgaen L. 2012. The promise of older novices: Teach For America teachers’ age of entry and subsequent retention in teaching and schools. *Teachers College Record*, 114(10), 1–37.
- Donaldson, Morgaen L. – Johnson, Susan Moore 2010. The price of misassignment: The role of teaching assignments in Teach For America teachers’ exit from low-income schools and the teaching profession. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 299–323.
- Dorman, Jeffrey P. 2003. Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107–127.
- Draves, Tami 2012. Teaching ambition: A case study of high school music students. *Music Education Research*, 14(3), 347–364.

- Ebmeier, Howard 2003. How supervision influences teacher efficacy and commitment: An investigation of a path model. *Journal of Curriculum & Supervision*, 18(2), 110–141.
- Edwards, Maeghan – Higley, Kelli – Zeruth, Jill – Murphy P. Karen 2007. Pedagogical practices: examining preservice teachers’ perceptions of their abilities. *Instructional Science*, 35(5), 443–465.
- Ehrenberg, Ronald G. – Brewer, Dominic J. 1994. Do school and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond. *Economics of Education Review*, 13(1), 1–17.
- Eick, Charles J. 2002. Studying career science teachers’ personal histories: A methodology for understanding intrinsic reasons for career choice and retention. *Research in Science Education*, 32(3), 353–372.
- Eisenberg, Nancy 2010. Empathy-related responding: Links with self-regulation, moral judgment, and moral behavior. In Mikulincer, Mario – Shaver, Phillip R. (szerk.): *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*. 129–148. American Psychological Association, Washington DC.
- Ellis, Viv 2003. The love that dare not speak its name? The constitution of the English subject and beginning teachers’ motivations to teach it. *English Teaching: Practice & Critique*, 2(1), 3–14.
- Embich, Jeanne L. 2001. The relationship of secondary special education teachers’ roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 58–69.
- Ercsei Kálmán 2011. Alapszakos hallgatók érdeklődése a tanári mesterképzés és a pálya iránt. In Ercsei Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban 2010–2011*. 73–103. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Eren, Altay – Tezel, Kadir Vefa 2010. Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(7), 1416–1428.
- Eysenck, Hans Jürgen 1970. *The Structure of Human Personality* (3. kiadás). Methuen, London.
- Eysenck, Hans Jürgen – Eysenck, Sybil B. G. 1975. *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. Hodder and Stoughton, London.
- Falus Iván – Ollé János 2008. *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Farkas, Steve – Johnson, Jean – Foleno, Tony 2000. *A sense of calling: Who teaches and why*. Public Agenda, New York. http://www.publicagenda.org/files/sense_of_calling.pdf
- Fejgin, Naomi – Talmor, Rachel – Erlich, Ilana 2005. Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 29–50.
- Felsőoktatási Információs Rendszer. <http://www.felvi.hu/felsooktatasi Muhely/fir>
- Fernet, Claude – Guay, Frédéric – Senecal, Caroline – Austin, Stéphanie 2012. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(4), 514–525.
- Finlayson, Mike 2005. Teacher stress in Scotland. *Education Journal*, 83, 7.
- Fisher, Molly H. 2011. Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14(1).
- Fisher, Teresa A. – Padmawidjaja, Inna 1999. Parental Influences on career development perceived by African American and Mexican American college students. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 27(3), 136–152.
- Fokkens-Bruinsma, Marjon – Canrinus, Esther T. 2012. Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 3–19.
- Fox, Alison – Wilson, Elaine 2009. ‚Support our networking and help us belong!‘: Listening to beginning secondary school science teachers. *Teachers & Teaching*, 15(6), 701–718.
- Francis, Leslie J. 2005. *Faith and psychology: Personality, religion and the individual*. Darton, Longman and Todd, London.
- Francis, Leslie J. – Lankshear, David W. – Robbins, Mandy 2011. Psychological types of female primary school teachers in Anglican state-maintained schools in England and Wales: Implications for continuing professional development. *Research in Education*, 86(1), 13–24.
- Freudenberger, Herbert J. 1974. Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Friedman, Isaac A. 1995. Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289.
- Friedrichsen, Patricia – Lannin, John – Abell, Sandra – Arbaugh, Fran – Volkman, Mark 2008. Examining incoming identities in an alternative certification program in mathematics and science. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(2), 175–188.

- Gallant, Patricia A. 2009. Kindergarten teachers speak out: „Too much, too soon, too fast!“. *Reading Horizons*, 49(3), 201–220.
- Gao, Xuesong – Trent, John 2009. Understanding mainland Chinese Students' motivations for choosing teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35(2), 145–159.
- Gáspár Mihály 2008. *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. OTKA pályázat zárójelentése. OTKA, Budapest. http://real.mtak.hu/237/1/37514_ZJ1.pdf
- Gáspár Mihály – Holecz Anita 2005. Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából. *Pedagógusképzés*, 3(2), 23–40.
- Gavish, Bella – Friedman, Isaac A. 2010. Novice teachers' experience of teaching: A Dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13(2), 141–167.
- Gaytan, Jorge 2008. Teacher recruitment and retention: An essential step in the development of a system of quality teaching. *Career and Technical Education Research*, 33(2), 117–132.
- Gaziel, Haim H. 1995. Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331–338.
- Gaziel, Haim H. 2008. Principals' performance assessment: Empirical evidence from an Israeli case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(3), 337–351.
- Geving, Allison M. 2007. Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(5), 624–640.
- Ghamrawi, Norma 2011. Trust me: Your school can be better – A message from teachers to principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 333–348.
- Gitomer, Drew H. – Latham, Andrew S. – Ziomek, Robert 1999. The academic quality of prospective teachers: The impact of admissions and licensure testing. Educational Testing Service, Princeton, NJ. <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-03-35.pdf>
- Goddard, Tim J. 2000. Teaching in turbulent times: Teachers' perceptions of the effects of external factors on their professional lives. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(4), 293–310.

- Goodpaster, Kasey P. S. – Adedokun, Omolola A. – Weaver, Gabriela C. 2012. Teachers' perceptions of rural STEM teaching: Implications for rural teacher retention. *Rural Educator*, 33(3), 9–22.
- Goyal, Sangeeta – Pandey, Priyanka 2013. Contract teachers in India. *Education Economics*, 21(5), 464–484.
- Grau-Alberola, Ester – Gil-Monte, Pedro R. – García-Jueas, Juan Antonio – Figueiredo-Ferraz, Hugo 2010. Incidence of burnout in Spanish nursing professionals: A longitudinal study. *International Journal of Nursing Studies*, 47(8), 1013–1020.
- Grayson, Jessica L. – Alvarez, Heather K. 2008. School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(5), 1349–1363.
- Grissom, Jason A. 2011. Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record*, 113(11), 2552–2585.
- Grove, Kathleen – Fisher, Douglas 2006. 'Doing collaboration': The process of constructing an educational community in an urban elementary school. *Ethnography & Education*, 1(1), 53–66.
- Gu, Mingyue (Michelle) – Lai, Chun 2012. Motivation and commitment: Pre-service teachers from Hong Kong and mainland China at a training institute in Hong Kong. *Teacher Education Quarterly*, 39(3), 45–61.
- Guarino, Cassandra M. – Santibañez, Lucrecia – Daley, Glenn A. – Brewer, Dominic J. 2004. *A review of the research literature on teacher recruitment and retention*. RAND Corporation, Santa Monica, CA. http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2005/RAND_TR164.pdf
- Gursel, Musa – Sunbul, Ali M. – Sari, Hakan 2002. An analysis of burnout and job satisfaction between Turkish headteachers and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 17(1), 35–45.
- Hahs-Vaughn, Debbie L. – Scherff, Lisa 2008. Beginning English teacher attrition, mobility, and retention. *Journal of Experimental Education*, 77(1), 21–54.
- Hajdú Erzsébet 2001. A harmadik évezred első nevelői lesznek. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(9), 25–35.
- Hakanen, Jari J. – Bakker, Arnold B. – Schaufeli, Wilmar B. 2006. Burnout and work engagement. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Halász Gábor 1980. *Az iskolai szervezet elemzése*. 1–35. Kézirat, MTA PKCS, Budapest.

- Hancock, Carl B. 2008. Music teachers at risk for attrition and migration. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 130–144.
- Handford, Catherine Victoria – Leithwood, Kenneth 2013. Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194–212.
- Hanushek, Eric A. – Kain, John F. – Rivkin, Steven G. 2004. Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326–354.
- Hanushek, Eric A. – Pace, Richard R. 1995. Who chooses to teach (and why)? *Economics of Education Review*, 14(2), 101–117.
- Hao, Arleen B. – de Guzman, Allan B. 2007. Why go into teaching? Understanding Filipino preservice teachers' reasons for entering teacher education. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(2), 115–135.
- Hayes, Denis 2004. Recruitment and Retention: Insights into the motivation of primary trainee teachers in England. *Research in Education*, 71(1), 37–49.
- Hean, Sarah – Garrett, Roger 2001. Sources of job satisfaction in science secondary school teachers in Chile. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 31(3), 363–379.
- Hellsten, Laurie-ann M. – McIntyre, Lauren J. – Prytula, Michelle P. 2011. Teaching in rural Saskatchewan: First year teachers identify challenges and make recommendations. *Rural Educator*, 32(3), 10–19.
- Henke, Robin R. – Chen, Xianglei – Geis, Sonya 2000. *Progress through the teacher pipeline: 1992–93 college graduates and elementary/secondary teaching as of 1997*. National Center for Education Statistics, Washington, DC. <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000152.pdf>
- Henry, Gary T. – Bastian, Kevin C. – Smith, Adrienne A. 2012. Scholarships to recruit the „Best and Brightest” into teaching: Who is recruited, where do they teach, how effective are they, and how long do they stay? *Educational Researcher*, 41(3), 83–92.
- Hercz Mária 2010. „A tanárok számítanak”, avagy honnan származik a pedagógiai tudás?: A formális, non-formális és informális hatások. In Csikos Csaba – Kinyó László (szerk.): *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban*. 10. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és összefoglalók. Szeged, 2010, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, 209. http://www.edu.u-szeged.hu/onk2010/download/ONK_Kotet_2010.pdf

- Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild – Varga Júlia 2009. *Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/talis_090618.pdf
- Holecz Anita 2010. Temperamentum- és karaktertípusok, megküzdési stílusok a pedagóguspályán. *Alkalmazott pszichológia*, 3–4, 55–68.
- Holecz Anita – Csongrádi Beáta 2009. Tanító szakos hallgatók pályaelkötelezettsége és determináló tényezői. In Bárdos Jenő – Sebestyén József (szerk.): *Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság: Inter- és multidiszciplináris szemlélet, többnyelvűség, multikulturalitás az oktatás és nevelés elméletében és gyakorlatában: IX. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program, tartalmi összefoglalók*. A konferencia helye és ideje: Veszprém, 2009. november 19–21. Veszprém, 2009, Pannon Egyetem, 240. http://www.nevelestudomany.hu/onk2009/onk_2009_konferenciakotet.pdf
- Hong, Ji Y. 2010. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching & Teacher Education*, 26(8), 1530–1543.
- Huang, Shwu-yong L. 2001. Teachers' perceptions of high school environments. *Learning Environments Research*, 4(2), 159–173.
- Huang, Shwu-yong L. – Fraser, Barry J. 2009. Science teachers' perceptions of the school environment: Gender differences. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(4), 404–420.
- Hughes, Gail D. 2012. Teacher retention: Teacher characteristics, school characteristics, organizational characteristics, and teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 105(4), 245–255.
- Hur, Jung Won – Brush, Thomas A. 2009. Teacher participation in online communities: Why do teachers want to participate in self-generated online communities of K–12 teachers? *Journal of Research on Technology in Education*, 41(3), 279–303.
- Ingersoll, Richard M. 2001. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Ingersoll, Richard M. (2004). Why some schools have more underqualified teachers than others?. *Brookings Papers on Education Policy*, 45–71.
- Inman, Duane – Marlow, Leslie 2004. Teacher Retention: Why Do Beginning Teachers Remain in the Profession? In: *Education*, 124(4), 605.

- Ismail, Noor Azina 2008. Effects of teachers and schools on mathematics achievement. *Problems of Education in the 21st Century*, 6, 103–112.
- Jaccard, James – Becker, Michael A. – Wood, Gregory 1984. Pairwise multiple comparison procedures: A review. *Psychological Bulletin*, 96(3), 589–596.
- Jackson, Leon – Rothmann, Sebastiaan 2005. Work-related well-being of educators in a district of the North-West Province. *Perspectives in Education*, 23(3), 107–122.
- Jacobs Sr, Roy L. – Duhon-Sells, Rose 1994. A strategy for maintaining the idealistic perceptions of preservice teachers. *Education*, 115(1), 87.
- Jancsák Csaba 2010. Értékválság és értékváltás a tanárképzős hallgatók világában. In Csikos Csaba – Kinyó László (szerk.): *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. 10. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és összefoglalók*. A konferencia helye és ideje: Budapest, Magyarország, 2010. november 4–6. Budapest, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTA Pedagógiai Bizottság, 222.
- Jancsák Csaba 2014. A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra*, 14(5), 18–27.
- Jenkins, Kathy – Reitano, Paul – Taylor, Neil 2011. Teachers in the bush: Supports, challenges and professional learning. *Education in Rural Australia*, 21(2), 71–85.
- Johnson, Susan M. – Kardos, Susan M. – Kauffman, David – Liu, Edward – Donaldson, Morgaen L. 2004. The support gap: New teachers' early experiences in high-income and low-income schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(61), 25.
- Johnson, Susan M. – Kraft, Matthew A. – Papay, John P. 2012. How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39.
- Johnston, John – McKeown, Eamonn – McEwen, Alex 1999. Choosing primary teaching as a career: The perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching*, 25(1), 55–64.
- Jung, Carl Gustav 1933. *Psychological Types*. Harcourt, Brace and World, New York.
- Junghaus Ibolya 1993. Tallózás a pedagógus közvélemény-kutatásokban. *Educatio*, 2(4), 731–746.
- Kaff, Marilyn S. 2004. Multitasking is multitaxing: Why special educators are leaving the field. *Preventing School Failure*, 48(2), 10–17.

- Karaj, Stela – Rapti, Elida 2013. Teacher job stress in Albania: Examining the role of students' classroom disruptive behavior and other factors in the school context. *Problems of Education in the 21st Century*, 54, 14–21.
- Karavas, E. – Drossou, M. 2009. A comparative investigation of student teacher and mentor beliefs during teaching practice. *International Journal of Learning*, 16(7), 123–138.
- Kardos, Susan M. – Johnson, Susan Moore 2007. On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2083–2106.
- Kaufhold, John A. – Alvarez, Velma G. – Arnold, Mitylene 2006. Lack of school supplies, materials and resources as an elementary cause of frustration and burnout in South Texas special education teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 159–161.
- Kelly, Sean 2004. An event history analysis of teacher attrition: Salary, teacher tracking, and socially disadvantaged schools. *Journal of Experimental Education*, 72(3), 195–220.
- Kemmesies, Uwe 2000. How to reach unknown: The snowball sampling technique. In Fountain, Jane – Hartnoll, Richard – Olszewski, Deborah – Vicente, Julian – Greenwood, Gloria – Robertson, Kathy (szerk.): *Understanding and responding to drug use: The role of qualitative research*. EMCDDA Scientific Monograph Series, No. 4., 265–271. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Kilinc, Ahmet – Mahiroglu, Ahmet 2009. The attractors of teaching biology: A perspective from a Turkish context. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(5), 15–39.
- Kilinc, Ahmet – Watt, Helen, M. G. – Richardson, Paul W. 2012. Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199–226.
- Kim, Mi Y. – Lee, Jee Y. – Kim, Jinsook 2009. Relationships among burnout, social support, and negative mood regulation expectancies of elementary school teachers in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 10(4), 475–482.
- Kirby, Sheila N. – Berends, Mark – Naftel, Scott 1999. Supply and demand of minority teachers in Texas: Problems and prospects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(1), 47–66.

- Klassen, Robert M. – Chong, Wan Har – Huan, Vivian S. – Wong, Isabella Y. F. – Kates, Allison – Hannok, Wanwisa 2008. Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(7), 1919–1934.
- Kocsis Mihály 2002. Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 5, 66–78.
- Kokkinos, Constantinos M. 2007. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243.
- Kokkinos, Constantinos M. – Panayiotou, Georgia – Davazoglou, Aggeliki M. 2005. Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79–89.
- Komarraju, Meera – Karau, Steven J. – Schmeck, Ronald R. – Avdic, Alen 2011. The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472–477.
- Komor Levente – Gösi Mariann 2011. *Vezetés és kommunikációs ismeretek*. Egyetemi Tankönyv. Keszthely.
- Koruklu, Nermin – Feyzioğlu, Bura – Özenoğlu-Kiremit, Hatice – Aladağ, Elif 2012. Teachers’ burnout levels in terms of some variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1823–1830.
- Kovácsné Tóth Á. 2007. *Pályaválasztási motiváció értékrendi alapjai diplomás ápoló- és tanárképző főiskolai hallgatók körében*. Doktori (PhD) értekezés. Semmelweis Egyetem, Budapest. http://phd.semmelweis.hu/mwp/phd_live/vedes/export/kovacsnetothagnes.d.pdf
- Kovess-Masfety, Viviane – Rios-Seidel, Carmen – Sevilla-Dedieu, Christine 2007. Teachers’ mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(7), 1177–1192.
- Köcséné Szabó Ildikó 2009. *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása képzés során és a pályára lépés első éveiben*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. http://ppk.elte.hu/2009/images/stories/_UPLOAD/DOKUMENTUMOK/Nevelstudomany_PhD/tervezett/dolgozat.pdf
- König, Johannes – Rothland, Martin 2012 Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289–315.
- Köves Pál – Párniczky Gábor 1981. *Általános statisztika I–II*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

- Kukla-Acevedo, Sharon 2009. Leavers, movers, and stayers: The role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *Journal of Educational Research*, 102(6), 443–452.
- Kun Bernadette – Urbán Róbert – Balázs Hedvig – Kapitány Máté – Naghy Henriett – Oláh Attila – Demetrovics Zsolt 2011. Az Érzelmek Mérése Skála háromfaktoros modelljének adaptálása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(3), 449–466.
- Kun Bernadette – Urbán Róbert – Paksi Borbála – Vargáné Csóbor Lujza – Oláh Attila – Demetrovics Zsolt 2012. Psychometric characteristics of the Emotional Quotient Inventory, Youth Version, Short Form, in Hungarian high school students. *Psychological Assessment*, 24(2), 518–523.
- Kvale, Steinar 2005. *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Jászöveg Műhely Kft. Budapest.
- Kyounghe, Seo – You-Kyung, Han 2012. The vision and the reality of professional learning communities in Korean schools. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9(2), 281–298.
- Lamote, Carl – Engels, Nadine 2010. The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18.
- Landers, Eric – Alter, Peter – Servilio, Kathryn 2008. Students' challenging behavior and teachers' job satisfaction. *Beyond Behavior*, 18(1), 26–33.
- Lankford, Hamilton – Loeb, Susanna – Wyckoff, James 2002. Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37–62.
- Lannert Judit 2010. A magyar pedagógusok munkaterhelése. In Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2010*. 451–471. TÁRKI, Budapest. http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-929/publikaciok/tpubl_a_929.pdf
- Lath, Sandeep K. 2010. A study of the occupational stress among teachers. *International Journal of Educational Administration*, 2(2), 421–432.
- Lau, Patrick S. Y. – Yuen, Man Tak – Chan, Raymond M. C. 2005. Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71(1), 491–516.

- Lavian, Rivka H. 2012. The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 233–247.
- Lazarus, Richard S. – Folkman, Susan 1984. *Stress, appraisal, and coping*. Springer, New York.
- Lin, Emily – Shi, Qingmin – Wang, Jian – Zhang, Shaoan – Hui, Liu 2012. Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248.
- Loeb, Susanna – Darling-Hammond, Linda – Luczak, John 2005. How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44–70.
- Lopes, Paulo N. – Salovey, Peter – Straus, Rebecca 2003. Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641–658.
- Löfström, Erika – Poom-Valickis, Katrin – Hannula, Markku S. – Mathews, Samuel R. 2010. Supporting emerging teacher identities: Can we identify teacher potential among students? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 167–184.
- Lukács Péter (szerk.) 2002. *A pedagógusképzés megújításához*, I. kötet. Oktatókutatató Intézet, Budapest. <http://www.edu-online.eu/en/letoltes.php?fid=kutatasok/60>
- Lyons Joseph B. – Schneider, Tamera R. 2005. The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 693–703.
- Ma, Xin – MacMillan, Robert B. 1999. Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93(1), 39–47.
- Madkins, Tia C. 2011. The black teacher shortage: A literature review of historical and contemporary trends. *The Journal of Negro Education*, 80(3), 417–427.
- Madnawat, A. V. S. – Mehta, Pankaj 2012. Personality as a predictor of burnout among managers of manufacturing industries. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 38(2), 321–328.
- Majoros Kinga 2008. *Koedukált sportolás. Partnerkapcsolat a versenytáncban*. Doktori értekezés, SOTE, Sporttudományi Doktori Iskola, Budapest.

- Manuel, Jackie – Hughes, John 2006. „It has always been my dream”: Exploring pre-service teachers’ motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24.
- Martin, Nancy K. – Sass, Daniel A. – Schmitt, Thomas A. 2012. Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burn-out: A theoretical model using in-class variables to predict teachers’ intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(4), 546–559.
- Marvel, John – Lyter, Deanna M. – Peltola, Pia – Strizek, Gregory A. – Morton, Beth A. – Rowland, René 2007. *Teacher attrition and mobility: Results from the 2004-05 teacher follow-up survey*. NCES 2007-307, National Center for Education Statistics, Washington DC. <http://nces.ed.gov/pubs2007/2007307.pdf>
- Maskan, Abdul Kadir. – Efe, Rifat. Helyette: Prospective teachers’ perceptions of teaching practice experience in school placements. *Journal of Turkish Science Education (TUSED)*, 8(2), 64-77.
- Maslach, Christina – Jackson, Susan E. 1981. *Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Maslach, Christina – Jackson, Susan E. 1986. *Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Mayer, John D. – Salovey, Peter 1997. What is emotional intelligence? In Salovey, Peter – Sluyter, David (szerk.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Basic Books, New York.
- Mays, Nicholas – Pope, Catherine 1995. Qualitative research: Rigour and qualitative research. *British Medical Journal*, 311, 109–112.
- McCormick, John 1997. Occupational stress of teachers: Biographical differences in a large school system. *Journal of Education Administration*, 35(1), 18–38.
- McCormick, John – Barnett, Kerry 2011. Teachers’ attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278–293.
- McCrae, Robert R.–Costa, Paul T. Jr.–de Lima, Margarida Pedroso–Simoes, António–Ostendorf, Fritz–Angleitner, Alois–Marusic, Iris–Bratko, Denis–Caprara, Gian Vittorio–Barbaranelli, Claudio–Chae, Joon-Ho–Piedmont, Ralph L. 1999. Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures. *Developmental Psychology*, 35, 466-477.

- McCray, Audrey D. – Sindelar, Paul T. – Kilgore, Karen K. – Neal, Lavonne I. 2002. African-American women's decisions to become teachers: Sociocultural perspectives. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 15(3), 269–290.
- Menon, Maria Eliophotou – Athanasoula-Reppas, Anastasia 2011. Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership and Management: Formerly School Organization*, 31(5), 435–450.
- Misiołek, Aleksandra – Gorczyca, Piotr – Misiołek, Hanna – Gierlotka, Zbigniew 2014. The prevalence of burnout syndrome in Polish anaesthesiologists. *Anaesthesiology Intensive Therapy*, 46(3), 155–161.
- Mont, Daniel – Rees, Daniel I. 1996. The influence of classroom characteristics on high school teacher turnover. *Economic Inquiry*, 34(1), 152–167.
- Moolenaar, Nienke M. – Daly, Alan J. – Slegers, Peter J. C. 2011. Ties with potential: Social network structure and innovative climate in Dutch schools. *Teachers College Record*, 113(9), 1983–2017.
- Móré Mariann 2012. *A tanácsadás elmélete. Tanulási segédanyag a Debreceni Egyetem Emberi Erőforrás Tanácsadó mesterképzés hallgatói számára*. Jegyzet. Debrecen <http://files.moremariann.webnode.hu/200000084-65258661f4/A%20tan%C3%A1csad%C3%A1s%20elm%C3%A9lete%20tananyag.pdf>
- Mourshed, Mona – Chijioko, Chinezi – Barber, Michael 2010. *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company, London http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Mukundan, Jayakaran – Ahour, Touran 2011. Burnout among female teachers in Malaysia. *Journal of International Education Research*, 7(3), 25–38.
- Mulholland, Judith – Hansen, Paul 2003. Men who become primary school teachers: An early portrait. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3), 213–224.
- Murnane, Richard J. – Olsen, Randall J. 1990. The effect of salaries and opportunity costs on length of stay in teaching: Evidence from North Carolina. *Journal of Human Resources*, 25(1), 106–124.
- Murnane, Richard J. – Singer, Judith D. – Willett, John B. – Kemple, James J. – Olsen, Randall J. 1991. *Who will teach? Policies that matter*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

- Myers, Isabel Briggs – McCaulley, Mary H. 1985. *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*; Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Myers, Isabel Briggs – Myers, Peter B. 1995. *Gifts Differing: Understanding Personality Type*. Davies-Black Publishing, Mountain View, CA.
- N. Kollár Katalin 2012. A bolognai tanárképzés mérlege az első végzett évfolyam véleményének tükrében. In Vargha András (szerk.): *A tudomány emberi arca. A Magyar Pszichológiai Társaság XXI. Országos Tudományos Nagygyűlése*. Kivonatkiötet. Szombathely, Nyugat-Magyarországi Egyetem, 179–180. http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop422b/2010-0029_kotet_08_110/110.pdf
- Naghavi, Fataneh – Redzuan, Marof 2011. The relationship between gender and emotional intelligence. *World Applied Sciences Journal*, 15 (4), 555–561.
- Nagy Mária 1998. A tanári pálya választása. *Educatio*, 1998(3), 527–542.
- Naring, Gérard – Vlerick, Peter – Van de Ven, Bart 2012. Emotion work and emotional exhaustion in teachers: The job and individual perspective. *Educational Studies*, 38(1), 63–72.
- Németh Nóra Veronika 2012. Pedagógusjelöltek motivációi és elképzeléseik a pedagóguspályáról. In Benedek András –Tóth Péter – Vedovatti Anildo (szerk.): *A munka és nevelés világa a tudományban. Program és összefoglalók*. XII. Országos Neveléstudományi Konferencia. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest 49. http://onk2012.elte.hu/ONK2012_absztraktkotet.pdf
- Nyüsti Szilvia 2013. *Frissdiplomás összevont adatbázis 2011*. Kézirat
- OECD 2005. A tanárok számítanak. *A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Omenn Strunk, Katharine – Robinson, Joseph Paul 2006. Oh, won't you stay: A multilevel analysis of the difficulties in retaining qualified teachers. *Peabody Journal of Education*, 81(4), 65–94.
- Ónodi Sarolta 2001. Kiegészi tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(5), 80–85.
- Opfer, Darleen 2011. Defining and identifying hard-to-staff schools: The role of school demographics and conditions. *Educational Administration Quarterly*, 47, 582–619.
- Országos elemzés a 2012-es kompetenciamérés eredményeiről*. 2013, Oktatási Hivatal, Budapest.

- O'Sullivan, Mary – MacPhail, Ann – Tannehill, Deborah 2009. A career in teaching: Decisions of the heart rather than the head. *Irish Educational Studies*, 28(2), 177–191.
- Osunde, U. A. – Omoruyi, E. F. 2005. An assessment of the status of teachers and the teaching profession in Nigeria. *Australian Journal of Adult Learning*, 45(3), 411–419.
- Ozcan, Mustafa 1996. *Improving teacher performance: Towards a theory of teacher motivation*. Előadás az American Educational Research Association éves közgyűlésén. New York.
- Painter, Suzanne – Haladyna, Thomas – Hurwitz, Sally 2007. Attracting beginning teachers: The incentives and organizational characteristics that matter. *Planning and Changing*, 38(1), 20. 108–127.
- Paksi Borbála – Schmidt Andrea 2006. Pedagógusok mentálhigiénés állapota. Különös tekintettel az iskolai érték átadást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/6, 48–64.
- Papanastasiou, Elena C. – Zembylas, Michalinos 2005. Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 147–167.
- Papastyliaou, Antonia – Kaila, Maria – Polychronopoulos, Michael 2009. Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(3), 295–314.
- Park, Sungmin – Henkin, Alan B. – Egley, Robert 2005. Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462–479.
- Parker, Michele A.–Ndoye, Abdou–Imig, Scott 2009. Keeping our teachers! Investigating mentoring practices to support and retain novice educators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(4), 329–341.
- Parkes, Kelly A. – Jones, Brett D. 2012. Motivational constructs influencing undergraduate students' choices to become classroom music teachers or music performers. *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 101–123.
- Pearson, L. Carolyn – Moomaw, William 2005. The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38–54.
- Penuel, William R. – Riel, Margaret – Krause, Anne E. – Frank, Kenneth A. 2009. Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record*, 111(1), 124–163.

- Perrachione, Beverly A. – Petersen, George J. – Rosser, Vicki J. 2008. Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2), 25–41.
- Perry, Chris – Ball, Ian 2008. Identifying the underlying dimensions of teachers' emotional intelligence. *Problems of Education in the 21st Century*, 7, 89–98.
- Peters, Judith – Pearce, Jane 2012. Relationships and early career teacher resilience: A role for school principals. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 249–262.
- Petrides, Konstantin – Furnham, Adrian 2001. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448.
- Phelps, Christine M. 2010. Factors that pre-service elementary teachers perceive as affecting their motivational profiles in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 75(3), 293–309.
- Pigge, Fred L. – Marso, Ronald N. 1992. A longitudinal comparison of the academic, affective, and personal characteristics of persisters and nonpersisters in teacher preparation. *Journal of Experimental Education*, 61(1), 19–26.
- PISA 2012 tájékoztató – Jellemzők és eredmények. 2014. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_tajekoztato.pdf
- Platsidou, Maria 2010. Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60–76.
- Podsakoff, Philip M. – MacKenzie, Scott B. – Moorman, Robert H. – Fetter, Richard 1990. Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107–142.
- Pogodzinski, Ben – Youngs, Peter – Frank, Kenneth A. – Belman, Dale 2012. Administrative climate and novices' intent to remain teaching. *Elementary School Journal*, 113(2), 252–275.
- Polónyi István 2004. Pedagógusképzés – oktatásgazdasági megközelítésben. *Educatio*, 2004/3, 343–358.
- Pomaki, Georgia – DeLongis, Anita – Frey, Daniela – Short, Kathy – Woehrlé, Trish 2010. When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. *Teaching & Teacher Education*, 26(6), 1340–1346.

- Ponte, Eva 2012. 'Wow, this is where I'm supposed to be!' Rethinking gender construction in teacher recruitment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(1), 43–53.
- Poraj, Grażyna 2010. Psychological models of female teachers' functioning in their professional role. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 23(1), 33–46.
- Prather-Jones, Bianca 2011. How school administrators influence the retention of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(1), 1–8.
- Prather-Jones, Bianca 2011. Some people aren't cut out for it: The role of personality factors in the careers of teachers of students with EBD. *Remedial and Special Education*, 32(3), 179–191.
- Purvanova, Radostina K. – Muros, John P. 2010. Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168–185.
- Quartz, Karen Hunter – Thomas, Andrew – Anderson, Lauren – Masyn, Katherine – Lyons, Kimberly Barraza – Olsen, Brad 2008. Careers in motion: A longitudinal retention study of role changing among early-career urban educators. *Teachers College Record*, 110(1), 218–250.
- Rác József 2006. *Kvalitatív drogkutatók*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. <http://www.tarki.hu:8080/drogkutatas/tanulmanytar/racz-jozsef-kvalitativ-drogkutatasok-kvalitativ-kutatasok-budapesti-droghasznelok-kozott>
- Reagans, Ray 2011. Close encounters: Analyzing how social similarity and propinquity contribute to strong network connections. *Organization Science*, 22(4), 835–849.
- Rees, Daniel I. 1991. Grievance procedure strength and teacher quits. *Industrial and Labor Relations Review*, 45(1), 31–43.
- Retelsdorf, Jan – Butler, Ruth – Streblov, Lilian – Schiefele, Ulrich 2010. Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30–46.
- Rhodes, Christopher – Brundrett, Mark 2008. 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. *Management in Education*, 22(1), 18–23.
- Richardson, Paul W. – Watt, Helen M. G. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56.

- Riordan, Jan R. N. 1991. Prestige: Key to job satisfaction for community health nurses. *Public Health Nursing*, 8(1), 59–64.
- Rise in Welsh teacher applications. 2004. *Education Journal* 79, 10-10.
- Roness, Dag 2011. Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(3), 628–638.
- Ronspies, Scott 2011. Who wants to be a physical education teacher? A case study of a non-traditional undergraduate student in a physical education teacher education program. *Qualitative Report*, 16(6), 1669–1687.
- Rots, Isabel – Aelterman, Antonia 2008. Two profiles of teacher education graduates: A discriminant analysis of teaching commitment. *European Educational Research Journal*, 7(4), 523–534.
- Rózsa Sándor 2000. *A BFQ Tesztkönyve*. Oktatási segédlet. ELTE Személyiség és Egészségpszichológiai Tanszék, Budapest.
- Rózsa Sándor – Nagybányai Nagy Olivér – Oláh Attila (szerk.) 2006. *A pszichológiai mérés alapjai. Elmélet, módszer és gyakorlati alkalmazás*. Bölcsész Konzorcium. Budapest. <http://mek.oszk.hu/05500/05536/05536.pdf>
- Rózsa Sándor – Paksi Borbála – Kun Bernadette – Vargáné Csóbor Lujza – Demetrovics Zsolt 2007. Érzelmi intelligencia és pszichoaktív szerhasználat zalaegerszegi középiskolások reprezentatív mintáján. MAT VI. Országos Kongresszusa. *Addiktológia/Addictologia Hungarica* 2007. VI. Supplementum 1, 60–61.
- Rózsa Sándor – Purebl György – Susánszky Éva – Kő Natasa – Szádóczky Erika – Réthelyi János – Danis Ildikó – Skrabski Árpád – Kopp Mária 2008. A megküzdés dimenziói: a konfliktusmegoldó kérdőív haza adaptációja. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(3), 217–241.
- Rudas Tamás 2006. *Közvéleménykutatás. Értelmezés és kritika*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Russell, Joshua A. 2008. A discriminant analysis of the factors associated with the career plans of string music educators. *Journal of Research in Music Education*, 56(3), 204–219.
- Saban, Ahmet 2003. A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 19(8), 829–846.
- Sági Matild – Ercsei Kálmán 2012a. Kik akarnak tanári diplomát szerezni? *Felsőoktatási Műhely*, 2012/2, 51–73.

- Sági Matild – Ercsei Kálmán 2012b. A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. 9–30. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Salovey, Peter – Mayer, John D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, Peter – Mayer, John D. – Caruso, David 2004. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Santavirta, Nina – Solovieva, Svetlana – Theorell, Töres 2007. The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 213–228.
- Sargent, Tanja – Hannum, Emily 2005. Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural Northwest China. *Comparative Education Review*, 49(2), 173–204.
- Sass, Daniel A. – Flores, Belinda Bustos – Claeys, Lorena – Perez, Bertha 2012. Identifying personal and contextual factors that contribute to attrition rates for Texas public school teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 20(15), 1-30.
- Sass Judit 2005. *Bizalomintázatok és bizalmi döntések a szervezetekben*. PhD értekezés, Pécs.
- Schaufeli, Wilmar B. – Dierendonck, Dirk Van 1995. A cautionary note about the cross-national and clinical validity of cut-off points of the Maslach Burnout Inventory. *Psychological Reports*, 76 (3/2), 1083–1090.
- Schein, Edgar H. 1992. *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass Publishers, San Fransisco, 9–11. http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf
- Schleicher Nóra 2007. *Kvalitatív kutatási módszerek a társadalomtudományokban*. Századvég, Budapest.
- Schutz, Paul A. – Crowder, Kirsten C. – White, Victoria E. 2001. The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 299–308.
- Scott, Catherine S. – Cox, Sue – Dinham, Steve 1999. The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. *Educational Psychology*, 19(3), 287–308.
- Self, Mary Jo Crawford 2001. On retention of secondary trade and industrial education teachers: Voices from the field. *Journal of Industrial Teacher Education*, 38(4), 41–61.

- Shen, Jianping 1997. Teacher retention and attrition in public schools: Evidence from SASS91. *Journal of Educational Research*, 91(2), 81–88.
- Shin, Hyun-Seok: 1995. Estimating future teacher supply: Any policy implications for educational reform? *International Journal of Educational Reform*, 4(4), 422–433.
- Shukla, Anil – Trivedi, Tripta 2008. Burnout in Indian teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 320–334.
- Simon Katalin: 2006. A tanári pályát választó hallgatók néhány pályamotivációval összefüggő sajátossága. *Pedagógusképzés*, 4(1-2), 5–16.
- Skaalvik, Einar M. – Skaalvik, Sidsel 2009. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(3), 518–524.
- Skaalvik, Einar M. – Skaalvik, Sidsel 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 1059–1069.
- Skaalvik, Einar M. – Skaalvik, Sidsel 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(6), 1029–1038.
- Somech, Anit – Bogler, Ronit 2002. Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555–577.
- Song, Zhongying 2008. Current situation of job burnout of junior high school teachers in Shangqiu urban areas and its relationship with social support. *Frontiers of Education in China*, 3(2), 295–309.
- Squillini, Cathy 2001. Teacher commitment and longevity in Catholic schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry & Practice*, 4(3), 335–354.
- Stevens, Stanley Smith 1946. On the theory of scales of measurement. *Science*, 103(2684), 677–680.
- Stinebrickner, Todd R. 1998. An empirical investigation of teacher attrition. *Economics of Education Review*, 17(2), 127–136.
- Swanson, Peter B. 2010. Teacher efficacy and attrition: Helping students at introductory levels of language instruction appears critical. *Hispania*, 93(2), 305–321.
- Szabó Éva – Lőrinczi János 1998. Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 98(3), 211–229.

- Szabó István 1994. *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szárny és Teher 2009. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag. A Bölcsék Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzése. Bölcsék Tanácsa Alapítvány, Budapest. <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf>
- Szebeni Rita 2010a. *A kompetenciaalapú oktatás pedagógus személyiség háttere*. Doktori (Phd) értekezés. DE BTK, Debrecen. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/109141/%C3%89rtekez%C3%A9s.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Szebeni Rita 2010b. Pedagógus személyiségvizsgálat a hagyományos és kompetenciaalapú oktatást végző tanárok körében. *Pedagógusképzés*, 8(2–3), 73–86.
- Szebeni Rita 2011a. A kompetenciaalapú oktatás egy pedagógusszemélyiség vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*, 1, 39–49.
- Szebeni Rita 2011b. Pedagógusok személyiségvizsgálata. *Alkalmazott pszichológia*, 13(3), 5–21.
- Székelyi Mária – Barna Ildikó 2002. *Többváltozós elemzési technikák*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Szicsek Margit 2004. A kiégés és a pszichológiai immunkompetencia összefüggései az ápolói munkában. *Kharón – Thantológiai Szemle*, 8(1–2), 88–131.
- Szivák Judit 1999. A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 1999/4, 3–13.
- Szokolszky Ágnes 2004. *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő 2013. *A pedagógusok pályamotivációja a nemzetközi gyakorlatban*. ÉletPÁLYAutak – a TÁMOP-3.1.5/12 kiemelt uniós projekt konferenciája, 2013. május 13. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/eletpalyautak_konferencia/2szekcio/Szoke_Milinte_Eniko.pptx
- Tatar, Moshe – Da’as, Ruba 2012. Teacher’s perceptions of their significance towards their students: The effects of cultural background, gender, and school role. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3), 351–367.
- Taylor, Amanda – Frankenberg, Erica 2009. Exploring urban commitment of graduates from an urban-focused teacher education program. *Equity & Excellence in Education*, 42(3), 327–346.
- Theobald, Neil D. 1990. An examination of the influence of personal, professional, and school district characteristics on public school teacher retention. *Economics of Education Review*, 9(3), 241–250.

- Thomas, Kennedy A. 2010. Work motivation and job satisfaction of teachers. *Southeastern Teacher Education Journal*, 3(1), 101–122.
- Tok, Türkyay Nuri 2012. Teacher candidates' attitudes towards the teaching profession in Turkey. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(3), 381–403.
- Tschannen-Moran, Megan – Woolfolk Hoy, Anita– Hoy, Wayne K. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Tsouloupas, Costas N. – Carson, Russell L. – Matthews, Russell – Grawitch, Matthew J. – Barber, Larissa K. 2010. Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189.
- Van Maele, D. – Van Houtte, M. 2011. Collegial trust and the organizational context of the teacher workplace: The role of a homogeneous teachability culture. *American Journal of Education*, 117(4), 437–464.
- Varga Júlia 2001. A kereseti várakozások hatása az érettségizők továbbtanulási döntésére. *Közgazdasági Szemle*, 48(7–8), 615–639.
- Varga Júlia 2005. A pedagógusszakokra jelentkezők és a pedagóguspályán elhelyezkedő pályakezdők jellemzői. In Hermann Zoltán (szerk.): *Hatékonyági problémák a közoktatásban*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Varga J. 2007. Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54(7–8), 609–627.
- Varga Júlia 2010. *A pedagógusok munka- és munkaidő terhelése életkori kohorszok mentén*. Kézirat. Társki-Tudok Zrt. Budapest
- Vargha András 2000. *Matematikai statisztika pszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal*. Pólya Kiadó, Budapest.
- Vicsek Lilla 2006. *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Wang, Hsiou-Huai 2012. Adaptive and motivated: Psychological qualities of college students in teacher education programs in Taiwan. *British Educational Research Journal*, 38(4), 655–675.
- Watt, Helen M. G.–Richardson, Paul W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Asia-Pacific Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Watt, Helen M. G.–Richardson, Paul W. 2012. An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice Scale. *Asia-Pacific Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185–197.

- Watt, Helen M. G. – Richardson, Paul W. – Klusmann, Uta – Kunter, Mareike – Beyer, Beate – Trautwein, Ulrich – Baumert, Jürgen 2012. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice Scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805.
- Weiss, Sabine – Kiel, Ewald 2013. Who chooses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*, 23(3), 415–433.
- Wong, Kwok Sai – Cheuk, Wai Hing – Rosen, Sidney 2007. Experience of being spurned: Coping style, stress preparation, and depersonalization in beginning kindergarten teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 141.
- World Health Organization 2005. *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: A report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne* World Health Organization. Geneva. http://www.who.int/mental_health/evidence/MH_Promotion_Book.pdf
- Zembylas, Michalinos – Papanastasiou, Elena 2006. Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36(2), 229–247.

13. Mellékletek

13.1. Oktatáskutatással foglalkozó, a szisztematikus irodalom áttekintés során áttekintett társaságok, intézetek, szerveződések

All India Association For Educational Research (AIAER)	India	http://www.aiaer.net/
American Educational Research Association (AERA)	Egyesült Államok	http://www.aera.net
Asia-Pacific Centre for Education Leadership and School Quality (APCELSQ)	Hongkong	http://www.aperahk.org/
Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE)	Franciaország	http://www.aecse.net/
Australian Association for Research in Education (AARE, oktatáskutatással foglalkozó szervezetek szövetsége)	Ausztrália	http://www.aare.edu.au/
Australian Council for Educational Research (ACER)	Ausztrália	http://www.acer.edu.au
British Educational Research Association (BERA)	Egyesült Királyság	http://www.bera.ac.uk/
Canadian Society for the Study of Education (CSSE)	Kanada	http://www.csse.ca
Centre for Research on Education and Lifelong Learning (CRELL)	Európai Unió	http://crell.jrc.ec.europa.eu/
Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE)	Európai Unió	http://www.cidree.be/
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE)	Németország	http://www.dgfe.de/
Educational Research Association of Portugal (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, SPCE)	Portugália	http://www.spce.org.pt/
Educational Research Association of Singapore (ERAS)	Szingapúr	http://www.eras.org.sg
Educational Studies Association of Ireland (ESAI)	Írország	http://www.esai.ie/

European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)	Európai Unió	http://www.earli.org/
European Educational Research Association (EERA)	Európai Unió	http://www.eera-ecer.eu/
Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB)	Németország	http://www.bibb.de/en/
Hong Kong Educational Research Association (HKERA)	Hongkong	http://www.hkera.edu.hk/eng/
Institute of Education Sciences (4 Centres) (IES)	Egyesült Államok	http://ies.ed.gov/
IEA - ETS Research Institute (IERI)	EU	http://www.ierinstitute.org/
Netherlands Educational Research Association (Vereniging voor Onderwijs Research - VOR)	Hollandia	http://www.vorsite.nl/en
New Zealand Association for Research in Education (NZARE)	Új-Zéland	http://www.nzare.org.nz/
New Zealand Council for Educational Research (NZCER)	Új-Zéland	http://www.nzcer.org.nz/
National Council of Educational Research and Training (NCERT)	Új-Delhi, India	http://www.ncert.nic.in/
Nordic Educational Research Association (NERA)	Skandináv országok	http://www.nfpf.net/
Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)	Ausztria	http://www.oefeb.at/
Scottish Educational Research Association (SERA)	Egyesült Királyság	http://www.sera.ac.uk/
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF–CSRE)	Svájc	http://www.skbf-csre.ch/
Swiss Council for Educational Research	Svájc	http://www.coreched.ch/index_en.html
Society for Research into Higher Education	Egyesült Királyság	http://www.srhe.ac.uk
The National Foundation for Educational Research (NFER)	Egyesült Királyság (Anglia és Wales)	http://www.nfer.ac.uk/nfer/about-nfer/about-nfer_home.cfm
The Swiss Society for Research in Education (SSRE)	Svájc	http://ssre2013.dfa.supsi.ch/

(Lénárd 2011)

13.1.1. A tárgykörbe tartozó témák kutatásával (is) foglalkozó, meghatározó társaságok / intézetek / szerveződések rövid leírása

Australian Council for Educational Research (ACER)

<http://www.acer.edu.au/research/projects>

Az ACER jelentős szerepet tölt be az oktatáskutatások területén mind Ausztráliában, mind nemzetközi szinten. 2008–2009-ben „Investigation of the Pathways into and out of the Teaching Profession” címmel készített a témánkhoz kapcsolódó kutatást, amelyben azt vizsgálta meg, hogy milyen jellemzői vannak a tanári pályán maradó és a pályát elhagyó diplomásoknak. Ez a szervezet koordinálja a PISA-méréseket Ausztráliában. Ennek kapcsán az OECD-vel közösen adatelemzési szabályokat is kialakított, amelyeket valamennyi ország átvett.

Centre for Research on Education and Lifelong Learning (CRELL)

<https://crell.jrc.ec.europa.eu/>

A CRELL az Európai Bizottság Közös Kutatóközpontjának (JRC) egyik intézménye, amelyet az oktatási és képzési rendszerek értékelésével és monitorozásával kapcsolatos információk, tudományos kutatások összegyűjtése céljából alapítottak az élethosszig tartó tanulás területén. A CRELL interdiszciplináris megközelítésére jellemző, hogy ötvözi a közgazdasági, az ökonometriai, az oktatási és a társadalomtudományi kutatásokat, valamint a statisztikai adatokat. Kutatási területei:

- méltányosság és társadalmi kohézió;
- ICT az oktatásban;
- munkaerőpiac és foglalkoztathatóság;
- tanulási eredmények,
- tanárok szakmai fejlődése,
- szakoktatás és szakképzés.

Az OECD és a CRELL közösen adják ki a TALIS-jelentést.

European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)

<http://www.earli.org/>

A negyven ország tagjait tömörítő EARLI a tanulással kapcsolatos kutatásokat támogatja. Az oktatás számos területén végez kutatásokat (például mérés és értékelés; szövegértés; állampolgári nevelés; eredményesség; interkulturális oktatás stb.), köztük a tanárképzés területén, valamint a „motiváció és érzelem” témájában is.

European Educational Research Association (EERA)

<http://www.eera-ecer.de>

Az EERA az európai oktatáskutató szövetségeket fogja össze. Huszonhárom tagja van, célja a kutatók közötti párbeszédet biztosítása, a kutatások fejlesztésének támogatása. A szövetségen belül huszonhat hálózat működik, különböző területeken. Közvetlenül nem végez kutató tevékenységet, de a nemzetközi kommunikáció erősítése érdekében jelentős hatással van az oktatáskutatásra. A tanári attitűd- és motivációkutatások szakmai fóruma az ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching).

Institute of Education Sciences (IES)

<http://ies.ed.gov/>

Az Egyesült Államokban az oktatáskutatást szövetségi (nemzeti) szinten az oktatási minisztérium határozza meg: az ED (Department of Education) a nemzeti oktatással és kutatással foglalkozó szervezet. Ennek központi intézete az *Institute of Education Sciences*, melynek feladata szövetségi támogatás biztosítása az oktatás számára, ezen források monitorozása és adatgyűjtés a felhasználásukról.

Az Institute of Education négy központtal működik, melyek egyben az intézet kutatási területeit is jelölik:

1. National Center for Education Research (NCER)
2. National Center for Special Education Research (NCSER)
3. National Center for Education Statistics (NCES)
4. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEERA)

Az NCES részét képezi egy „kérdőívbank” (Questionnaire Item Banks).

<https://nces.ed.gov/datatools/index.asp?DataToolSectionID=3>

National Council of Educational Research and Training (NCERT)

<http://www.ncert.nic.in/>

A Nemzeti Kutatási Tanács Oktatási és Képzési Igazgatósága (NCERT) azért jött létre, hogy segítse és tanácsokkal lássa el India központi és tartományi kormányait az egyetemi oktatással kapcsolatos ügyekben. Iskolai tankönyveket, tanári kézikönyveket, oktatási anyagokat készít, kutatási jelentéseket és monográfiákat tesz közzé. Ezenfelül az NCERT rendszeres oktatási felméréseket végez megrendelésekre. Fő tevékenysége: a kutatás és fejlesztés; az üzemelés és a pre-service training; valamint az oktatáskutatás Indiában. A közelmúltban más témák mellett (mint az iskolai hatékonyság és a tanulás megvalósítása már az általános iskolai szinten; tantervfejlesztés; képzési módszerek, illetve azok értékelése; számító-

gépes technológia alkalmazása az oktatásban; alternatív iskoláztatás; kora gyermekkori oktatás) a tanári motiváció területén is végzett kutatásokat.

Nordic Educational Research Association (NFPF / NERA)

<http://www.nfpf.net/>

Az északi országok legfontosabb, oktatáskutatással foglalkozó szervezete a Nordic Educational Research Association (NFPF / NERA). A NERA hálózatokat (networks) alakított ki, melyek különböző kutatási területeken fogják össze a kutatókat. A hálózatok kialakításának célja, hogy elősegítse a kutatási eredmények megvitatását és a kutatók közötti párbeszédet. Huszonöt network alakult (például Felnőttkori tanulás; Korai gyerekkor; Művészetek, kultúra és oktatás; Empirikus kutatások; Pedagógiatörténet; Inkluzív oktatás; IKT és oktatás; Multikulturális oktatás, Szövegértési kompetenciák kutatása, Oktatásfilozófia, Egészségnevelés stb.), s ezek egyike a tanárképzéssel és a pályakezdő tanárokkal kapcsolatos kutatásokra fókuszál.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

<http://www.oecd.org/>

Az OECD a fejlett országok gazdasági és társadalmi fejlődést támogató, kormányközi együttműködési szervezete. A szakmai munka több mint kétszáz különféle szakbizottságban és munkacsoportban folyik. Tevékenysége felöleli a gazdasági és társadalmi élet szinte teljes területét (foglalkoztatás, szociális kérdések, egészségügy, oktatás, kutatás, innováció, környezetvédelem, fejlődő országokkal való együttműködés, kereskedelem liberalizálása stb.). Az OECD az egyes országokról készített tanulmányok mellett tematikus kiadványokat is készít, valamint közös indikátorokat is fejleszt. Elemzéseit, értékeléseit nemcsak a tagországok, de a kívülálló országok kormányzati szervei és a szélesebb szakmai közvélemény is irányadónak tekinti.

Az OECD több nagy nemzetközi felmérés „gazdája” is, így például a PISA-vizsgálatok kezdeményezője és végrehajtója, továbbá elindította a Teaching and Learning International Survey (TALIS) nevű programot is, amely nemzetközi szinten az első összehasonlítható adatforrás a tanárok iskolai teljesítményét meghatározó faktorokról. A felmérésben huszonhárom ország vett részt, köztük Magyarország is.

13.2. A kutatás során alkalmazott pszichológiai skálák skálastruktúrája

13.2.1. NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI) skálastruktúrája

Alskála	Tétel	Tétel megnevezése
Neuroticizmus	1*	Nem vagyok aggódó természetű.
	6	Gyakran érzem alacsonyabb rendűnek magam másoknál.
	11	Amikor nagy stressznek vagyok kitéve, néha azt érzem, hogy össze fogok omlani.
	16*	Ritkán érzem magányosnak vagy szomorúnak magam.
	21	Gyakran érzem magam feszültnek és idegesnek.
	26	Néha tökéletesen értéktelennek érzem magam.
	31*	Ritkán érzek félelmet vagy szorongást.
	36	Gyakran feldühít, ahogyan az emberek bánnak velem.
	41	Túl gyakran vesztetem el a kedvem, és adom fel idő előtt, ha a dolgok nem jól alakulnak.
	46*	Ritkán vagyok szomorú vagy lehangolt.
	51	Gyakran érzem tehetetlennek magam, s szeretném, ha valaki más oldaná meg helyettem a problémáimat.
	56	Volt már úgy, hogy legszívesebben elsüllyedtem volna székelyemben.
Extraverzió	2	Szeretem, ha sok ember vesz körül.
	7	Könnyen nevetem el magamat.
	12*	Nem tartom magam különösebben jókedvű embernek.
	17	Örömet okoz, ha emberekkel beszélgethetek.
	22	Szeretek ott lenni, ahol az események zajlanak.
	27*	Inkább egyedül szeretem intézni a dolgaimat.
	32	Gyakran érzem, hogy szinte kirobban belőlem az energia.
	37	Vidám, jó hangulatú ember vagyok.
	42*	Nem vagyok felhőtlenül optimista.
	47	Mozgalmas az életem.
	52	Nagyon tevékeny ember vagyok.
	57*	Inkább egyedül járom az utam, mintsem másokat vezessek.

Álskála	Tétel	Tétel megnevezése
Níyítottság	3*	Nem szeretem álmodozásra fecsérelni az időt.
	8*	Ha végre kitalálom, hogyan kell valamit csinálni, utána ragaszkodom ehhez az ötletemhez.
	13	Lenyűgöznek a művészi és természeti alakzatok.
	18*	Azt hiszem, ha a diákok ugyanazt az anyagot több tanártól, más szemszögből is hallják, akkor csak összezavarodnak.
	23*	A költészet alig vagy egyáltalán nem hat rám.
	28	Gyakran próbálok ki új vagy idegen ételeket.
	33*	Gyakran érzem, hogy szinte kirobban belőlem az energia.
	38*	Azt gondolom, hogy erkölcsi kérdésekben a tekintélyes egyházi személyiségek véleményét kellene kikérnünk.
	43	Amikor verset olvasok vagy művészeti alkotást nézek, előfordul, hogy szinte borzongok az izgalomtól.
	48*	Kevésbé érdekelnek a világegyetemről és az emberiség természetéről szóló eszmeftuttatások.
	53	Nagy bennem az intellektuális tudásszomj.
	58	Gyakran szeretek eljátszani elméletekkel és elvont gondolatokkal.
Barátságosság	4	Megpróbálok mindenkivel udvarias és előzékeny lenni.
	9*	Gyakran keveredem vitába a családtagjaimmal és a munkatársaimmal.
	14*	Egyesek szerint önző és beképzelt vagyok.
	19	Jobban szeretek másokkal együttműködni, mint versenyezni.
	24*	Mások szándékait illetően inkább cinikus és kételkedő vagyok
	29*	Azt gondolom, hogy a legtöbb ember kihasználna bennünket, ha hagynánk.
	34	A legtöbb ismerősöm szeret engem.
	39*	Egyesek hideg és számító embernek tartanak.
	44*	Hideg fejjel, gyakorlatiasan viszonyulok az emberekhez.
	49	Általában megpróbálok figyelmes és megértő lenni.
	54*	Ha valaki nem tetszik nekem, azt tudomására is hozom.
	59*	Ha a helyzet úgy hozza, kész vagyok manipulálni az embereket, hogy elérjem, amit akarok.

Alskála	Tétel	Tétel megnevezése
Lelkiismeretesség	5	Rendben és tisztán tartom személyes holmimat.
	10	Egészen jól be tudom osztani az időmet úgy, hogy a dolgaimmal időre elkészüljek.
	15*	Nem vagyok nagyon alapos, módszeres ember.
	20	A rám bízott feladatokat megpróbálom mindig lelkiismeretesen teljesíteni.
	25	Világos céljaim vannak, és következetesen dolgozom megvalósításukért.
	30*	Sok időt elvesztegetek, mielőtt ténylegesen munkához látok.
	35	Keményen dolgozom, hogy elérjem céljaim.
	40	Ha kötelezettséget vállalok, akkor azt számon is lehet rajtam kérni.
	45*	Néha nem vagyok olyan megbízható, mint kellene.
	50	Szorgalmas ember vagyok, aki munkáját mindig maradéktalanul elvégzi.
	55*	Úgy látszik, már soha sem leszek rendszerető ember.
	60	Mindenben kiválót szeretnék nyújtani.

* = fordított tételek

13.2.2. A Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála skálastruktúrája

Alskála	Tétel	Tétel megnevezése
Interperszónális EQ	1	Érdekel, hogy mi történik másokkal.
	4	Tekintettel tudok lenni másokra.
	18	Szeretek megtenni dolgokat másokért.
	23	Roszsul érzem magam, ha mások megbántódnak.
	28	Meg tudom mondani, ha valamelyik közeli barátom szomorú.
	30	Tudom, hogy mikor mérgesek az emberek, akkor is, ha nem mondanak semmit.
Intraperszónális EQ	2	Könnyű elmondanom másoknak, hogyan érzem magam.
	6	Könnyen beszélek az érzéseimről.
	12*	Nehéz beszélni a legbelső érzéseimről.
	14	Könnyen meg tudom fogalmazni az érzéseimet.
	21	Könnyű megmondanom, hogy mit érzek.
	26*	Nehezemre esik beszélni az érzéseimről.
Pozitív benyomás	3	Mindenkit szeretek, akivel találkozom.
	7	Mindenkiről jót gondolok.
	11	Semmi nem szokott zavarni.
	15	Mindig az igazat mondom.
	20	Azt hiszem, mindenben én vagyok a legjobb, amit csinálok.
	25	Nincsenek rossz napjaim.
Stresszkezelés	5*	Néhány dolgon túlságosan kiborulok.
	8*	Veszekszem az emberekkel.
	9*	Forrófejű vagyok.
	17*	Könnyen dühbe gurulok.
	27*	Könnyen kiborulok.
	29*	Ha dühös leszek, gondolkodás nélkül cselekszem.
Alkalmazkodás	10	Nehéz kérdéseket is megértek.
	13	Jó válaszokat tudok adni a nehéz kérdésekre.
	16	Sokféleképpen tudok megválaszolni egy nehéz kérdést, ha akarom.
	19	Könnyen találok többféle megoldást egy problémára.
	22	Ha egy nehéz kérdésre kell válaszolni, többféle megoldást próbálok találni.
	24	Jól oldok meg problémákat.

* = fordított tételek

13.2.3. A Maslach Burnout Inventory (MBI) skálastruktúrája¹⁷

Alskála	Tétel	Tétel megnevezése
Érzelmi kimerültség	1.	A munkám érzelmileg kimerít.
	2.	A nap végére elhasználnak érzem magam.
	3.	Kimerültnék érzem magam, mikor reggel egy újabb munkanappal kell szembenéznem.
	6.	Egész nap emberekkel foglalkozni igazából megterhelő számomra.
	8.	Kiégettnek érzem magam a munkámtól.
	13.	Frustráló érzem magam a munkámtól.
	14.	Úgy érzem, túl nagy erőbedobással dolgozom.
	16.	A közvetlenül emberekkel végzett munka túl sok stresszel jár.
	20.	A munkámmal kapcsolatban úgy érzem, most már betelt a pohár.
Deperszonalizáció	5.	Úgy érzem, van néhány gyerek, akit úgy kezelek, mintha nem is lenne külön egyéniségük.
	10.	Mióta ezt a munkát végzem, érzéketlenebb lettem.
	11.	Aggódok, hogy ez a munka érzelmileg megkeményít.
	15.	Van néhány gyerek, akinek az ügye nem igazán érdekel.
	22.	Úgy érzem, a diákjaim engem okolnak a problémáik miatt.
Egyéni teljesítmény	4.	Könnyen megértem, hogy a diákjaim mikor mit éreznek.
	7.	Nagyon eredményesen kezelem diákjaim problémáit.
	9.	Úgy érzem, munkámon keresztül pozitív hatással vagyok más emberek életére.
	12.	Nagyon energikusnak érzem magam.
	17.	Diákjaimmal könnyen oldott légkört tudunk kialakítani.
	18.	A gyerekekkel végzett közvetlen munka után felüdülve érzem magam.
	19.	Mióta ez a munkám, sok érdekes dolgot csináltam.
	21.	A munkám során adódó érzelmi problémákat nagyon nyugodtan tudom kezelni.

¹⁷ Maslach Burnout Inventory (MBI) esetében a szakirodalomban többféle skálastruktúra ismert. Elemzéseink során a skálastruktúra vizsgálatára Exploratív Faktorelemzést, illetve a különböző skálakiosztások mellett Konfirmatív Faktoranalízist végeztünk. Elemzéseink a vizsgálati minta vonatkozásában az itt leírt skálastruktúra alkalmazását erősítették meg.

13.2.4. A Szervezeti Bizalom Skála skálastruktúrája

Alskála	Tétel	Tétel megnevezése
Igazságos, a beosztottakat bevonó vezető	1.	Itt az emberek szabad kezet kapnak a munkájukat érintő döntésekben.
	2.	Itt a feladatok világosan meghatározottak, egyértelműek.
	4.	Ebben a szervezetben a célok kijelölésénél figyelembe veszik a tagok személyes érdeklődését, céljait.
	12.	Itt fontosnak tartják az emberek jólétét.
	23.	Az emberek itt szabadon elmondják ötleteiket, érzéseiket, vágyaikat.
Integritás a szervezeti működésben	8.*	Ezen a munkahelyen az emberek aggódnak a jövőjük miatt.
	15.	Itt az ember bátran beszélhet munkahelyi gondjairól, tudván, hogy ezt nem fordítják ellene.
	18.*	Ezen a munkahelyen nem lehet tudni, hogy másnap mire megy be az ember.
	20.*	Itt az emberek nem lehetnek biztosak abban, hogy mindig számukra elfogadhatóan zajlanak a dolgok.
	21.*	Itt nem mindig tartják be a megegyezéseket.
33.*	Ebben a szervezetben nem indokolják a döntéseket.	
Szakmai kompetenciaorientáltság	11.	Az emberek itt munkájukat szakmailag magas szinten és elkötelezetten végzik.
	29.	Az emberek itt lehetőséget kapnak a szakmai fejlődésre.
	38.	Az emberek itt olyan feladatokat kapnak, amelyek kihívást jelentenek számukra.
Kölcsönös munkatársi törődés	3.	A pályakezdők beilleszkedését, munkáját tanácsokkal, biztatással segítik ebben a szervezetben.
	16.	Ebben a szervezetben az embereknek erős az igazságérzetük.
	7.	Nálunk úgy szervezik az új feladatokat, hogy a területet nem ismerők rábízhatják magukat a többiek szaktudására.
	17.	Itt az emberek még saját eredményességük rovására is hajlandók segíteni a másoknak a munkában.
	19.	Az emberek itt akkor is segítenek egymásnak a nehéz feladatokban, ha a másik nem kéri.
	24.	Itt az emberek munkakapcsolataik kiépítésénél érzelmileg is sokat adnak egymásnak.
	26.	Ha valaki itt ígéretet kap egy szívességre, akkor biztos lehet abban, hogy azt betartják.
	32.	Ha valaki megbetegszik, tudja, hogy számíthat a munkatársak segítségére, hogy behozza lemaradását.

Alskála	Tétel	Tétel megnevezése
Kontroll eredményezte kiszámíthatóság	5.	Ebben a szervezetben szigorúan betartják a határidőket.
	22.	Ebben a szervezetben rögzített ütemterv szerint halad a munka.
	31.	Ebben a szervezetben csak indokolt esetben szegik meg a szabályokat.
Munkatársi visszaélés hiánya	25.*	Az embernek ezen a munkahelyen vigyáznia kell, hogy ki ne használják.
	35.	Itt az emberek biztosak abban, hogy a másik nem okoz nekik nehézséget gondatlan munkájával.
	36.	Az emberek itt bátran beszélhetnek a többieknek bizalmas dolgokról.
Önfeltárás akadályozottsága	6.	Az emberek itt aggódnak, ha gyengeségeik kiderülnek, mert azt felhasználhatják ellenük.
	10.	Itt az emberek nem beszélnek aggodalmaikról, mert azt úgyis ostobaságnak tekintenék.
Munkatársi munkamorál kétsége	14.	Nálunk, ismerve egymást, érdemes az embernek odafigyelni és ellenőrizni a másik munkáját.
	39.	Itt folyamatosan ellenőrizni kell az embereket, hogy biztosan elvégezzék a feladatukat.
Merev szabálybetartatás	28.	Nincs olyan indok, amely alapján eltűrnék a késést ebben a szervezetben.
	30.	Az embereknek itt azt a munkát kell elvégezniük, amit kijelölnek számukra.
	37.	Itt elvárják az embertől, hogy betartsa a szabályokat.

* = fordított tételek

13.3. A kiadványban szereplő pszichológiai skálák részletes pszichometriai adatai

13.3.1. A FIT-Choice-skála pszichometriai adatai gyakorló pedagógusok körében

1. táblázat. A FIT-Choice-skála reliabilitásvizsgálata

	Cronbach Alfa	Tételszám	0,2 értéknél alacsonyabban korreláló tételek száma	Negatívan korreláló tételek száma
FIT-Choice – Összes		58		
FIT-Choice – Alskálák				
Képesség	0,830	3	0	0
Karrier intrinzik értéke	0,643	3	0	0
Másodlagos karrierút	0,774	3	0	0
Állásbiztonság	0,826	3	0	0
Családdal töltött idő	0,870	5	0	0
Munkahely változtathatósága	0,494	3	1*	0
Gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása	0,842	3	0	0
Társadalmi egyenlőség erősítése	0,881	3	0	0
Társadalmi hozzájárulás	0,757	3	0	0
Gyermekekkel/kamaszokkal való munka	0,868	3	0	0
Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok	0,803	3	0	0
Társadalmi befolyás	0,827	3	0	0
Szakértelem	0,827	3	0	0
Nehézség	0,632	3	0	0
Társadalmi státus	0,794	6	0	0
Fizetés	–	2	–	–
Társadalmi nyomás	0,758	3	0	0
Választással való elégedettség	0,703	3	0	0
Negatívan korreláló tételt nem találtunk.				
0,2 értéknél alacsonyabban korreláló tételek: 1 tétel (b8)				

2. táblázat. A FIT-Choice „Képesség” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk1_b5	5,70	1,103	0,742	0,717
sk1_b19	5,66	1,162	0,722	0,732
sk1_b43	5,76	1,235	0,612	0,846

3. táblázat. A FIT-Choice „Karrier intrinzik értéke” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk1_b1	6,01	1,234	0,509	0,492
sk1_b7	5,01	1,948	0,467	0,649
sk1_b12	6,28	1,004	0,514	0,538

4. táblázat. A FIT-Choice „Másodlagos karrierút” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk1_b11	2,67	1,869	0,581	0,728
sk1_b35	2,26	1,843	0,615	0,689
sk1_b48	2,14	1,752	0,633	0,671

5. táblázat. A FIT-Choice „Állásbiztonság” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk1_b14	3,59	1,773	0,676	0,766
sk1_b27	3,59	1,706	0,705	0,737
sk1_b38	4,08	1,756	0,666	0,775

6. táblázat. A FIT-Choice „Családdal töltött idő” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk1_b2	3,90	1,830	0,718	0,838
sk1_b4	3,62	1,919	0,704	0,841
sk1_b16	3,97	1,798	0,725	0,836
sk1_b18	2,95	1,776	0,589	0,868
sk1_b29	4,21	1,853	0,744	0,831

7. táblázat. A FIT-Choice „Munkahely változtathatósága” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk1_b8	5,91	1,340	0,078	0,687
sk1_b22	3,41	1,754	0,472	0,079
sk1_b45	2,99	1,878	0,424	0,168

8. táblázat. A FIT-Choice „Gyermekek/Kamaszok jövőjének alakítása” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk1_b9	6,00	1,131	0,717	0,779
sk1_b23	5,39	1,442	0,684	0,825
sk1_b53	5,96	1,178	0,749	0,745

9. táblázat. FIT-Choice „Társadalmi egyenlőség erősítése” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk1_b36	4,47	1,765	0,800	0,804
sk1_b49	4,49	1,742	0,814	0,791
sk1_b54	4,67	1,630	0,700	0,891

10. táblázat. A FIT-Choice „Társadalmi hozzájárulás” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk1_b6	5,21	1,543	0,610	0,656
sk1_b20	4,48	1,843	0,519	0,766
sk1_b31	5,00	1,641	0,648	0,607

11. táblázat. A FIT-Choice „Gyermekekkel/kamaszokkal való munka” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk1_b13	5,90	1,321	0,740	0,823
sk1_b26	5,75	1,383	0,765	0,802
sk1_b37	6,15	1,116	0,758	0,817

12. táblázat. A FIT-Choice „Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk1_b17	5,27	1,596	0,732	0,638
sk1_b30	5,20	1,667	0,772	0,590
sk1_b39	5,40	1,391	0,474	0,890

13. táblázat. A FIT-Choice „Társadalmi befolyás” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk1_b3	4,84	1,845	0,677	0,772
sk1_b24	5,23	1,662	0,683	0,764
sk1_b40	5,05	1,717	0,697	0,749

14. táblázat. A FIT-Choice „Szakértelem alskála” itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk2_c10	6,27	0,939	0,670	0,778
sk2_c14	6,17	1,041	0,695	0,752
sk2_c15	6,12	1,024	0,693	0,753

15. táblázat. A FIT-Choice „Nehézség” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk2_c2	6,26	1,014	0,411	0,576
sk2_c7	6,00	1,286	0,425	0,583
sk2_c11	6,36	0,994	0,514	0,448

16. táblázat. A FIT-Choice „Társadalmi státus” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk2_c4	5,73	1,235	0,200	0,831
sk2_c5	5,69	1,129	0,260	0,817
sk2_c8	3,18	1,553	0,685	0,726
sk2_c9	2,80	1,477	0,731	0,715
sk2_c12	3,15	1,457	0,712	0,720
sk2_c13	2,87	1,477	0,694	0,724

17. táblázat. A FIT-Choice „Társadalmi nyomás” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk1_d2	2,90	2,011	0,510	0,759
sk1_d4	3,27	2,138	0,578	0,687
sk1_d6	3,49	2,079	0,682	0,564

18. táblázat. A FIT-Choice „Választással való elégedettség” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
sk1_d1	5,51	1,668	0,324	0,880
sk1_d3	5,50	1,409	0,634	0,472
sk1_d5	5,71	1,343	0,659	0,453

13.3.2. A NEO-FFI pszichometriai adatai

a) A NEO-FFI mérőeszközzel kapcsolatos előzetes kvalitatív tapasztalatok

A NEO-FFI kitöltésével kapcsolatos kvalitatív tapasztalatok némileg ellentmondásosak.

A megkérdezettek mintegy háromnegyede (29 fő) zökkenőmentesen, komolyabb észrevétel nélkül töltötte ki a kérdőívet.

Munkatársaink tíz esetben jegyezték fel a kérdezési szituáció során érdemi problémajelzést, megjegyzést. A problémajelzések részben az itemek ismétlődésével, tartalmi redundanciájával voltak kapcsolatosak. Például egy művész tanár, miután elkezdte olvasni az utasítást az elején, ezt mondta: „Ezek ugyanazok, fedik egymást, egy csomó minden átfedés.” Mások viszont az egyes kérdések, különösen a fordított tételek megfogalmazásával, értelmezésével összefüggésben jeleztek valamilyen problémát, például: „Hogyha ezzel nem értek egyet, akkor I-es, ugye? .. jól gondolkodom, hogyha ezzel nem értek egyet.” Néhány válaszoló pedig általánosságban a „tesztek”-kel kapcsolatban fogalmazott meg fenntartásokat: „Én alapból az ilyeneket nem szeretem”(tanító), vagy egy másik megkérdezett: „Én sem szeretem ezeket, megmondom őszintén, de kitöltöm” (művész tanár).

Számos esetben azonban egyértelműen pozitív visszajelzéseket kaptunk a mérőeszköz használatával kapcsolatban. Volt olyan válaszoló, aki a mérőeszközt kifejezetten érdekesnek találta: „...ez érdekesebb...”, illetve aki az interjúerek helyzetleírása alapján egyértelmű tetszését fejezte ki: „Határozottan élvezte, izgalmasnak találta a tesztet. (interjúer megjegyzése egy napközis tanár esetében). A kérdőív pedagógusok körében való használhatósága tekintetében egyértelműen a pozitív válaszok dominanciája jellemző: 21-en fogalmaztak meg pozitív véleményt, míg a kifejezetten negatív vélemények száma elenyésző volt. A kedvező vélemények túlnyomórészt a kérdések témájával – például: „Ez egyértelműbb, ... hogy mi számít jobb és rosszabb tulajdonságnak” (középiskolai tanár); „Nem nehéz

kitölteni, az önmagát ismerő ember, ahogy gondolja” (szakoktató) –, valamint az eszköz kérdezéstechnikai jellemzőivel (hossz, egyértelmű kérdésmegfogalmazás) voltak kapcsolatosak, Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (PIK), Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála (BEQ) – kontextusában fogalmazódtak:

„Ez egyértelműbb, az is, hogy mi számít jobb és rosszabb tulajdonságnak. De főleg így név nélkül szerintem rendesen kitöltenék. Ha megmondják, hogy miért kell kitölteni, akkor szívesen kitöltenék.” (középiskolai tanár)

„Ezt lehet, hogy szívesebben kitöltenék, mint az elsőt. Jobban általánosságban fogalmaz, úgy tudatosan nem gondolkodtam el róla, csak az, hogy ezt talán könnyebb volt eldönteni, hogy mi a fontos, és mi a nem, vagy hogy hova teszi önmagát.” (óvodapedagógus)

„Rövidebb és gyorsabban ki lehetett tölteni, mint az elsőt. Szerintem ugyanúgy a többség kitöltené” (általános iskolai tanár)

b) A NEO-FFI pszichometriai adatai a gyakorló pedagógusok mintáján

19. táblázat. A NEO-FFI reliabilitásvizsgálata

	Cronbach Alfa	Tételszám	0,2 érték-nél alacsonyabban korreláló tételek száma	Negatívan korreláló tételek száma	Problémás tételek sorszáma
NEO-FFI		60			
NEO-FFI alskálák					
Neuroticizmus	0,786	12	0	0	–
Extraverzió	0,748	12	1	0	27f
Nyitottság	0,664	12	3	0	3f, 8f, 38f
Barátságosság	0,797	12	0	0	–
Lelkiismeretesség	0,839	12	0	0	–

20. táblázat. A NEO-FFI „Neuroticizmus” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B2_1f	1,88	1,130	0,233	0,791
B2_6	1,20	1,165	0,506	0,762
B2_11	1,47	1,094	0,561	0,757
B2_16f	1,38	1,168	0,246	0,790
B2_21	1,68	1,063	0,601	0,753
B2_26	0,95	1,077	0,564	0,757
B2_31f	1,65	1,054	0,274	0,786
B2_36	1,61	1,027	0,460	0,768
B2_41	1,07	1,020	0,503	0,764
B2_46f	1,42	1,002	0,337	0,779
B2_51	1,15	1,048	0,580	0,755
B2_56	1,84	1,160	0,304	0,784

f = fordított tétel

21. táblázat. A NEO-FFI „Extraverzió” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B2_2	2,70	0,968	0,490	0,718
B2_7	2,77	0,996	0,332	0,738
B2_12f	2,98	1,026	0,473	0,720
B2_17	3,18	0,799	0,515	0,719
B2_22	2,58	0,901	0,407	0,729
B2_27f	1,68	0,987	0,108	0,765
B2_32	2,28	0,911	0,390	0,731
B2_37	3,06	0,852	0,572	0,711
B2_42f	2,02	1,060	0,365	0,735
B2_47	3,03	0,870	0,435	0,726
B2_52	3,03	0,803	0,372	0,734
B2_57f	2,33	1,047	0,232	0,752

f = fordított tétel

22. táblázat. A NEO-FFI „Nyitottság” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B2_3f	1,62	1,092	0,162	0,668
B2_8f	1,54	0,924	0,038	0,681
B2_13	2,92	1,019	0,462	0,618
B2_18f	2,82	1,106	0,301	0,645
B2_23f	2,87	1,114	0,440	0,620
B2_28	2,28	1,145	0,273	0,650
B2_33f	2,73	0,967	0,390	0,631
B2_38f	2,40	1,184	0,139	0,674
B2_43	2,30	1,095	0,390	0,629
B2_48f	2,58	1,148	0,448	0,617
B2_53	2,94	0,803	0,340	0,641
B2_58	1,98	1,130	0,292	0,646

f = fordított tétel

23. táblázat. A NEO-FFI „Barátságosság” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B2_4	3,38	0,708	0,410	0,787
B2_9f	2,83	0,988	0,500	0,777
B2_14f	3,22	0,963	0,615	0,765
B2_19	3,26	0,841	0,324	0,793
B2_24f	2,98	1,042	0,599	0,766
B2_29f	2,03	1,026	0,304	0,797
B2_34	2,96	0,681	0,312	0,793
B2_39f	3,31	0,978	0,632	0,763
B2_44f	2,45	1,075	0,415	0,786
B2_49	3,35	0,661	0,425	0,786
B2_54f	2,11	1,014	0,301	0,797
B2_59f	2,91	1,066	0,484	0,779

f = fordított tétel

24. táblázat. A NEO-FFI „Lelkiismeretesség” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B2_5	3,38	0,800	0,514	0,827
B2_10	2,77	0,995	0,383	0,838
B2_15f	2,95	1,024	0,524	0,826
B2_20	3,61	0,632	0,565	0,826
B2_25	3,10	0,823	0,507	0,827
B2_30f	2,72	1,016	0,504	0,828
B2_35	3,21	0,732	0,533	0,826
B2_40	3,45	0,706	0,554	0,825
B2_45f	2,95	1,015	0,554	0,824
B2_50	3,22	0,713	0,586	0,823
B2_55f	3,06	1,053	0,542	0,825
B2_60	3,00	0,845	0,392	0,836

f = fordított tétel

c) A NEO-FFI pszichometriai adatai a pályaelhagyó pedagógusok mintáján

A NEO-FFI kérdőív öt alskálája közül négynél elfogadható Cronbach Alfa-értékeket találunk,¹⁸ és csak elvétve találkoztunk olyan tétellel, melynek elhagyásán el kellett gondolkodnunk.

A neuroticizmus esetén problémásnak tűnő tétel sem az átlag, sem a szórás tekintetében nem képvisel szélsőséget a skála többi itemjéhez képest. Bár elhagyása jelentősen megnövelné a skála megbízhatóságát, azonban az alacsony elemszám miatt és a mért személyiségdimenziók összevethetősége érdekében a tétel megtartása mellett döntöttünk. Hasonló statisztikai jellemzők miatt a „Nyitottság” alskála esetében azonosított, alacsony item-totál korrelációjú tétel esetében szintén erre a következtetésre jutottunk. A legtöbb (összesen 2) alacsonyan – az egyik negatívan – korreláló tételt egyedül a „Barátságosság” alskála esetén tapasztaltunk. A fenti indokok alapján jelen esetben itt sem találtuk megalapozottnak az itemek elhagyását.

18 A Cronbach Alfa 0,8 és 0,9 között tekinthető ideálisnak, azonban minél alacsonyabb tételszám vagy elemszám alapján vizsgálunk egy skálát, annál rugalmasabban kezeljük a fenti értéktartomány határait.

25. táblázat. A NEO-Five Factor Inventory Skála reliabilitásvizsgálata¹⁹

	Cronbach Alfa	Tétel-szám	0,2 értéknél alacsonyabban korreláló tételék száma	Negatívan korreláló tételék száma	Problémás tételék sorszáma
Neuroticizmus	0,777	12	1		1f
Extraverzió	0,834	12			
Nyitottság	0,745	12	1		28
Barátságosság	0,677	12	2	1	4, 34
Lelkiismeretesség	0,823	12			

f = fordított tétel

26. táblázat. A NEO-FFI „Neuroticizmus” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
NEOFFI1f	1,77	1,087	0,033	0,799
NEOFFI6	0,97	1,038	0,586	0,744
NEOFFI11	1,54	1,232	0,552	0,745
NEOFFI16f	1,13	1,128	0,363	0,767
NEOFFI21	1,33	0,838	0,409	0,763
NEOFFI26	0,82	1,073	0,449	0,758
NEOFFI31f	1,69	0,893	0,295	0,772
NEOFFI36	1,36	0,986	0,251	0,777
NEOFFI41	1,33	1,243	0,262	0,779
NEOFFI46f	1,38	1,184	0,613	0,738
NEOFFI51	1,10	1,095	0,660	0,734
NEOFFI56	1,85	1,329	0,539	0,746

f = fordított tétel

¹⁹ Tekintettel arra, hogy NEO-FFI-kérdőív esetében nem értelmezzük az összpontszámot, így a reliabilitás esetében sem érdemes a teljes skála belső konzisztenciáját vizsgálnunk.

27. táblázat. A NEO-FFI Extraverzió alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
NEOFFI2	2,95	0,944	0,538	0,818
NEOFFI7	3,28	0,724	0,592	0,817
NEOFFI12f	3,28	0,759	0,522	0,820
NEOFFI17	3,44	0,718	0,707	0,809
NEOFFI22	3,00	0,858	0,453	0,825
NEOFFI27f	2,10	0,968	0,323	0,836
NEOFFI32	2,74	0,910	0,490	0,822
NEOFFI37	3,28	0,724	0,567	0,818
NEOFFI42f	1,95	1,075	0,218	0,847
NEOFFI47	3,13	1,056	0,611	0,811
NEOFFI52	3,21	0,951	0,544	0,818
NEOFFI57f	2,21	1,151	0,554	0,817

f = fordított tétel

28. táblázat. A NEO-FFI „Nyitottság” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
NEOFFI3f	2,29	1,160	0,463	0,717
NEOFFI8f	1,53	0,979	0,384	0,728
NEOFFI13	3,16	0,823	0,480	0,720
NEOFFI18f	3,13	0,777	0,518	0,718
NEOFFI23f	2,92	1,148	0,477	0,716
NEOFFI28	2,74	1,107	0,107	0,762
NEOFFI33f	2,97	0,716	0,502	0,721
NEOFFI38f	2,82	1,182	0,205	0,752
NEOFFI43	2,45	1,224	0,400	0,726
NEOFFI48f	2,50	1,268	0,406	0,726
NEOFFI53	3,05	0,928	0,360	0,731
NEOFFI58	2,37	1,261	0,433	0,722

f = fordított tétel

29. táblázat. A NEO-FFI „Barátságosság” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
NEOFFI4	3,45	0,860	0,180	0,677
NEOFFI9f	2,53	0,893	0,435	0,638
NEOFFI14f	3,00	0,986	0,411	0,640
NEOFFI19	3,26	0,921	0,224	0,672
NEOFFI24f	2,87	0,991	0,222	0,673
NEOFFI29f	2,53	0,922	0,348	0,652
NEOFFI34	2,95	0,769	-0,047	0,704
NEOFFI39f	3,50	0,762	0,544	0,627
NEOFFI44f	2,39	1,001	0,493	0,625
NEOFFI49	3,37	0,819	0,360	0,651
NEOFFI54f	2,29	1,011	0,275	0,665
NEOFFI59f	2,42	1,004	0,342	0,653

f = fordított tétel

30. táblázat. A NEO-FFI „Lelkiismeretesség” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
NEOFFI5	3,10	0,995	0,594	0,800
NEOFFI10	2,59	1,117	0,550	0,804
NEOFFI15f	2,69	1,080	0,547	0,804
NEOFFI20	3,72	0,647	0,497	0,812
NEOFFI25	2,97	0,959	0,415	0,815
NEOFFI30f	2,59	1,019	0,430	0,814
NEOFFI35	3,18	0,854	0,511	0,808
NEOFFI40	3,38	1,016	0,310	0,824
NEOFFI45f	2,95	0,972	0,533	0,806
NEOFFI50	3,13	0,894	0,580	0,803
NEOFFI55f	2,77	1,224	0,452	0,814
NEOFFI60	2,95	0,999	0,387	0,818

f = fordított tétel

13.3.3. A Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála pszichometriai adatai gyakorló pedagógusok mintáján

31. táblázat. A Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála reliabilitásvizsgálata

	Cronbach Alfa	Tételszám	0,2 érték-nél alacsonyabban korreláló tételek száma	Negatívan korreláló tételek száma	Problémás tételek sorszáma
BEQ Összes	0,801	30	6	0	8f, 9f, 11, 20, 23, 29f
BEQ alskálák					
Interperszonális EQ	0,672	6	0	0	–
Intrapersonális EQ	0,831	6	0	0	–
Pozitív benyomás	0,635	6	1	0	15
Stressz kezelése	0,835	6	0	0	–
Alkalmazkodás	0,812	6	0	0	–

f = fordított tétel

32. táblázat. A BEQ-kérdőív itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
BEQ_1	3,33	0,619	0,369	0,793
BEQ_2	2,73	0,840	0,436	0,789
BEQ_3	2,36	0,833	0,342	0,794
BEQ_4	3,41	0,583	0,361	0,794
BEQ_5f	2,76	0,899	0,259	0,797
BEQ_6	2,52	0,901	0,404	0,791
BEQ_7	2,69	0,815	0,282	0,796
BEQ_8f	3,46	0,744	0,120	0,802
BEQ_9f	3,27	0,869	0,074	0,806
BEQ_10	3,05	0,716	0,373	0,793
BEQ_11	1,92	0,837	0,142	0,802
BEQ_12f	2,79	0,932	0,342	0,794
BEQ_13	2,84	0,653	0,364	0,793
BEQ_14	2,83	0,815	0,486	0,787
BEQ_15	3,26	0,669	0,323	0,795
BEQ_16	2,87	0,799	0,396	0,791
BEQ_17f	3,12	0,846	0,208	0,799
BEQ_18	3,26	0,640	0,399	0,792
BEQ_19	3,05	0,706	0,514	0,787
BEQ_20	1,86	0,870	0,082	0,805
BEQ_21	2,59	0,886	0,479	0,787
BEQ_22	2,96	0,749	0,464	0,789
BEQ_23	3,03	0,773	0,150	0,801
BEQ_24	3,09	0,603	0,431	0,791
BEQ_25	2,00	0,850	0,248	0,798
BEQ_26f	2,88	0,895	0,342	0,794
BEQ_27f	3,22	0,809	0,283	0,796
BEQ_28	3,14	0,738	0,291	0,796
BEQ_29f	3,23	0,829	0,188	0,800
BEQ_30	2,99	0,759	0,267	0,797

f = fordított tétel

33. táblázat. A BEQ „Interperszonális EQ” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
BEQ_1	3,34	0,617	0,364	0,643
BEQ_4	3,41	0,584	0,355	0,646
BEQ_18	3,26	0,643	0,453	0,614
BEQ_23	3,03	0,780	0,342	0,655
BEQ_28	3,13	0,743	0,485	0,599
BEQ_30	2,99	0,763	0,426	0,622

34. táblázat. A BEQ „Intrapersonális EQ” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
BEQ_2	2,74	0,843	0,667	0,791
BEQ_6	2,52	0,896	0,684	0,786
BEQ_12f	2,79	0,934	0,485	0,829
BEQ_14	2,83	0,816	0,623	0,800
BEQ_21	2,59	0,886	0,716	0,780
BEQ_26f	2,88	0,907	0,464	0,832

f = fordított tétel

35. táblázat. A BEQ „Pozitív benyomás” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
BEQ_3	2,36	0,830	0,503	0,536
BEQ_7	2,67	0,821	0,367	0,591
BEQ_11	1,92	0,842	0,434	0,564
BEQ_15	3,26	0,670	0,169	0,653
BEQ_20	1,86	0,873	0,294	0,621
BEQ_25	2,00	0,845	0,424	0,568

36. táblázat. A BEQ „Stressz kezelése” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
BEQ_5f	2,76	0,896	0,491	0,834
BEQ_8f	3,45	0,742	0,556	0,819
BEQ_9f	3,26	0,869	0,596	0,812
BEQ_17f	3,11	0,844	0,679	0,794
BEQ_27f	3,22	0,806	0,686	0,794
BEQ_29f	3,23	0,827	0,665	0,797

f = fordított tétel

37. táblázat. A BEQ „Alkalmazkodás” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
BEQ_10	3,04	0,727	0,501	0,799
BEQ_13	2,84	0,654	0,545	0,789
BEQ_16	2,88	0,796	0,615	0,774
BEQ_19	3,05	0,699	0,612	0,774
BEQ_22	2,96	0,747	0,646	0,766
BEQ_24	3,08	0,602	0,532	0,792

13.3.4. A Maslach Burnout Inventory (MBI) pszichometriai adatai gyakorló pedagógusok mintáján

38. táblázat. Az MBI reliabilitásvizsgálata

	Cronbach Alfa	Tételszám	0,2 érték-nél alacsonyabban korreláló tételek száma	Negatívan korreláló tételek száma	Problémás tételek sorszáma
MBI		22			
Érzelmi kimerültség	0,872	9	0	0	–
Deperszonalizáció	0,830	5	0	0	–
Egyéni teljesítmény	0,788	8	0	0	–

39. táblázat. Az MBI „Érzelmi kimerültség” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B5_1	2,93	1,598	0,664	0,853
B5_2	3,41	1,636	0,645	0,854
B5_3	2,23	1,597	0,714	0,848
B5_6	2,41	1,692	0,609	0,858
B5_8	1,59	1,658	0,700	0,849
B5_13	1,47	1,554	0,642	0,855
B5_14	3,37	1,573	0,338	0,881
B5_16	3,18	1,674	0,558	0,862
B5_20	1,32	1,614	0,612	0,857

40. táblázat. Az MBI „Deperszonalizáció” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B5_5	1,54	1,586	0,565	0,814
B5_10	1,05	1,446	0,745	0,763
B5_11	1,38	1,568	0,615	0,799
B5_15	1,27	1,556	0,607	0,801
B5_22	1,00	1,405	0,615	0,799

41. táblázat. Az MBI „Egyéni Teljesítmény” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B5_4f	1,46	1,125	0,456	0,771
B5_7f	1,66	1,122	0,509	0,763
B5_9f	1,50	1,172	0,571	0,753
B5_12f	2,07	1,301	0,474	0,769
B5_17f	1,16	1,080	0,605	0,749
B5_18f	1,87	1,252	0,505	0,763
B5_19f	1,30	1,162	0,541	0,757
B5_21f	2,33	1,355	0,334	0,794

f = fordított tétel

13.3.5. A Szervezeti Bizalom Skála pszichometriai adatai gyakorló pedagógusok mintáján

42. táblázat. A Szervezeti Bizalom Skála reliabilitásvizsgálata

	Cronbach Alfa	Tételszám	0,2 érték-nél alacsonyabban korreláló tételek száma	Negatívan korreláló tételek száma	Problémás tételek sorszáma
SZB-alkálák		33			
Igazságos, beosztottakat bevonó vezető	0,855	5	0	0	–
Integritás a szervezeti működésben	0,816	6	0	0	–
Szakmai kompetencia-orientáltság	0,717	3	0	0	–
Kölcsönös munkatársi törődés	0,858	8	0	0	–
Kontroll eredményezte kiszámíthatóság	0,588	3	0	0	–
Munkatársi visszajelzés hiánya	0,679	3	0	0	–
Merev szabálybetartás	0,425	3	0	0	–

43. táblázat. Az SZB „Igazságos, beosztottakat bevonó vezető” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B6_1	4,65	1,554	0,605	0,841
B6_2	5,10	1,499	0,670	0,825
B6_4	4,93	1,521	0,752	0,803
B6_12	4,85	1,530	0,672	0,824
B6_23	5,22	1,508	0,645	0,831

44. táblázat. Az SZB „Integritás a szervezeti működésben” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B6_8f	4,33	1,853	0,517	0,801
B6_15	4,51	1,704	0,415	0,820
B6_18f	5,29	1,778	0,627	0,776
B6_20f	4,59	1,699	0,688	0,763
B6_21f	5,13	1,736	0,636	0,774
B6_33f	5,04	1,782	0,600	0,782

f = fordított tétel

45. táblázat. Az SZB „Szakmaikompetencia-orientáltság” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B6_11	5,65	1,209	0,476	0,697
B6_29	5,38	1,395	0,564	0,596
B6_38	5,19	1,234	0,578	0,579

46. táblázat. Az SZB „Kölcsönös munkatársi törődés” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B6_3	5,43	1,420	0,617	0,839
B6_7	5,02	1,418	0,564	0,846
B6_16	5,07	1,349	0,557	0,846
B6_17	4,37	1,502	0,609	0,841
B6_19	4,53	1,508	0,568	0,846
B6_24	5,05	1,455	0,688	0,831
B6_26	5,42	1,365	0,625	0,839
B6_32	5,70	1,353	0,595	0,842

47. táblázat. Az SZB „Kontroll eredményezte kiszámíthatóság” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B6_5	1,000	0,420	0,457	0,401
B6_22	0,420	1,000	0,408	0,476
B6_31	0,316	0,255	0,340	0,591

48. táblázat. Az SZB „Munkatársi visszaélés hiánya” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B6_25f	5,05	1,740	0,395	0,726
B6_35	4,99	1,427	0,556	0,517
B6_36	4,45	1,594	0,547	0,511

f = fordított tétel

49. táblázat. Az SZB „Merev szabálybetartatás” alskála itemjeinek leíró statisztikai adatai és reliabilitása

	Átlag	Szórás	Item-Totál Korreláció	Cronbach Alfa az item nélkül
B6_28	3,24	1,779	0,205	0,463
B6_30	4,96	1,461	0,319	0,213
B6_37	5,67	1,230	0,267	0,327

13.4. Az elemzések során felhasznált, a főszövegben nem szereplő ábrák és táblázatok

13.4.1. A gyakorló pedagógusok körében épített komplex regressziós modellek magyarázóváltozó-szettje

	Bevont magyarázó változók	Változóértékek
1.	A kérdezett neme	1 – férfi 2 – nő
2.	Életkor	folytonos változó
3.	Hány pályaválasztás előtt álló gyermeke van?	folytonos változó
4.	Van-e a családban pedagógus (szülő, nagyszülő, testvér)?	0 – nincs 1 – van
5.	Hány évet töltött folyamatosan a pedagóguspályán?	folytonos változó
6.	Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?	folytonos változó
7.	Képzettségi szint	BA/BSC/ hagyományos főiskola; MA / MSC / hagyományos egyetem
8.	Felsőfokú tanulmányok átlagos eredménye	2 – elégséges 3 – közepes 4 – jó 5 – jeles
9.	Van-e tudományos fokozata?	1 – van 0 – nincs
10.	Van-e nyelvvizsgálója?	1 – van 0 – nincs
11.	Van-e nyelvtudása?	1 – van 0 – nincs
12.	A legmagasabb végzettség megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal?	0 – nem 1 – igen
13.	Milyen típusú tantárgyat tanít?	0 – nem tanít természettudományi tárgyat 1 – tanít természettudományi tárgyat

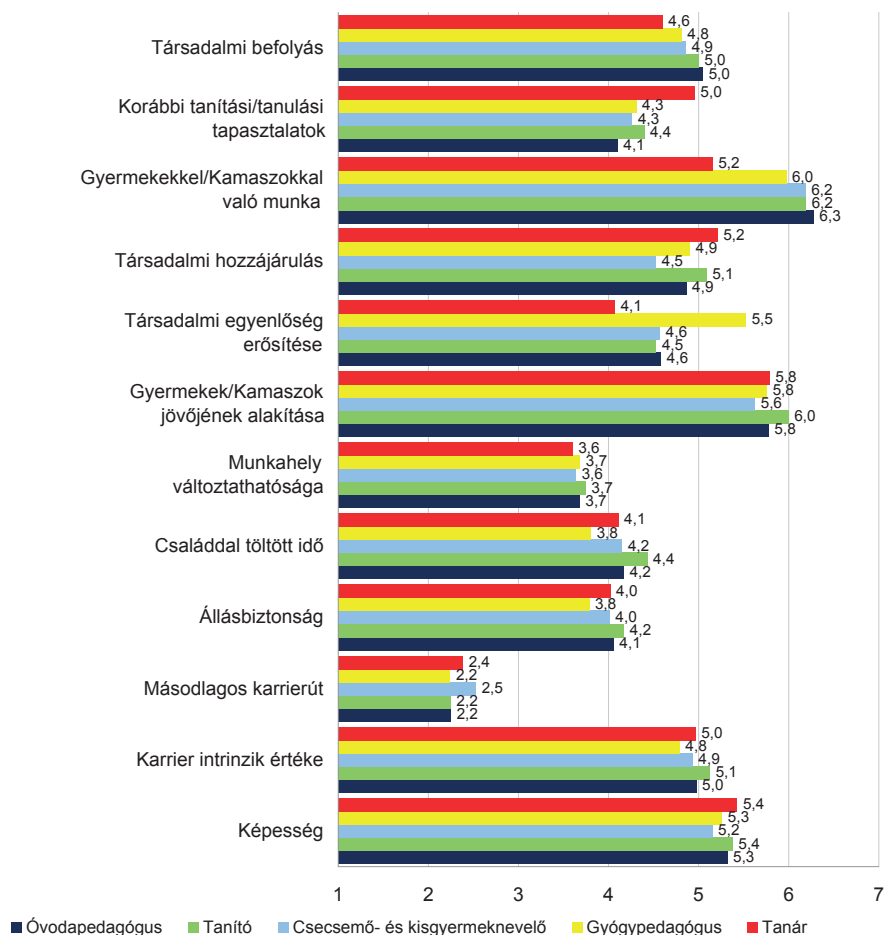
	Bevont magyarázó változók	Változóértékek
14.	Szakmai kapcsolatok	1 – főként intézményen belüli 2 – fele-fele 3 – főként intézményen kívüli
15.	Baráti kapcsolatok	1 – főként intézményen belüli 2 – fele-fele 3 – főként intézményen kívüli
16.	Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e?	0 – nem 1 – igen
17.	Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat?	0 – nem 1 – igen
18.	Van-e valamilyen más, pedagógusképzést nem adó felsőfokú végzettsége?	0 – nincs 1 – van
19.	Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?	folytonos változó
20.	Képzésének megfelelő munkakörben dolgozik-e?	0 – nem 1 – igen
21.	Szervezeti bizalom: igazságos, beosztottakat bevonó vezető (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
22.	Szervezeti bizalom: integritás a szervezeti működésben (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
23.	Szervezeti bizalom: szakmaikompetencia-orientáltság (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
24.	Szervezeti bizalom: kölcsönös munkatársi törődés (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
25.	Szervezeti bizalom: kontroll eredményezte kiszámíthatóság (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
26.	Szervezeti bizalom: munkatársi visszaélés hiánya (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
27.	Szervezeti bizalom: önfeltárás akadályozottsága (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
28.	Szervezeti bizalom: munkatársi munkamorál kétsége (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
29.	Szervezeti bizalom: merev szabálybetartatás (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
30.	Tantestületen belüli légkör: feszült–oldott (átlagként aggregált változó)	folytonos változó

	Bevont magyarázó változók	Változóértékek
31.	Tantestületen belüli légkör: kevésbé innovatív–haladó szellemű (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
32.	Tantestületen belüli légkör: kicsinyes–nagyvonalú (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
33.	Tantestületen belüli légkör: merev–rugalmas (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
34.	Tantestületen belüli légkör: visszahúzó–ösztönző (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
35.	Ön hogyan értékelné saját intézményét a pedagógus-továbbképzési lehetőségek és támogatások szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
36.	Ön hogyan értékelné saját intézményét a pedagógusok munkáját segítő szereplők, intézmények (iskolapszichológus, mentorálás, szupervízió) szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
37.	Ön hogyan értékelné saját intézményét a képzés és támogatottság szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
38.	Ön hogyan értékelné saját intézményét a pedagógusok felkészültsége szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
39.	Ön hogyan értékelné saját intézményét a gyermekközpontság szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
40.	Ön hogyan értékelné saját intézményét a család és a munkahely közötti egyensúly támogatása szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
41.	Ön hogyan értékelné saját intézményét a szülőkkal való kapcsolattartás szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
42.	Ön hogyan értékelné saját intézményét a kollégák közötti szakmai kommunikáció szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
43.	Fő munkaviszony keretében, pedagógus-munkakörben alkalmazott pedagógusok száma	folytonos változó
44.	Milyen az épület jelenlegi állaga?	1. kitűnő 2. jó 3. közepes 4. rossz 5. nagyon rossz
45.	OKM matematikaeredmény	folytonos változó
46.	OKM szövegértés-eredmény	folytonos változó

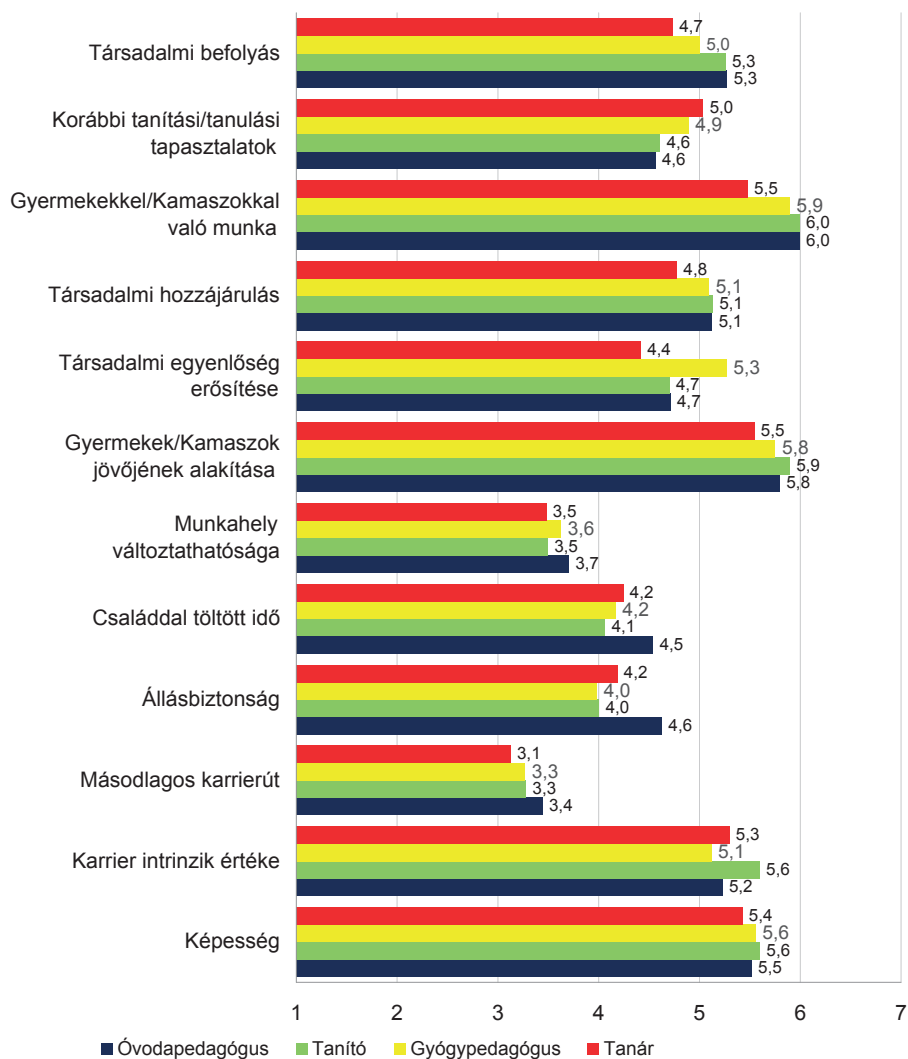
	Bevont magyarázó változók	Változóértékek
47.	OKM családi háttérindex	folytonos változó
48.	OKM tanulói motivációs index	folytonos változó
49.	OKM fegyelmi index	folytonos változó
50.	Szociálishelyzet-index (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
51.	Óvodai csoportok, iskolai osztályok száma	folytonos változó
52.	Gyermekek, tanulók száma	folytonos változó
53.	Átlagos csoport- vagy osztálylétszám	folytonos változó
54.	Feladatellátási hely típusa: általános iskola	0 – nem 1 – igen
55.	Feladatellátási hely típusa: szakiskola/speciális szakiskola	0 – nem 1 – igen
56.	Feladatellátási hely típusa: gimnázium	0 – nem 1 – igen
57.	Feladatellátási hely típusa: szakközépiskola	0 – nem 1 – igen
58.	Feladatellátási hely típusa: egyéb, az OKM-ben nem szereplő intézménytípusok (óvoda + alpfokú művészeti oktatás + kollégium + pedagógiai szakszolgálatot, szakmai szolgáltató, fejlesztő) (Ref.)	0 – nem 1 – igen
59.	Településtípus: főváros	0 – nem 1 – igen
60.	Településtípus: megyeszékhely/megyei jogú város	0 – nem 1 – igen
61.	Településtípus: egyéb város	0 – nem 1 – igen
62.	Településtípus: nagyközség/község (Ref.)	0 – nem 1 – igen
63.	Fenntartó	1 – állami/önkormányzati 2 – nem állami/nem önkormányzati

13.4.2. A pályaválasztási motivációkkal kapcsolatos ábrák és táblázatok

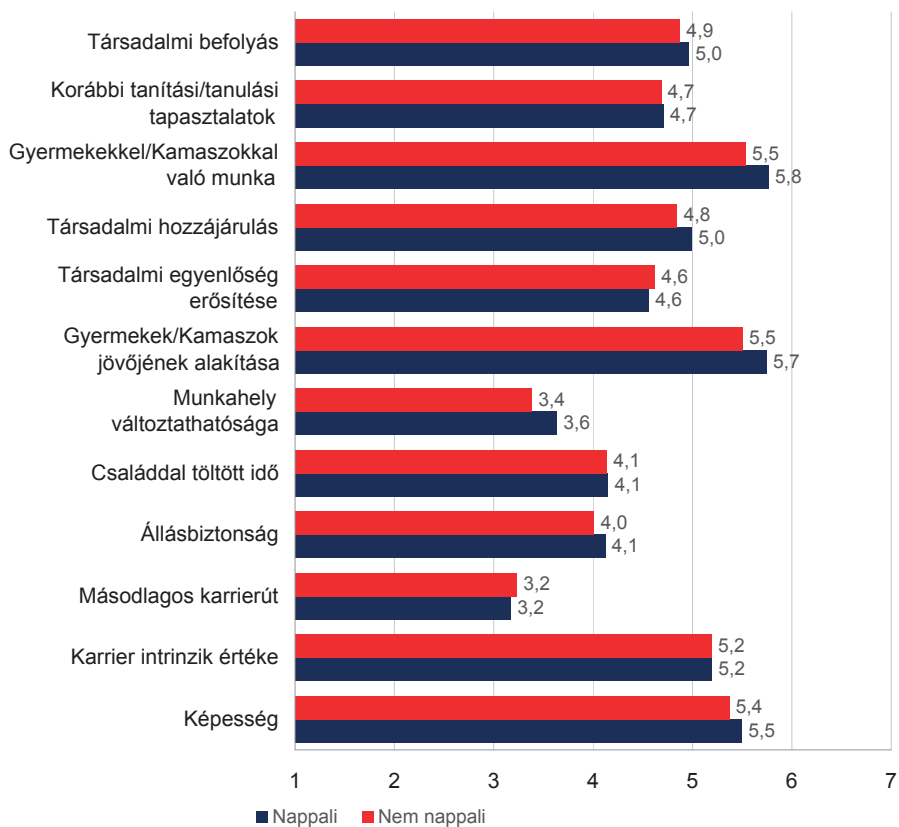
13.4.2.1. A pedagógusképzésre jelentkező középiskolások és a pedagógushallgatók pályaválasztási motivációival kapcsolatos ábrák



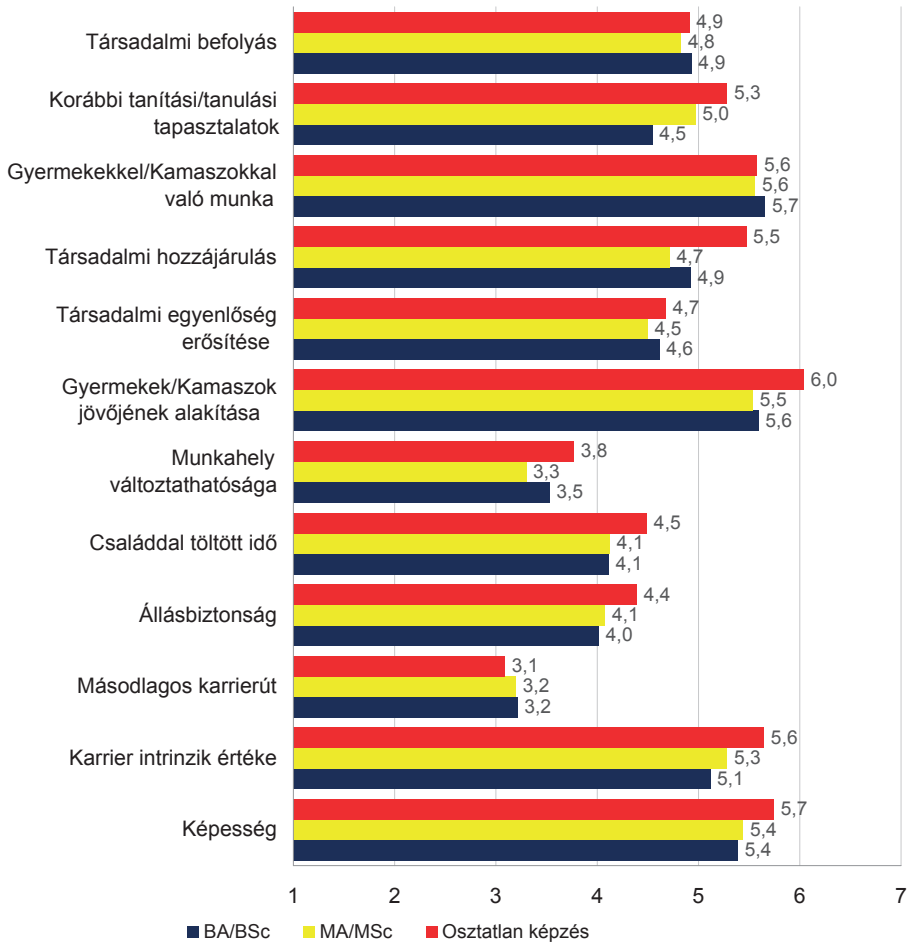
70. ábra. A pedagógusképzésre jelentkező középiskolások pályaválasztási motivációi szakos bontásban. Alfaktorok a FIT-Choice-skála kategorizációja alapján – Átlag, N = 478 (Az egyes szempontok fontosságának megítélése 1-től 7-ig terjedő skálán: 1 = egyáltalán nem fontos, 7 = nagyon fontos szempont volt a pedagóguspálya választásában)



71. ábra. A pedagógushallgatók pályaválasztási motivációi szakos bontásban. Alfaktorok a FIT-Choice-skála kategorizációja alapján – Átlag, N = 679 (Az egyes szempontok fontosságának megítélése 1-től 7-ig terjedő skálán: 1 = egyáltalán nem fontos, 7 = nagyon fontos szempont volt a pedagóguspálya választásában)



72. ábra. A pedagógushallgatók pályaválasztási motivációi munkarend szerinti bontásban. Alfaktorok a FIT-Choice-skála kategorizációja alapján – Átlag, N = 808 (Az egyes szempontok fontosságának megítélése 1-től 7-ig terjedő skálán: 1 = egyáltalán nem fontos, 7 = nagyon fontos szempont volt a pedagóguspálya választásában)



73. ábra. A pedagógushallgatók pályaválasztási motivációi képzési szint szerinti bontásban. Alfaktorok a FIT-Choice-skála kategorizációja alapján – Átlag, N = 808 (Az egyes szempontok fontosságának megítélése 1-től 7-ig terjedő skálán: 1 = egyáltalán nem fontos, 7 = nagyon fontos szempont volt a pedagóguspálya választásában)

13.4.2.2. A pályaválasztási motiváció és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modellek paramétertáblái gyakorló pedagógusok körében

50. táblázat. A FIT-Choice-skála „Képesség” alszála és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignyifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	4,849	0,255		18,985	0,000
A kérdézt neme (1 – férfi; 2 – nő)	0,422	0,092	0,182	4,599	0,000
Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e? (0 – nem; 1 – igen)	0,388	0,130	0,115	2,983	0,003
Van-e a családban pedagógus (szülő, nagyszülő, testvér)? (0 – nincs; 1 – van)	0,180	0,072	0,097	2,512	0,012
Képzetségi szint (1 – BA/BSC/ hagyományos főiskola; 2 – MA/MSC/ hagyományos egyetem)	-0,158	0,077	-0,081	-2,038	0,042

51. táblázat. A FIT-Choice-skála „Karrier intrinzik értéke” alszkálája és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	4,814	0,189		25,496	0,000
A kérdézett neme (1 – férfi; 2 – nő)	0,563	0,100	0,219	5,639	0,000
Van-e nem pedagógusképesítést adó felsőfokú végzettsége? (0 – nincs; 1 – van)	-0,375	0,104	-0,138	-3,594	0,000
A legmagasabb végzettség megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal? (0 – nem; 1 – igen)	0,196	0,083	0,091	2,371	0,018
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?	0,001	0,000	0,089	2,285	0,023

52. táblázat. A FIT-Choice-skála „Másodlagos karrierút” alskálája és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szigifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	4,703	0,401		11,720	0,000
A kért neme (1 – férfi; 2 – nő)	-0,668	0,140	-0,190	-4,788	0,000
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat? (0 – nem; 1 – igen)	-0,422	0,123	-0,134	-3,427	0,001
Baráti kapcsolatok (1 – főként intézményen belüli; 2 – fele-fele; 3 – főként intézményen kívüli)	-0,226	0,077	-0,113	-2,917	0,004
Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e? (0 – nem; 1 – igen)	-0,287	0,118	-0,098	-2,438	0,015
Pályaválasztás előtt álló gyermekei száma	-0,121	0,057	-0,082	-2,127	0,034

53. táblázat. A FIT-Choice-skála „Állásbiztonság” alskálája és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	3,719	0,279		13,354	0,000
Képzettségi szint (1 – BA/BSC/ hagyományos főiskola; 2 – MA/MSc/ hagyományos egyetem)	-0,263	0,128	-0,083	-2,056	0,040
Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e? (0 – nem; 1 – igen)	0,487	0,218	0,088	2,235	0,026
Van-e nem pedagógusképesítést adó felsőfokú végzettsége? (0 – nincs; 1 – van)	-0,327	0,162	-0,081	-2,017	0,044

54. táblázat. A FIT-Choice-skála „Családdal töltött idő” alskálája és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	4,329	0,190		22,845	0,000
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat? (0 – nem; 1 – igen)	-0,397	0,134	-0,117	-2,957	0,003
Képzettségi szint (1 – BA/BSC/ hagyományos főiskola; 2 – MA/MSc/ hagyományos egyetem)	-0,289	0,125	-0,092	-2,310	0,021

55. táblázat. A FIT-Choice-skála „Munkahely változtathatósága” alskálája és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	5,076	0,244		20,816	0,000
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat? (0 – nem; 1 – igen)	-0,375	0,107	-0,137	-3,495	0,001
A kért neme (1 – férfi; 2 – nő)	-0,357	0,121	-0,117	-2,945	0,003
Van-e nem pedagógusképesítést adó felsőfokú végzettsége? (0 – nincs; 1 – van)	-0,303	0,129	-0,093	-2,352	0,019

56. táblázat. A FIT-Choice-skála „Gyermekek jövőjének alakítása” alskálája és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	6,649	0,249		26,719	0,000
A legmagasabb végzettség megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal? (0 – nem; 1 – igen)	0,320	0,088	0,147	3,639	0,000
Képzettségi szint (1 – BA/BSC/ hagyományos főiskola; 2 – MA/MSC/ hagyományos egyetem)	-0,279	0,088	-0,128	-3,183	0,002
A kért életkora	-0,012	0,005	-0,104	-2,610	0,009
Képzésének megfelelő munkakörben dolgozik-e? (1 – igen; 0 – nem)	0,226	0,096	0,092	2,351	0,019

57. táblázat. A FIT-Choice-skála „Társadalmi egyenlőség erősítése” alskálája és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	5,008	0,310		16,159	0,000
Képzettségi szint (1 – BA/BSC/ hagyományos főiskola; 2 – MA/MSC/ hagyományos egyetem)	-0,473	0,135	-0,142	-3,491	0,001
A legmagasabb végzettség megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal? (0 – nem; 1 – igen)	0,437	0,136	0,132	3,214	0,001
Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?	-0,024	0,006	-0,151	-3,670	0,000
Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e? (0 – nem; 1 – igen)	0,534	0,231	0,092	2,316	0,021
Pályaválasztás előtt álló gyermekei száma	-0,141	0,066	-0,085	-2,153	0,032

58. táblázat. A FIT-Choice-skála „Társadalmi hozzájárulás” alskálája és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	5,124	0,110		46,782	0,000
A legmagasabb végzettség megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal? (0 – nem; 1 – igen)	0,424	0,116	0,145	3,644	0,000
Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?	-0,015	0,006	-0,111	-2,770	0,006
Pályaválasztás előtt álló gyermekei száma	-0,119	0,058	-0,081	-2,048	0,041

59. táblázat. A FIT-Choice-skála „Gyermekekkel való munka” alskálája és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	5,178	0,273		18,950	0,000
A kérdezett neme (1 – férfi; 2 – nő)	0,552	0,099	0,216	5,582	0,000
Képzettségi szint (1 – BA/BSC/ hagyományos főiskola; 2 – MA/MSC/ hagyományos egyetem)	-0,372	0,085	-0,174	-4,376	0,000
Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e? (0 – nem; 1 – igen)	0,392	0,141	0,105	2,779	0,006
A legmagasabb végzettség megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal? (0 – nem; 1 – igen)	0,192	0,082	0,090	2,345	0,019

60. táblázat. A FIT-Choice-skála „Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok” alszkálája és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	4,160	0,210		19,785	0,000
Hány évet töltött folyamatosan a pedagóguspályán?	0,028	0,006	0,215	4,911	0,000
Képzettségi szint (1 – BA/BSC/ hagyományos főiskola; 2 – MA/MSc/ hagyományos egyetem)	0,312	0,111	0,112	2,807	0,005
Van-e nyelvvizsgálója? (1 – van; 0 –nincs)	0,310	0,117	0,118	2,656	0,008

61. táblázat. A FIT-Choice-skála „Társadalmi befolyás” alskálája és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	6,272	0,351		17,867	0,000
Képzettségi szint (1 – BA/BSC/ hagyományos főiskola; 2 – MA/MSC/ hagyományos egyetem)	-0,688	0,120	-0,230	-5,735	0,000
Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e? (0 – nem; 1 – igen)	0,685	0,203	0,131	3,376	0,001
Baráti kapcsolatok (1 – főként intézményen belüli; 2 – fele-fele; 3 – főként intézményen kívüli)	-0,278	0,079	-0,137	-3,508	0,000
Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?	-0,014	0,006	-0,103	-2,506	0,012
A legmagasabb végzettség megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal (0 – nem; 1 – igen)	0,250	0,120	0,084	2,084	0,038

13.4.3. A Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modellek paramétertáblái

62. táblázat. A Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála összpontszáma és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szigntifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	83,692	0,793		105,578	0,000
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?	0,008	0,003	0,097	2,342	0,019
Pályaválasztás előtt álló gyermekei száma	0,887	0,379	0,094	2,341	0,020
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat? (0 – nem; 1 – igen)	1,807	0,850	0,088	2,126	0,034

63. táblázat. Az „Interperszonális EQ” alskála és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szig-nifika-ncia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	14,696	0,803		18,304	0,000
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat? (0 – nem; 1 – igen)	0,850	0,226	0,144	3,759	0,000
A kérdezett neme (1 – férfi; 2 – nő)	0,972	0,253	0,149	3,849	0,000
Pályaválasztás előtt álló gyermekei száma	0,374	0,105	0,137	3,569	0,000
A legmagasabb végzettség megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal? (0 – nem; 1 – igen)	0,649	0,210	0,119	3,094	0,002
Felsőfokú tanulmányok átlagos eredménye	0,381	0,166	0,089	2,298	0,022

64. táblázat. Az „Intrapersonális EQ” alskála és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szig-nifika-cia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	17,104	0,591		28,957	0,000
Pályaválasztás előtt álló gyermekei száma	0,353	0,159	0,088	2,221	0,027
Képzettségi szint (1– BA/BSC/ hagyományos főiskola; 2 – MA/MSc/ hagyományos egyetem)	-0,657	0,319	-0,082	-2,061	0,040
Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?	-0,070	0,022	-0,184	-3,178	0,002
Hány évet töltött folyamatosan a pedagóguspályán?	0,054	0,022	0,145	2,488	0,013

65. táblázat. A „Pozitív benyomás” alskála és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szigifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	15,370	0,835		18,399	0,000
Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e? (0 – nem; 1 – igen)	1,295	0,396	0,128	3,270	0,001
A kért neme (1 – férfi; 2 – nő)	-0,821	0,276	-0,116	-2,977	0,003
Szakmai kapcsolatok (1 – főként intézményen belüli; 2 – fele-fele; 3 – főként intézményen kívüli)	0,537	0,196	0,110	2,748	0,006
Baráti kapcsolatok (1 – főként intézményen belüli; 2 – fele-fele; 3 – főként intézményen kívüli)	-0,462	0,161	-0,113	-2,863	0,004
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat? (0 – nem; 1 – igen)	-0,561	0,251	-0,089	-2,234	0,026
A legmagasabb végzettség megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal? (0 – nem; 1 – igen)	-0,475	0,230	-0,081	-2,068	0,039

66. táblázat. A „Stressz kezelése” alskála és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	18,782	0,670		28,034	0,000
Képzettségi szint (1 – BA/BSC/ hagyományos főiskola; 2 – MA/MSC/ hagyományos egyetem)	-1,000	0,302	-0,135	-3,316	0,001
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat? (0 – nem; 1 – igen)	0,775	0,317	0,097	2,446	0,015
Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e? (0 – nem; 1 – igen)	1,098	0,507	0,085	2,167	0,031
Van-e nem pedagógusképesítést adó felsőfokú végzettsége? (0 – nincs; 1 – van)	0,817	0,383	0,086	2,136	0,033

67. táblázat. Az „Alkalmazkodás” alskála összpontszáma és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	15,880	0,336		47,289	0,000
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat? (0 – nem; 1 – igen)	1,055	0,276	0,152	3,817	0,000
Van-e nem pedagógusképesítést adó felsőfokú végzettsége? (0 – nincs; 1 – van)	0,930	0,318	0,113	2,924	0,004
Van-e nyelvtudása? (1 – van; 0 – nincs)	0,741	0,288	0,099	2,568	0,010
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?	0,003	0,001	0,097	2,421	0,016

13.4.4. A Kiegészítő Skála és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modellek paramétertáblái

68. táblázat. Az „Érzelmi kimerültség” alskála és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Sznifnkancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	23,248	2,553		9,107	0,000
Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?	0,193	0,042	0,190	4,556	0,000
Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e? (0 – nem; 1 – igen)	-4,422	1,459	-0,118	-3,031	0,003
Baráti kapcsolatok (1 – főként intézményen belüli; 2 – fele-fele; 3 – főként intézményen kívüli)	-1,446	0,577	-0,098	-2,507	0,012
Képzettségi szint (1 – BA/ BSC/ hagyományos főiskola; 2 – MA/MSC/ hagyományos egyetem)	2,736	0,863	0,127	3,172	0,002
Van-e nem pedagógusképesítést adó felsőfokú végzettsége? (0 – nincs; 1 – van)	-2,872	1,095	-0,104	-2,624	0,009
Milyen típusú tárgyat tanít? [0 – nem tanít természettudományi tárgyat; 1 – természettudományi tárgyat (is) tanít]	2,045	0,835	0,094	2,450	0,015
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?	-0,008	0,004	-0,090	-2,255	0,024

69. táblázat. A „Deperszonalizáció” és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	11,820	1,242		9,515	0,000
A kérdezett neme (1 – férfi; 2 – nő)	-2,695	0,527	-0,194	-5,114	0,000
Van-e nyelvvizsgálója? (1 – van; 0 – nincs)	-3,087	0,615	-0,230	-5,017	0,000
Van-e nyelvtudása? (1 – van; 0 – nincs)	1,550	0,501	0,142	3,094	0,002
A legmagasabb végzettség megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal? (0 – nem; 1 – igen)	-1,307	0,441	-0,114	-2,963	0,003
Szakmai kapcsolatok (1 – főként intézményen belüli; 2 – fele-fele; 3 – főként intézményen kívüli)	1,020	0,359	0,108	2,838	0,005
Pályaválasztás előtt álló gyermekei száma	-0,580	0,219	-0,100	-2,645	0,008

70. táblázat. Az „Egyéni teljesítmény” és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	19,315	1,873		10,315	0,000
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?	-0,010	0,002	-0,172	-4,421	0,000
Pályaválasztás előtt álló gyermekei száma	-0,915	0,267	-0,130	-3,430	0,001
Felsőfokú tanulmányok átlagos eredménye)	-1,227	0,411	-0,114	-2,985	0,003
A legmagasabb végzettség megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal? (0 – nem; 1 – igen)	-1,708	0,539	-0,123	-3,169	0,002

13.4.5. A személyiségdimenziók és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modellek paramétertáblái

71. táblázat. A „Neuroticizmus” és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szig-nifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	17,521	0,683		25,640	0,000
Milyen típusú tárgyat tanít? [0 – nem tanít természettudományi tárgyat; 1 – természettudományi tárgyat (is) tanít]	1,503	0,601	0,099	2,501	0,013
Pályaválasztás előtt álló gyermekei száma	-0,554	0,300	-0,073	-1,848	0,065
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat? (1 – igen; 0 – nem)	-1,718	0,660	-0,106	-2,602	0,009
Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?	0,063	0,029	0,089	2,187	0,029

72. táblázat. Az „Extraverzió” és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szig-nifika-cia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	37,279	1,276		29,227	0,000
Szakmai kapcsolatok (1 – főként intézményen belüli; 2 – fele-fele; 3 – főként intézményen kívüli)	-1,221	0,405	-0,119	-3,012	0,003
A kérdézett életkora	-0,091	0,028	-0,135	-3,254	0,001
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?	0,005	0,002	0,099	2,376	0,018
Milyen típusú tárgyat tanít? [0 – nem tanít természettudományi tárgyat; 1 – természettudományi tárgyat (is) tanít]	-1,120	0,494	-0,089	-2,266	0,024

73. táblázat. A „Nyitottság” és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szig-nificancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	28,720	1,094		26,247	0,000
Van-e nyelvtudása? (1 – van; 0 – nincs)	1,520	0,597	0,101	2,549	0,011
Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e? (1 – igen; 0 – nem)	-2,285	0,880	-0,103	-2,597	0,010
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat? (1 – igen; 0 – nem)	1,559	0,547	0,112	2,848	0,005
Van-e a családban pedagógus? (szülő, nagyszülő, testvér) (1 – van; 0 – nincs)	1,136	0,488	0,092	2,329	0,020
Milyen típusú tárgyat tanít? [0 – nem tanít természettudományi tárgyat; 1 – természettudományi tárgyat (is) tanít]	-1,143	0,509	-0,089	-2,246	0,025

74. táblázat. A „Barátságosság” és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	29,666	1,520		19,516	0,000
Szakmai kapcsolatok (1 – főként intézményen belüli; 2 – fele-fele; 3 – főként intézményen kívüli)	-1,774	0,398	-0,175	-4,457	0,000
A kért neme (1 – férfi; 2 – nő)	2,510	,558	0,173	4,498	0,000
Pályaválasztás előtt álló gyermekei száma	0,592	0,239	0,095	2,481	0,013
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat? (1 – igen; 0 – nem)	1,310	0,516	0,099	2,542	0,011
Baráti kapcsolatok (1 – főként intézményen belüli; 2 – fele-fele; 3 – főként intézményen kívüli)	0,814	0,325	0,098	2,506	0,012

75. táblázat. A „Lelkiismeretesség” és a pályán maradás releváns individuális jellemzői közötti kapcsolat vizsgálatára létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	27,122	1,937		14,003	0,000
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?	0,008	0,002	0,147	3,660	0,000
A kért neme (1 – férfi; 2 – nő)	2,528	0,625	0,159	4,045	0,000
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat? (1 – igen; 0 – nem)	1,918	0,571	0,133	3,357	0,001
A felsőfokú tanulmányok átlagos eredménye	0,938	0,406	0,089	2,312	0,021

13.4.6. A pályától különböző távolságra került pedagógusok csoportjainak eredményei a mentális egészséget mérő egyéb skálákon

a) A jelenleg is oktatással/neveléssel kapcsolatos, de nem pedagógusi munkakörben dolgozók lelki egészsége

76. táblázat. A Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála leíró statisztikai adatai a jelenleg is oktatással/neveléssel kapcsolatos, de nem pedagógusi munkakörben dolgozók válaszai alapján

	N		Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Min.	Max.
	Érvényes	Hiányzó						
BEQ Összes	10	0	92,20	92,5	84 ^a	10,304	80	114
Interperszonális EQ	10	0	20,40	20,5	19 ^a	2,503	15	24
Intrapersonális EQ	10	0	18,60	17,5	15 ^a	3,502	15	24
Pozitív benyomás	10	0	15,40	15,0	14 ^a	3,204	10	20
Stressz kezelése	10	0	18,10	18,0	18	3,635	12	23
Alkalmazkodás	10	0	19,70	18,5	24	3,164	16	24

*a = Több módusz állapítható meg, a legkisebb érték jelölve
N = elemszám; BEQ = Bar-On Érzelmi intelligencia Skála*

77. táblázat. A Maslach Burnout Inventory leíró statisztikai adatai a jelenleg is oktatással/neveléssel kapcsolatos, de nem pedagógusi munkakörben dolgozók válaszai alapján

	N		Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Min.	Max.
	Érvényes	Hiányzó						
Érzelmi kimerültség	10	0	14,00	11,5	11	8,097	3	27
Depersonalizáció	10	0	4,70	5,5	0 ^a	3,498	0	9
Egyéni teljesítmény	9	1	11,11	11,0	5 ^a	5,819	5	22

*a = Több módusz állapítható meg, a legkisebb érték jelölve
N = elemszám*

b) A jelenleg más humán szakmában dolgozók lelki egészsége

78. táblázat. A Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála leíró statisztikai adatai a jelenleg más humán szakmában dolgozók válaszai alapján

	N		Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Min.	Max.
	Érvényes	Hiányzó						
BEQ Összes	9	0	91,89	91	90 ^a	6,698	80	102
Interperszonális EQ	9	0	20,00	20	19 ^a	1,936	17	23
Intrapersonális EQ	9	0	19,33	21	21 ^a	4,664	11	24
Pozitív benyomás	9	0	13,78	14	14	3,270	8	19
Stressz kezelése	9	0	19,67	19	18 ^a	3,122	14	24
Alkalmazkodás	9	0	19,11	18	15 ^a	3,551	15	24

*a = Több módusz állapítható meg, a legkisebb érték jelölve
N = elemszám; BEQ = Bar-On Érzelmi intelligencia Skála*

79. táblázat. A Maslach Burnout Inventory leíró statisztikai adatai a jelenleg más humán szakmában dolgozók válaszai alapján

	N		Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Min.	Max.
	Érvényes	Hiányzó						
Érzelmi kimerültség	9	0	13,67	9	9	10,344	1	32
Deperszonalizáció	9	0	4,33	4	4	2,828	0	8
Egyéni teljesítmény	8	1	8,63	8	8	3,543	4	14

N = elemszám

c) A jelenleg egyéb területen dolgozók lelki egészsége

80. táblázat. A Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála leíró statisztikai adatai a jelenleg egyéb területen dolgozók válaszai alapján

	N		Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Min.	Max.
	Érvényes	Hiányzó						
BEQ Összes	19	2	87,79	87	80 ^a	9,519	70	104
Interperszonális EQ	20	1	19,70	20	20 ^a	2,904	15	24
Intrapersonális EQ	20	1	16,75	16	18	4,435	11	24
Pozitív benyomás	19	2	13,95	14	14	2,677	7	20
Stressz kezelése	20	1	18,50	19	19	3,547	10	24
Alkalmazkodás	20	1	19,05	20	22	3,649	13	24

*a = Több módusz állapítható meg, a legkisebb érték jelölve
N = elemszám; BEQ = Bar-On Érzelmi intelligencia Skála*

13.4.7. Az intézményi kontextus szerepének vizsgálatára létrehozott komplex modellek paramétertáblái

a) A FIT-Choice-skála alszkálái és a pályán maradás magyarázatára létrehozott komplex regressziós modellek paramétertáblái

81. táblázat. A FIT-Choice-skála „Képesség” alszkálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	3,219	0,652		4,936	0,000
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (szülőkkel való kapcsolattartás)	0,472	0,152	0,189	3,110	0,002
A kérdezett neme	0,362	0,163	0,135	2,218	0,027

63 elemű változószetben

82. táblázat. A FIT-Choice-skála „Karrier intrinzik értéke” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szig-nifika-ncia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	3,200	0,723		4,427	0,000
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (szülő-kkel való kapcsolattartás)	0,569	0,162	0,208	3,517	0,001
A kérdezett neme	0,355	0,175	0,121	2,025	0,044
Hány pályaválasztás előtt álló gyermeke van?	-0,153	0,071	-0,127	-2,161	0,032
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?	0,002	0,001	0,162	2,582	0,010
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat?	-0,347	0,168	-0,130	-2,065	0,040

63 elemű változószetten

83. táblázat. A FIT-Choice-skála „Állásbiztonság” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Sznifnkancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	3,126	1,006		3,106	0,002
Tantestületi légkör: visszahúzó-ösztönző	0,746	0,204	0,288	3,664	0,000
Szervezeti bizalom: munkatársi visszaélés hiánya	-0,153	0,053	-0,212	-2,884	0,004
Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e?	1,003	0,363	0,168	2,764	0,006
Településtípus: megyeszékhely/megyei jogú város	0,475	0,219	0,137	2,164	0,031
Átlagos osztálylétszám	-0,053	0,021	-0,171	-2,498	0,013
OKM-tanulói motivációs index	0,065	0,032	0,131	2,020	0,044

63 elemű változószetten

84. táblázat. A FIT-Choice-skála „Családdal töltött idő” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	3,459	1,296		2,668	0,008
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (a család és a munkahely közötti egyensúly támogatása)	0,785	0,199	0,236	3,950	0,000
Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?	-0,025	0,009	-0,170	-2,938	0,004
A legmagasabb végzettség megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal?	-0,428	0,181	-0,138	-2,374	0,018
Intézménytípus: gimnázium	-0,452	0,196	-0,131	-2,311	0,022
Szervezeti bizalom: munkatársi munkamorál kétsége	0,116	0,053	0,126	2,198	0,029
Szakmai kapcsolatok	-0,419	0,149	-0,163	-2,808	0,005
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (gyermekköz-pontúság)	-0,580	0,248	-0,138	-2,336	0,020

63 elemű változószetten

85. táblázat. A FIT-Choice-skála „Munkahely változtathatósága” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Sznifnkancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	2,340	0,788		2,969	0,003
Tantestületen belüli légkör: feszült–oldott	0,693	0,113	0,418	6,148	0,000
Szervezeti bizalom: munkatársi visszaélés hiánya	-0,166	0,040	-0,286	-4,159	0,000
A kérdezett neme	-0,458	0,170	-0,150	-2,692	0,008
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (a család és a munkahely közötti egyensúly támogatása)	0,365	0,155	0,135	2,362	0,019
Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e?	0,700	0,279	0,145	2,511	0,013
Van-e nyelvtudása?	0,387	0,169	0,130	2,295	0,023

63 elemű változószetten

86. táblázat. A FIT-Choice-skála „Gyermekek jövőjének alakítása” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	2,467	0,882		2,796	0,006
Tantestületen belüli légkör: kicsinyes–nagyvonalú	0,675	0,201	0,322	3,352	0,001
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat?	-0,464	0,162	-0,173	-2,855	0,005
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (gyermekköz-pontúság)	0,699	0,223	0,210	3,129	0,002
Tantestületen belüli légkör: merev–rugalmas	-0,471	0,190	-0,248	-2,482	0,014
A legmagasabb végzettség megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal?	0,300	0,145	0,122	2,076	0,039

63 elemű változószetten

87. táblázat. A FIT-Choice-skála „Társadalmi egyenlőség erősítése” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	2,622	1,201		2,182	0,030
Tantestületen belüli légkör: feszült–oldott	0,416	0,142	0,181	2,929	0,004
Családi háttérindex	-0,601	0,169	-0,229	-3,554	0,000
Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?	-0,035	0,010	-0,207	-3,338	0,001
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (szülőkkel való kapcsolattartás)	0,589	0,239	0,150	2,459	0,015
Felsőfokú tanulmányok átlagos eredménye	-0,368	0,166	-0,130	-2,215	0,028

63 elemű változószetten

88. táblázat. A FIT-Choice-skála „Társadalmi hozzájárulás” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	2,804	1,363		2,056	0,041
Tantestületen belüli légkör: feszült–oldott	0,539	0,131	0,265	4,108	0,000
Képzettségi szint	0,668	0,173	0,233	3,853	0,000
Szervezeti bizalom: integritás a szervezeti működésben	-0,113	0,028	-0,388	-3,966	0,000
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (szülőkkal való kapcsolattartás)	0,625	0,214	0,180	2,915	0,004
Szervezeti bizalom: önfeltárás akadályozottsága	-0,254	0,082	-0,291	-3,119	0,002
Szervezeti bizalom: kontroll eredményezte kiszámíthatóság	0,114	0,048	0,153	2,377	0,018
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat?	-0,399	0,199	-0,118	-2,003	0,046

63 elemű változószetten

89. táblázat. A FIT-Choice-skála „Gyermekekkel való munka” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szig-nifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	3,473	0,815		4,260	0,000
Feladatellátási hely típusa: általános iskola	0,497	0,131	0,227	3,795	0,000
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (gyermekköz-pontúság)	0,529	0,187	0,169	2,831	0,005

63 elemű változószetten

90. táblázat. A FIT-Choice-skála „Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szig-nifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	6,462	1,286		5,024	0,000
Településtípus: főváros	-0,619	0,240	-0,153	-2,580	0,010
Hány évet töltött folyamatosan a pedagóguspályán?	0,073	0,016	0,543	4,559	0,000
Életkor	-0,059	0,018	-0,376	-3,233	0,001
Képzettségi szint	0,534	0,163	0,206	3,280	0,001
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (a család és a munkahely közötti egyen-súly támogatása)	0,421	0,178	0,140	2,360	0,019
OKM-matematikaeredmény	-0,001	0,001	-0,132	-2,153	0,032

63 elemű változószetten

91. táblázat. A FIT-Choice-skála „Társadalmi befolyás” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	3,365	1,125		2,991	0,003
Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e?	1,321	0,353	0,215	3,741	0,000
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (szülőkkkel való kapcsolattartás)	0,594	0,209	0,164	2,842	0,005
Hány pályaválasztás előtt álló gyermeke van?	-0,241	0,092	-0,152	-2,610	0,010
Van-e a családban pedagógus (szülő, nagyszülő, testvér)?	0,424	0,174	0,141	2,434	0,016
Szervezeti bizalom: integritás a szervezeti működésben	-0,033	0,018	-0,110	-1,865	0,063
Baráti kapcsolatok	-0,279	0,118	-0,137	-2,361	0,019
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat?	-0,418	0,209	-0,118	-2,005	0,046

63 elemű változószetten

92. táblázat. A FIT-Choice-skála „Szakértelem” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Sznifnkancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	5,409	0,377		14,337	0,000
Szervezeti bizalom: merev szabálybetartatás	0,062	0,026	0,147	2,393	0,017
Van-e valamilyen más, pedagógusképesítést nem adó felsőfokú végzettsége?	-0,295	0,128	-0,141	-2,295	0,023
A legmagasabb végzettség megszerzésekor rendelkezett-e tanítási tapasztalattal?	0,211	0,103	0,126	2,048	0,042

63 elemű változószetben

93. táblázat. A FIT-Choice-skála „Nehézség” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szigifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	3,466	1,130		3,068	0,002
Szervezeti bizalom: kontroll eredményezte kiszámíthatóság	0,070	0,025	0,169	2,790	0,006
OKM-matematikaeredmény	0,001	0,000	0,184	2,642	0,009
Fő munkaviszony keretében, pedagógus-munkakörben alkalmazott pedagógus	-0,025	0,008	-0,488	-3,068	0,002
Milyen típusú tantárgyat tanít?	0,280	0,094	0,176	2,989	0,003
Gyermekek, tanulók száma	0,001	0,001	0,338	2,029	0,043
Képesítésének megfelelő munkakörben dolgozik-e?	0,333	0,130	0,155	2,572	0,011
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (a család és a munkahely közötti egyensúly támogatása)	-0,306	0,113	-0,165	-2,712	0,007
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (gyermekköz-pontúság)	0,292	0,144	0,125	2,026	0,044

63 elemű változószetten

94. táblázat. A FIT-Choice-skála „Társadalmi státus” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szigifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	2,228	0,736		3,026	0,003
Tantestületen belüli légkör: visszahúzó–ösztönző	0,406	0,106	0,230	3,850	0,000
Felsőfokú tanulmányok átlagos eredménye	-0,295	0,101	-0,171	-2,927	0,004
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (szülőkkel való kapcsolattartás)	0,447	0,143	0,187	3,120	0,002
Van-e nyelvvizsgálója?	-0,376	0,124	-0,189	-3,045	0,003
Hány évet töltött folyamatosan a pedagóguspályán?	-0,017	0,006	-0,167	-2,707	0,007

63 elemű változószetten

95. táblázat. A FIT-Choice-skála „Társadalmi nyomás” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	1,341	1,459		0,919	0,359
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat?	0,925	0,226	0,243	4,097	0,000
Életkor	-0,042	0,012	-0,212	-3,578	0,000
Szervezeti bizalom: munkatársi munkamorál kétsége	0,215	0,060	0,209	3,559	0,000
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (gyermekköz-pontúság)	1,030	0,322	0,219	3,199	0,002
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (a kollégák közötti szakmai kommunikáció)	-0,779	0,295	-0,180	-2,641	0,009
Képesítésének megfelelő munkakörben dolgozik-e?	0,506	0,253	0,116	1,996	0,047

63 elemű változószetten

96. táblázat. A FIT-Choice-skála „Pályaválasztással való elégedettség” alskálája magyarázatára létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	6,570	0,200		32,932	0,000
Gyermekek, tanulók száma	-0,001	0,000	-0,203	-3,366	0,001
Van-e nyelvvizsgája?	-0,388	0,136	-0,176	-2,852	0,005
Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat?	-0,366	0,162	-0,141	-2,264	0,024

63 elemű változószetben

b) A Kiegészítés Skála alskálái és a pályán maradás magyarázatára létrehozott komplex regressziós modellek paramétertáblái

97. táblázat. Az „Érzelmi kimerültség” alskála magyarázatára létrehozott komplex modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szigntifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	3,188	9,216		0,346	0,730
Szervezeti bizalom: ön-feltárás akadályozottsága szempontjából (aggregált változó)	1,666	0,395	0,273	4,221	0,000
Milyen az épület jelenlegi állaga?	-2,194	0,817	-0,157	-2,686	0,008
Baráti kapcsolatok	-1,369	0,807	-0,100	-1,697	0,091
Szervezeti bizalom: igazságos, beosztottakat bevonó vezető (aggregált változó)	-0,853	0,262	-0,297	-3,258	0,001
Van-e nyelvvizsgálója?	3,198	1,244	0,159	2,571	0,011
Hány évet töltött folyamatosan a pedagóguspályán?	0,208	0,065	0,198	3,178	0,002
Szervezeti bizalom: kölcsönös munkatársi törődés (aggregált változó)	0,638	0,228	0,281	2,795	0,006
Feladatellátási hely típusa: általános iskola	-4,125	1,419	-0,200	-2,906	0,004
Ön hogyan értékelné saját intézményét képzés és támogatottság szempontjából? (aggregált változó)	2,415	0,940	0,154	2,568	0,011

63 elemű változószetten

98. táblázat. Az „Egyéni teljesítmény” alskála magyarázatára létrehozott komplex modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szig-nifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	20,828	5,093		4,089	0,000
Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?	-0,011	0,003	-0,187	-3,351	0,001
Életkor	0,195	0,048	0,235	4,075	0,000
Településtípus: egyéb város	-3,273	0,778	-0,240	-4,209	0,000
Milyen az épület jelenlegi állaga?	-1,542	0,502	-0,164	-3,073	0,002
Van-e nyelvvizsgálója?	1,760	0,755	0,130	2,330	0,021
Ön hogyan értékelné saját intézményét? (szülőkkal való kapcsolattartás)	-4,822	1,036	-0,294	-4,657	0,000
Szervezeti bizalom: önfeltárási akadályozottsága	1,707	0,237	0,415	7,218	0,000
OKM Családiháttér-index	2,416	0,652	0,220	3,706	0,000
Tantestületen belüli légkör: visszahúzó-ösztönző (átlagként aggregált változó)	1,601	0,693	0,133	2,312	0,022
Szervezeti bizalom: merev szabálybetartatás (átlagként aggregált változó)	-0,535	0,207	-0,148	-2,582	0,010
Van-e valamilyen más, pedagógusképesítést nem adó felsőfokú végzettsége?	-2,164	0,952	-0,119	-2,272	0,024
Településtípus: főváros	-2,739	1,238	-0,130	-2,213	0,028

63 elemű változószetten

c) *A gyakorló pedagógusok pályán maradással kapcsolatos elképzeléseinek magyarázatára épített bináris logisztikus regressziós modell*

99. táblázat. A gyakorló pedagógusok pályán maradással kapcsolatos elképzeléseinek magyarázatára, a személyiségprofil, a lelki egészség, a motivációk, valamint a pedagóguspályával, illetve az előmeneteli rendszerrel kapcsolatos vélekedések által képzett változószetben épített modell paramétertáblája

	B	Standad hiba (S.E.)	Wald-statisztika	Szabadságfok (df)	Szignifikancia	Esélyhányados Exp(B)
Érzelmi intelligencia összpontszám	0,022	0,034	0,415	1	0,519	1,022
Képesség	1,066	0,355	8,999	1	0,003	2,903
Karrier intrinzik értéke	-0,113	0,311	0,133	1	0,716	0,893
Másodlagos karrierút	0,305	0,209	2,14	1	0,144	1,357
Állásbiztonság	0,274	0,227	1,452	1	0,228	1,315
Családdal töltött idő	0,128	0,186	0,473	1	0,491	1,137
Munkahely változtathatósága	-0,537	0,294	3,323	1	0,068	0,585
Gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása	-0,597	0,324	3,403	1	0,065	0,55
Társadalmi egyenlőség erősítése	0,318	0,182	3,05	1	0,081	1,375
Társadalmi hozzájárulás	-0,018	0,214	0,007	1	0,934	0,982
Gyermekekkel/kamaszokkal való munka	0,187	0,303	0,379	1	0,538	1,205
Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok	0	0,203	0	1	0,999	1
Társadalmi befolyás	-0,142	0,207	0,474	1	0,491	0,867
Szakértelem	0,319	0,281	1,29	1	0,256	1,375
Nehézség	0,572	0,303	3,556	1	0,059	1,772
Társadalmi státus	-0,079	0,302	0,069	1	0,793	0,924
Társadalmi nyomás	0,186	0,214	0,761	1	0,383	1,205
Választással való elégedettség	-0,33	0,126	6,85	1	0,009	0,719
Képesség	0,209	0,273	0,586	1	0,444	1,233
MBI: Érzelmi kimerültség	0,051	0,029	2,988	1	0,084	1,052
MBI: Deperszonalizáció	-0,072	0,064	1,257	1	0,262	0,931
MBI: Egyéni teljesítmény	-0,012	0,044	0,07	1	0,791	0,988

	B	Standad hiba (S.E.)	Wald-statisztika	Szabadságfok (df)	Szignifikancia	Esélyhányados Exp(B)
NEO-FFI: Neuroticizmus	-0,044	0,04	1,225	1	0,268	0,957
NEO-FFI: Extraverzió	0,008	0,051	0,026	1	0,873	1,008
NEO-FFI: Nyitottság	-0,11	0,045	5,909	1	0,015	0,896
NEO-FFI: Barátságosság	-0,072	0,054	1,749	1	0,186	0,931
NEO-FFI: Lelkiismeretesség	0,038	0,045	0,73	1	0,393	1,039
A pedagóguspálya megítélése alapján létrehozott klaszter	1,42	0,582	5,944	1	0,015	4,136
Mennyire tartja fontosnak: a köznevelés eredményesebbé tétele?	-0,079	0,3	0,07	1	0,792	0,924
Mennyire tartja fontosnak: az értékelésben a minőségi munka előtérbe kerülése?	-0,219	0,359	0,372	1	0,542	0,803
Mennyire tartja fontosnak: a szakmai fejlődés elősegítése?	-0,075	0,309	0,058	1	0,809	0,928
Mennyire tartja fontosnak: a pedagógiai kultúra fejlesztése?	0,136	0,359	0,143	1	0,705	1,146
Mennyire tartja fontosnak: a pedagógusok motiválása saját teljesítményük javítására?	0,121	0,332	0,133	1	0,715	1,129
Mennyire tartja fontosnak: egységes minősítési szempontrendszer kialakítása?	-0,004	0,233	0	1	0,986	0,996
Mennyire tartja megvalósíthatónak: a köznevelés eredményesebbé tétele?	-0,857	0,348	6,055	1	0,014	0,425
Mennyire tartja megvalósíthatónak: az értékelésben a minőségi munka előtérbe kerülése?	0,562	0,358	2,46	1	0,117	1,754
Mennyire tartja megvalósíthatónak: a szakmai fejlődés elősegítése?	0,073	0,405	0,033	1	0,857	1,076
Mennyire tartja megvalósíthatónak: a pedagógiai kultúra fejlesztése?	0,87	0,359	5,858	1	0,016	2,386

	B	Standard hiba (S.E.)	Wald-statisztika	Szabadságfok (df)	Szignifikancia	Esélyhányados Exp(B)
Mennyire tartja ezt a célt megvalósíthatónak: a pedagógusok motiválása saját teljesítményük javítására?	0,331	0,341	0,939	1	0,333	1,392
Mennyire tartja megvalósíthatónak: egységes minősítési szempontrendszer kialakítása?	-0,29	0,268	1,169	1	0,28	0,748
A pedagógus-előmeneteli rendszer hatására javulni fog a pedagógusok felkészültsége	0,073	0,311	0,055	1	0,814	1,076
A pedagógus-előmeneteli rendszer hatására a pedagógusok szélesebb látókörrrel fognak rendelkezni	0,2	0,327	0,376	1	0,54	1,222
A pedagógus-előmeneteli rendszer hatására javul a pedagógusszakma anyagi megbecsültsége	-0,649	0,339	3,664	1	0,056	0,522
A pedagógus-előmeneteli rendszer hatására a pálya biztos megélhetést fog jelenteni	0,059	0,327	0,033	1	0,856	1,061
A pedagógus-előmeneteli rendszer eredményeként a pedagógusok objektív képet kaphatnak saját munkájukról, a fejlesztendő területekről	-0,363	0,268	1,835	1	0,176	0,696
A pedagógus-előmeneteli rendszer azt eredményezi, hogy a pedagógusok még leterheltebbek, stresszesebbek lesznek	-0,055	0,242	0,051	1	0,821	0,947
A pedagógus-előmeneteli rendszer hatására a rossz képességű, motiválatlan pedagógusok más pályát választanak	0,466	0,239	3,805	1	0,051	1,594
A pedagógus-előmeneteli rendszer túl nagy hangsúlyt fektet a dokumentálásra, ezzel a lényegi munkától, a tanítástól/neveléstől és a felkészüléstől veszi el az időt	-0,098	0,321	0,093	1	0,76	0,907

	B	Standad hiba (S.E.)	Wald-statisztika	Szabadságfok (df)	Szignifikancia	Esélyhányados Exp(B)
A pedagógus-előmeneteli rendszer jelenleg nagyon sok bizonytalanságot hordoz, a rendelkezésre álló információk ellentmondásosak	0,258	0,322	0,641	1	0,423	1,294
A pedagógus-előmeneteli rendszer igazságtalan, mert csak a pedagógusok egy részének jelent felemelkedési lehetőséget	-0,635	0,284	5,002	1	0,025	0,53
A pedagógus-előmeneteli rendszer nem ad objektív, reális képet a pedagógus munkájáról, és ezáltal nem a valós érdemeket honorálja	0,539	0,295	3,333	1	0,068	1,714
A pedagógus-előmeneteli rendszer vonzóbbá teszi a pedagóguspályát	-0,204	0,317	0,413	1	0,520	0,816
A pedagógus-előmeneteli rendszer növeli a pálya presztízsét	-0,259	0,366	0,500	1	0,480	0,772
A pedagógus-előmeneteli rendszer javítja a diákok/neveltek teljesítményét	-0,050	0,346	0,021	1	0,886	0,951
A pedagógus-előmeneteli rendszer növeli az innováció iránti nyitottságot	0,175	0,315	0,309	1	0,578	1,191
A pedagógus-előmeneteli rendszer folyamatosan változik, a pedagógusok nem tudják, mit várnak el tőlük	-0,655	0,300	4,767	1	0,029	0,519
A pedagógus-előmeneteli rendszer nagyon bonyolult, átláthatatlan	-0,121	0,300	0,163	1	0,686	0,886
A pedagógus-előmeneteli rendszer túlszabályozó, az egyéni különbségeket nem veszi figyelembe	0,441	0,267	2,716	1	0,099	1,554
A pedagógus-előmeneteli rendszer van, akit ösztönöz, van, akit gátol.	-0,220	0,208	1,121	1	0,290	0,802
Konstans	-4,418	4,609	0,919	1	0,338	0,012

13.4.8. A pedagógus-előmeneteli rendszer percepciója

100. táblázat. A gyakorló pedagógusok vélekedései a pedagógus-előmeneteli rendszer hatásaira vonatkozó állításokkal kapcsolatban (az érvényes választ adók %-ában)

	egyáltalán nem ért egyet	2	3	4	teljes mértékben egyetért
javítja a diákok/neveltek teljesítményét	36,6	22,2	26,2	11,8	3,2
vonzóbbá teszi a pedagóguspályát	32,7	19,7	24,1	17,6	5,9
növeli a pálya presztízsét	28,2	21,3	23,9	19,9	6,7
hatására javulni fog a pedagógusok felkészültsége	25,2	20,3	28,3	20,2	6,0
növeli az innováció iránti nyitottságot	23,7	17,6	32,0	21,2	5,5
a pedagógusok szélesebb látókörrel fognak rendelkezni	23,7	20,1	29,1	20,9	6,2
hatására a rossz képességű, motiválatlan pedagógusok más pályát választanak	20,1	19,1	30,6	19,9	10,4
eredményeként a pedagógusok objektív képet kaphatnak a munkájukról/fejlesztendő területekről	17,0	18,8	31,5	23,0	9,7
hatására a pálya biztos megélhetést fog jelenteni	15,5	19,9	32,6	23,1	8,9
hatására javul a pedagógus szakma anyagi megbecsültsége	13,8	16,3	32,9	27,6	9,4
igazságtalan, mert csak a pedagógusok egy részének jelent felemelkedési lehetőséget	5,8	11,3	27,6	25,5	29,8
nagyon bonyolult, átláthatatlan	4,6	10,1	27,6	29,2	28,5
folyamatosan változik, a pedagógusok nem tudják, mit várnak el tőlük	4,6	8,6	22,4	30,4	34,0
van, akit ösztönöz, van, akit gátol	4,4	3,2	31,5	24,7	36,2
azt eredményezi, hogy a pedagógusok még leterheltebbek, stresszesebbek lesznek	4,0	5,6	15,8	30,1	44,5
túlszabályozó, az egyéni különbségeket nem veszi figyelembe	3,7	7,2	25,1	29,8	34,2
nem ad objektív/reális képet a pedagógus munkájáról, így nem a valós érdemeket honorálja	3,5	5,5	21,8	29,0	40,2
jelenleg nagyon sok bizonytalanságot hordoz, a rendelkezésre álló információk ellentmondásosak	2,3	3,6	18,5	30,0	45,6
túl nagy hangsúlyt fektet a dokumentálásra, ezzel a lényegi munkától veszi el az időt	1,8	3,5	15,5	25,5	53,7

The aim and structure of the research project

In Hungary, a comprehensive research project has been carried out upon the initiative of the Educational Authority (Hungarian acronym: OH) of Hungary within the framework of a priority EU project 'Supporting Teacher Education'. The four-part research project explored the career motivation of teachers and teacher trainees in a complex way, describing both intrinsic factors like mental health or burnout, and restraining and supportive external – institutional and social – factors.

The first part of the project aimed to explore secondary school leavers' career motivation, their perceptions of teaching as a career, and intrinsic and extrinsic factors they consider when choosing their future careers. This part constitutes of two questionnaire surveys: first, a representative sample of 1,220 secondary school students was surveyed, right before they took their school leaving exams, secondly, a representative sample of 1,078 college students was surveyed, after they started their studies in higher education.

The second part of the research project focussed on the career motivation and mental health of in-service teachers, aiming to establish the decisive internal and external factors (mental health, professional experiences, and beliefs and practices regarding teachers' roles) that keep them in the profession. This part of the project used several research tools, the most important one being a survey questionnaire filled in by a representative sample of 1078 full-time in-service teachers, yielding quantitative data for analysis.

The third part aimed to explore the motivation, mental health and personality profiles of career changers and their reasons for quitting the teaching profession. In this part qualitative research tools were used with 40 participants, who were recruited through snowball sampling.

The fourth part of the research examined the informal social network of educational institutions, trying to establish whether there is a correlation between career changing and the organizational culture and the informal network of an institution, and if there is, what factors of institutional culture may have an impact in this regard. This part of the project was carried out in six institutions chosen by expert sampling; three of these featured a high ratio of career changers, while the other three a low one.

In the four parts of the project the following standard research tools were used to guarantee the comparability and complex interpretation of the data gained:

Table 1: Standard research tools used in the research project

Research focus	Standard research tools	Sub-projects			
		I.	II.	III.	IV.
Career motivation	Factors Influencing Teaching Choice Scale (Richardson and Watt 2006)	+	+	+	+
Emotional intelligence	Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On 2004)		+	+	+
Burnout	Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES_Maslach-Jackson 1986)		+	+	+
Personality	Neo-Five Factor Inventory (NEO-FFI)		+	+	+
Institutional context	Organizational Trust Scale (Sass 2005)		+	+	+

Quantitative data were processed partly using descriptive statistical methods, partly multivariate explanatory models. Data analysis was enriched by using data bases created via regular national surveys, like the Information System of Higher Education, (Hungarian acronym: FIR) the outcome of National Competence Assessment (Hungarian acronym: OKM), and the National Graduate Career Tracking Inventory (Hungarian acronym: DPR.) Quantitative data was complemented by qualitative data several times to enhance data validity and facilitating more complex analyses.

A summary of findings regarding the perception of the teaching career

Three facets of career perception were investigated: the prestige, benefits and status of the profession among secondary school leavers, college students, in-service teachers and career changers.

When comparing the perceived social prestige and financial rewards of teaching to other professions, the teaching profession was unanimously regarded as carrying less prestige and financial rewards than other professions in all surveyed samples. Law and engineering carried the highest average prestige scores in the survey. From among the different teaching career paths, being a full time residence life professional seems to have the least prestige. Primary and secondary school teachers, primary school generalists, kindergarten teachers, special education teachers seem to have higher prestige while still low financial rewards.

Secondary school leavers who intended to enter teacher training and students already in teacher training awarded higher prestige scores to teaching than students choosing an entirely different career, a finding that shows a positive correlation between career choice and career perception.

Apart from career prestige, researchers assumed that exploring the perceived benefits and disadvantages of teaching will help to establish how the career is perceived in the different surveyed samples. The benefits and disadvantages were examined by using the perception questions of the FIT-Choice Scale and another set of questions which asked the participants to compare teaching with other professions. Findings reveal that participants regard teaching as a profession which requires a high level of expertise, but carries low social prestige and financial rewards. In agreement with the findings regarding the prestige of teaching, participants who intended to choose the teaching career or were already teacher trainees perceived the profession more positively than those who intended to choose or had already chosen a different career. Both salary and the status of the profession were most negatively regarded by career changers, while the difficulties of the profession were ranked high by in-service teachers.

The different populations surveyed seem to have the same perception of the advantages and disadvantages of the profession. Income, career prospects and social prestige are the three factors on which teaching scored lower than other professions. The benefits of the profession are – according to those surveyed – its compatibility with family life, moral rewards and job security. Again, those who were committed to teaching saw the profession in a more positive light than those who had chosen a different career.

The explanatory models used to examine career perceptions – in keeping with the relevant professional literature – show that the perception of the teaching profession is determined by the participants' personal commitment to it, and, among in-service teachers, by several aspects of their working conditions. Professional relationships, both within and outside the school, are decisive factors: they show positive correlation with teachers' career perceptions. Another important finding based on the explanatory models is that extra achievements – extra work and investment – either into one's studies or one's work negatively correlate with one's career perception. Examining the relationship between participants' socio-demographic background and career perceptions it is worth highlighting that the data consistently show that women have a more positive perception of the profession than men; regional differences seem to impact on career perception; and in the secondary school population the findings show a negative correlation between the qualification level of participants' parents and their perceptions of the teaching profession.

Findings regarding career entry selection

The relationship between teaching and selection was examined from different viewpoints – similarly to research reports in professional literature – among the secondary school and college student populations.

The negative correlation between achievement and the perception of teaching as well as the negative impact of participants' socio-demographic background on their perceptions of teaching are both demonstrated in the data gained from the secondary school population. High achievers are less likely to choose the teaching profession: students with the best grades are significantly less likely to choose teaching than students with good or average grades. Furthermore, higher education applicants who are entitled to obtain extra scores for their language exams in the admission procedure are 50% less likely to apply to a teacher training institution than their counterparts without language exams and extra scores. From among the socio-demographic factors, sex has the highest selective power: female students are three times more likely to choose teaching than males. Cultural capital and financial background also show selective effects: students opting for teacher training tend to come from less educated and less well-to-do families. Students whose families have more solid financial backgrounds and are better qualified are less likely to choose teaching as a career. Data also show that the profession may run in the family, i.e. having teachers in the family makes students somewhat more likely to go into teaching, too.

When examining which career path within the teaching profession teacher trainees tend to choose in light of their socio-demographic background, there is a significant difference between secondary school teacher trainees and the rest. For example, male students, students from the capital or county centre towns, or children of professionals are more likely to enter teacher training than training for kindergarten teachers. Students who speak English or have a language exam in English, or students who took Advanced level school leaving exam(s) mostly opt for teacher training or special education teacher training.

In summary, the research identified several factors that seem to influence whether students choose teaching as a career and also which teaching career path they opt for: their socio-demographic status, previous education and achievement seem to be decisive selective factors.

Findings regarding motivation

In all four parts of the project the participants' motivation was investigated using the 'Factors influencing teaching choice' – FIT-Choice Scale (Richardson–Watt 2006). This scale was used when investigating the motivation of the representative sample of prospective teacher trainees within the secondary school population, the teacher training college student population and the in-service teacher population as well as in the qualitative study of careerchangers.

In all groups surveyed, the most important motivational factors were: working with children and adolescents, the intrinsic value of the career, shaping the future of children and adolescents, perceived teaching abilities, prior teaching and learning experiences. This means that the motivation of the surveyed teacher populations – each at a different point in their careers at the time of the survey – was primarily determined by professionalism and the different elements of the social usefulness of teaching.

The elements in the top third of the motivational structure (working with children and adolescents, the intrinsic value of the work, shaping the future of children and adolescents) received consistently higher average scores from in-service teachers than from prospective teacher trainees (secondary school leavers) or teacher trainees. This shows that these factors, generally held in high esteem and clearly over-appreciated by in-service teachers, can be regarded as the main motivational factors that keep teachers in the profession.

Though the qualitative data gained from the career changers can be compared with the data from the representative samples with severe limitations and much caution only, it is clear that in retrospect the career changers involved in the research consistently attach less motivational power to the different factors mentioned above, to such an extent that most of them were assigned to the 'not important' end of the scale, expressing rejection.

Comparing our survey data with similar data from other countries, we may conclude that 'social influence', i.e. encouragement to choose teaching as a career as well as positive confirmation of one's career choice from one's environment feature more highly among Hungarian teachers than among their foreign counterparts, while job security and making a social contribution seem to be less important for Hungarian teachers. On the whole, however, the rank order of the different motivational factors does not deviate significantly from that of other countries.

Findings regarding the mental health and the personality profiles of teachers

The research investigated two aspects of teachers' mental health: their emotional intelligence and the extent of burnout. Bar-On Emotional Intelligence Scale (Bar-On 2004), which maps a person's emotional and social competencies, was used to assess teachers' emotional intelligence, while burnout was investigated using the Maslach Burnout Inventory, which has a version adapted for teachers (Maslach Burnout Inventory – Educators, MBI-ES Maslach-Jackson 1986)

Burnout and emotional intelligence

Based on the cut-off points established by Maslach and Jackson (1986) for the general American population and those established by Schaufeli and Van Dierendock (1995) for a Dutch sample²⁰, the size and prevalence of at-risk groups identified along the different sub-scales vary significantly. Based on the criteria recommended by Maslach and Jackson (1986) 5,4 % of the Hungarian in-service teacher population suffers from burn-out, whereas based on the recommendations of Schaufeli and Van Dierendock this figure is 8,1 %. Since the research tool is strongly culture dependent, extra caution is called for in the interpretation of the findings. Nevertheless, in light of the research findings available in the professional literature, the 5-8% burnout rate among in-service teachers can be regarded as a medium rate when compared with the burnout rates in other caring professions. Based on the American cut-off points, in-service teachers run the highest risk in terms of emotional burnout: almost one third of those surveyed scored high on the 'Emotional burnout sub-scale'. However, if we follow the Dutch recommendations regarding the cut-off points, 55,5% of those surveyed belong to the at-risk group on the 'Emotional burnout sub-scale'.

When examining the relationship between the distribution of scores along the different sub-scales and the background variables (such as age, sex, qualifications, taught subject etc.) of the surveyed population, we find correlations between different factors along the different subscales. Having said that, there is one risk factor and one protective factor that can be identified no matter which sub-scale we examine: science teachers and those who teach science as well run a higher risk of burnout than the rest of those surveyed, while those who gained

20 Since the Maslach Burnout Scale (Maslach-Jackson 1986) has not been validated for the general Hungarian population, in the Hungarian in-service teachers' sample Maslach and Jackson's cut-off points established for the general American population, (Maslach and Jackson 1986) and Schaufeli and Van Dierendock's (1995) cut-off points established for a Dutch sample were used to identify what counts as a high score and what is the extent of burnout in the sample.

teaching experiences before obtaining their teaching certificates seem to be less burn-out prone.

From among the five sub-scales of the Emotional Intelligence Scale the surveyed population had the highest average score on the scale called ‘Stress management’, which assesses impulse control and stress tolerance, and on the ‘Interpersonal EQ’ subscale, which assesses empathy, the subjective rating and quality of interpersonal relationships, and social responsibility. They had the lowest average score on the ‘Positive impression’ subscale, which assesses the perception of positive effects. Deviation was low on the ‘Interpersonal EQ’ and the ‘Positive impression’ sub-scales, while it was high on the ‘Stress management’ and ‘Intrapersonal EQ’ scales.

Along the different sub-scales of the ‘Emotional intelligence Scale’ different correlations could be established between the scores and the different background variables. It is worth mentioning some of the correlations that repeatedly occurred and/or corresponded to the findings of similar research in the professional literature. One is the correlation between emotional intelligence and individual achievement: there is a positive correlation between a person’s scores on the ‘Interpersonal emotional intelligence’ and the ‘Adaptability’ sub-scales, as well as the sum total of the person’s Emotional Intelligence scores on the one hand, and the person’s performance in higher education on the other hand. Furthermore, a person’s ‘Emotional Intelligence’ scores positively correlate with one’s willingness to take up tasks outside one’s immediate professional field and with one’s rate of participation in in-service training, which corroborates findings in the professional literature claiming that the higher someone’s emotional intelligence quotient, the stronger the person’s job satisfaction and commitment, which in turn results in the person’s ability to cope with a heavier workload. There is yet another important correlation found by the research, a correlation that appeared on several sub-scales besides Emotional Intelligence, namely the importance of having multiple qualifications. In-service teachers who have multiple qualifications – not just a teaching certificate – scored higher on the EQ scale, and seem to have better adaptability and somewhat better stress management skills than the rest.

On both scales (Burnout and EQ), the differences in scores which can be tied to the background variables of those surveyed correspond to the findings of earlier research reports in the professional literature in many cases; however, their aggregate predictive power is rather low (the value of the adjusted R^2 is mostly below 0,1).

Personality dimensions

The personality dimensions of both the in-service teacher and career changer populations were gauged by the NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI- Costa-McGrae 1992), which is a five factor, 60 item data collection tool.

In-service teachers had the highest average score on the ‘Openness’ scale measuring friendliness, and the ‘Conscientiousness’ scale measuring independence and dutifulness, a finding that has been further confirmed by the other scales’ average scores. The sample seems to be the most homogeneous regarding the ‘Openness’ scale, while it shows more heterogeneity in the case of the ‘Conscientiousness’ scale. The lowest average score was found in terms of ‘Neuroticism’, which shows a low level of identification with negative feelings. At the same time, deviation was the highest regarding ‘Neuroticism’, which shows the heterogeneity of the sample in this regard.

The linear regression models based on the variables that were established by the professional literature to measure personality dimensions which seem to influence who stays in and who leaves the profession had a poor explanatory power only. This seems to show that personality dimensions do not play a significant role in Hungarian in-service teachers’ decisions whether to stay in or leave the profession.

Research findings regarding the institutional context conducive to staying in the profession

Findings related to formal and informal organizational traits

The research project also investigated the relationship between the elements of the institutional support system, more generally, the relationship between the formal and informal organizational traits of public education institutions and teachers’ mental health and motivation.

Findings reveal that in institutions where teachers perceive that a balance can be struck between work and family life and/or where in-service training activities are supported by the school management, teachers are more likely to be flexible, have better problem solving skills, and their emotional intelligence is better developed. If they receive more support in terms of their training and in-service training, teachers tend to be better able to take note of the positive influences in their environment. The most relevant elements of institutional support from the point of view of teachers’ EQ are, then, the support provided for in-service training activities and the balance between work and family life.

To explain the extent of burnout a complex model was built up, according to which four factors have a decisive impact on burnout. These are as follow: hindrances to self-revealing, collegial morale, a fair and involving leadership, and regular contact with the students' parents. If institutional culture prevents teachers from revealing their weaknesses or self-doubts, or the management does not trust the staff and doubts their reliability, individual performances tend to deteriorate. In contrast, if the management is fair, involves teachers in decision-making, supports the staff in achieving their personal goals, teachers will be less likely to feel overwhelmed and face emotional burnout. Findings also show – in keeping with the professional literature – that better individual performances can be expected in institutions where parents are positively involved.

Examining the correlation between motivation and institutional environment, apart from parents' involvement and the child-centeredness of the institution, institutional climate, the different aspects of organizational trust, and the composition of the student body seem to count the most. From among the different sub-scales of the FIT-Choice Scale, special traits of the institutional context play a significant role in the case of two sub-scales 'The Fallback Career' sub-scale, and the 'Financial Rewards' sub-scale.

Examining the correlations between the different elements of the institutional support system, more generally between the formal and informal organizational traits of schools, and teachers' mental health and motivation, we can conclude that teachers' motivation and mental health seem to depend more on institutional traits than on personality dimensions. From among the institutional traits it is institutional support and other informal organizational factors that play an important role, while formal organizational traits do not seem to have a significant impact.

Opportunities offered by social networks

One of the important findings of the research is that it did not reveal any significant differences in the social networks of the institutions with a high rate of career changers and the social networks of those with a low one. The density of positive professional networks appears to be fairly similar in all institutions. The density of positive personal relationships is more varied than that of professional relationships; however, the differences do not correlate with the rate of career changers. Similarly, the differences in terms of negative networks do not correlate with the rate of career changers, either. Social networks in the six institutions can be grouped according to three dimensions: positive professional, positive personal and negative networks. The fact that in the six institutions the same pat-

terms of networking was found may be regarded as revealing that teachers' work relationships evolve in the same manner everywhere.

At the same time, the findings show that teachers' motivation, mental health and the traits that influence their staying in or leaving the profession correlate with their positions in the institution's social network. This finding proves that the community protects the individual teacher. In institutions where there is a relatively low rate of career changers, teachers who have access to positive professional and personal social networks tend to perceive the profession in a more favourable light. In contrast, in schools with a higher rate of career changers a higher number of negative relationships is coupled with a less positive perception of the profession. In the schools with a low rate of career changers, from among the factors influencing mental health, emotional intelligence is the one that positively correlates with the size of social networks. In these schools, having several positive, professional or personal relationships is normally coupled with a higher EQ, while having more negative relationships is coupled with a lower EQ. In schools with a high rate of career changers, teachers actively participating in positive networks are typically less burnt out than their shy, withdrawn colleagues.

The dark side of the operation of an organization is that there are negative interpersonal relationships, too, which have to be tackled by a community building intervention. A shared pattern emerging in all the six institutions examined is that in teachers' negative relationships professional and personal elements are intertwined, while in their positive relationships the two can be clearly separated. This shows that negative personal relationships can easily turn into negative professional ones, and vice versa. Thus, in certain cases an exclusively personal conflict can have a negative impact on professional communication and cooperation within an institution. Findings also show that teachers who are parts of negative networks typically trust the organization and its management less. It follows from the above-said that preventing teachers from getting involved in negative networks and counteracting the negative impact of already existing ones is crucial for both staff and management.

Research findings show that teaching staffs are communities which play a role in teachers' career change. This means that in the communities of teaching staffs, in the informal networks of teachers, there are social resources that can be developed and exploited purposely to prevent teachers from leaving the profession. Such social resources are present in the teaching bodies of schools with a high rate of career changers, too.

A summary of research findings regarding the reasons of career changing

In the narratives of career changers involved in the research most of the possible reasons listed in the professional literature can be identified.

When asked about the concrete factors that made them leave the profession, career changers involved in the research justified their decision with wildly different reasons; however, most of the reasons correspond to the ones that appear in the professional literature. From among the concrete reasons, although it was mentioned by only 15 out of the 40 participants, the low level of financial rewards, salary and benefits is the most frequently mentioned. One of the other reasons many career changers mentioned is that an opportunity popped up, which shows the marketability of the teacher degree as well as the random, unplanned nature of career changing. Family problems were also frequently mentioned.

At the same time, many of those asked, namely two-thirds of the participants, mentioned an institutional factor as a motive for his/her career change. These institutional factors are rather heterogeneous: they range from dissatisfaction with the management or/and the school climate to the composition of the student body and problems with the different elements of the school support system. Though each of the different institutional factors was mentioned only by few participants, the aggregate number of mentions of institutional factors is the highest of all, higher than the number of mentions of financial rewards. This last finding shows what educational policy makers and school management and leadership can do to decrease the ratio of career changers.

It is also important to highlight that half of the career changers in our research did not exclude returning to the profession in the near future (i.e. in the following five years). As conditions for their potential return they mentioned increased financial rewards and social prestige, as well as the introduction of some system level changes, like establishing a more flexible educational system, the increase of school autonomy and professional independence, i.e. they basically cited as conditions the reasons that motivated them to leave the profession in the first place.

Therelevance and the limitations of the research

In summary, it is important to note that this has been the most comprehensive research ever carried out in Hungary on teachers' motivation, mental health and potentially influential factors. The survey collected a huge amount of data, some of which allow for drawing immediate conclusions, while others require further analysis, debate and research. The structure of the project, the amassed data and

the similarities of the research questions addressed in the sub-parts of the project make it possible to analyse the data in a complex way, even to interpret the data sets in a cross-reflective way. At the same time the cross-sectional design of the research imposes limitations on the investigation of emerging social trends in career motivation and on examining the net effects of changes during one's career. For the same reason, it is also impossible to establish career changers' character traits from the differences found between those who choose the teaching career and those who are currently in service. To facilitate such types of analysis and to corroborate the findings of this project further research is needed.

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.