

Dabóczyiné Lenkefi Éva

A PEDAGÓGUSPÁLYA VÁLASZTÁSÁNAK MOTIVÁCIÓI

Dolgozatomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy milyen motivációs erők sarkallnak ma valakit Magyarországon arra, hogy a pedagóguspályát válassza akár pályakezdőként, akár pályán maradóként a közoktatásban. A közoktatás intézményét hangsúlyosnak tekintem, hiszen az alternatív oktatási formák (magán- és alapítványi iskolák, magántanulói státusz) hazánkban ma kevésbé elérhetők. Ennek okát kereshetjük oktatáspolitikai stratégiákban, így például abban, hogy az alternatív oktatási intézmények napjainkban nem támogatottak, és abban is, hogy a szegényebb társadalmi rétegek leszakadása következtében a meglévő alternatívák is csak a középréteg szociokulturális hátterével rendelkezők számára elérhetők. Így a jövő generációk nevelésében és oktatásában az aktuális oktatáspolitikai által meghatározott irányvonalú közoktatás a kulcsszerep.

Setényi János (2017) meglátása szerint a mai magyar oktatási rendszer nem képes ellátni feladatát, így a szülők az iskola mellett egyre gyakrabban veszik igénybe magántanárok segítségét gyermekük sikeres továbbhaladása érdekében. Ez a tagadhatatlanul létező jelenség *Setényi* megállapításában „árnyék oktatási rendszer” kialakulását generálja.¹ Az ebben való részvétel – főleg jövedelmi okokra visszavezethetően – ugyancsak egyre kevesebbek számára elérhető. Így az egész országra kiterjedő megoldást csak a közoktatás helyzetbe hozása jelentheti. Az oktatási rendszer professzionális működése pedig olyan pozitív folyamatokat generál, mint a társadalmi felzárkózás és integráció.

A párizsi székhelyű Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet² 2010. évi, eddig utolsó Jelentés a magyar közoktatásról címmel megjelent elemzése szerint „a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül elsősorban a tanári munka minősége határozza meg. A fejlett országokban a tanulási-tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának – alig van kimutatható hatása a tanulók eredményére”. (*Sági és Varga*, 2010. 295. o.) A tanárok munkájának fontossága megfogalmazódott a 2003. évi jelentésben is: „Ami igazán hat, az a tanár személyisége, elkötelezettsége, a kommunikációs és a csapatmunkára való képessége, a gondolatok világos és meggyőző módon történő átadásának a kompetenciája”. (*Imre és Nagy*, 2003. 274. o.) Az eredményes oktató-nevelő munkában kiemelten fontos feladat tehát a minőségi pedagógusmunka biztosítása különösen akkor, ha figyelembe vesszük a pályán egyre nagyobb méreteket öltő munkaerőhiányt. Az OECD már 2010-ben azt jóslta (*Sági és Varga*, 2010), hogy a magyar közoktatás rövid időn belül jelentős

¹ http://hvg.hu/itthon/20170120_Kozepiskolai_felveteli_nem_azt_kerdezik_amit_az_iskola_tanit

² OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

menyiségi és minőségi problémával fog küzdeni a tanárutánpótlás terén. Annak ellenére, hogy a már lassan egy évtizedes vizsgálat eredményei is a pedagógusok alulfizettségét, túlterheltségét és a pedagógustársadalom elöregedését mutatja, egyelőre nem látszik, hogy az oktatást érintő központi szabályozások pozitív irányba fordítanak a gyermekek és kamaszok állami irányításhoz kötődő intézményes képzésének ügyét.

Vajon milyen tényezők szükségesek a fent vázolt, keveset hangoztatott problémák felszínre juttatásához? Melyek azok a faktorok, amelyek ösztönző erőként hatnak a pályaválasztás előtt állókra, és javítják e presztízshiányban szenvedő hivatás helyzetét, ezáltal pozitív irányba terelve a következő generációk professzionális testi, lelki és szellemi fejlődését? Kik választják, és miért választják életük legfőbb tevékenységének az utánuk jövő nemzedékek nevelését és tanítását így befolyásolva létük szinte minden területét? Minek köszönhető, hogy a területet érintő és szakmai, valamint civil körökben nap mint nap vitatott nehézségek ellenére úgy tűnik, még mindig elegenden vagyunk ahhoz, hogy ha nem is zökkenőmentesen, de működhessenek az ország közoktatási intézményei?

A kérdéskör komplexitását mutatja, hogy a tanárutánpótlás problémáját több tudományág felől is vizsgálnunk kell ahhoz, hogy ne kapjunk torz képet. *Nevin, Bradshaw, Cardelle-Elewar és Diaz-Greenburg* (2009) az oktatást politikai, társadalmi és kulturális vállalkozásnak nevezi, amelyben kiemelt szerephez jutnak a személyes meggyőződések és tapasztalatok. Az oktatás kérdése érinti a szociológiát és az antropológiát mivel e tudományágak vizsgálják azt, hogy milyen szociokulturális jellemzőkkel rendelkeznek a pedagógusok és a pedagógusjelöltek. Az 1972-ben megjelent *A pedagógusok helyzete és munkája* című kötet, amely *Ferge Zsuzsa, Gáspár Ferenc, Háber Judit, Tanczos Gábor és Várhegyi György* tanulmányait tartalmazza, a pedagógián kívül szociológiai nézőpontból is közelíti a pedagógusok helyzetét egy oktatási reform bevezetését előkészítendő. A pszichológia tudománya feltárhatja, hogy milyen személyiségjegyek és attitűdök jellemzik leginkább e foglalkozás gyakorlóit. A pedagóguskutatások látókörébe kerül a közgazdaságtan, ha arra keresünk választ, hogy a pedagógusok munkáját miként javadalmazták, és ez hogyan hat a pedagógus-utánpótlásra. Kapcsolódik a politikatudományhoz, mivel a közoktatás állapotát oktatáspolitikai döntések is befolyásolják, továbbá a makrotársadalmi változások hatnak az oktatási rendszerre, illetve az oktatási rendszerben előidézett változások később érezhetőek a makrotársadalomban is. (*Gáspár*, 2009). Beszélnünk kell a jogtudomány érintettségéről: az iskolákat érintő „jogilag szabályos, de szociálpszichológiailag abszurd” intézkedésekről és a jogorvoslat gyakorlati ellehetetlenítéséről. (*Gáspár*, 2009) Meg kell említenünk, hogy a pedagógusfoglalkozás a gazdasági szféra nyomása következtében egyre inkább kötődik politikai diskurzusokhoz eltávolodva a szakma társadalomtudományi megközelítéseitől. (*Thun*, 2014) Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a társadalmi nemek tudománya képviselőinek állásfoglalását sem, hiszen közismert jelenség a szakma elnőiesedése, ami kapcsolatba hozható a pedagóguspálya alacsony anyagi és társadalmi presztízsével.

Megkerülhetetlennek tartom a probléma közelítését a pályánkat érintő egyik legaktuálisabb téma, a frissen bevezetett pedagóguséletpálya-modell pályaválasztásra

gyakorolt hatása felől. Az életpályamodell részben arra hivatott, hogy átláthatóvá és feltérképezhetővé tegye a tanári hivatást választók számára szakmai jövőjüket, jövedelmi előmenetelüket, ösztönzőleg hasson nemcsak a gyakorló pedagógusokra, hanem a mai középiskolásokra és az egyetemek pedagógushallgatóira is akkor, amikor úgy döntenek, hogy ezen a pályán kívánnak hozzájárulni a rájuk bízott egyén és általa a társadalom boldogulásához. Vajon az érintettek döntéshozataluk előtt áttekintik a pedagóguséletpálya-modell állomásait? A modell megismerésével világosan látják jövőbeli karrierlehetőségeiket, majd mindezt megbízhatónak és megfelelőnek ítélve többen választják majd ezt a hivatást? A fokozatosan – de nem felmenő rendszerben – bevezetésre kerülő életpályamodell – megfigyelésem szerint – egyelőre leginkább a hivatásukat hosszú ideje gyakorló tanárokat teszi próbára. Fontosnak tartom e tény említését, hiszen a pályát sok középiskolás választja mintakövetésből. A pedagógusok fokozott terhelése azonban negatívan befolyásolhatja professzionális teljesítményüket éppúgy, mint mentálhigiénés állapotukat, és ezáltal diákjaik pedagóguspályára törekvési hajlandóságát.

A bevezetést követően, a dolgozat témájához kapcsolódó szakirodalom áttekintése után mikrokutatásom következtetéseit írom le. Megkérdeztem gyakorló pedagógusokat és pedagógushallgatókat a választott hivatáshoz fűződő vonzódásaik okáról. Csoportos interjúk keretében érdeklődtem szakmai indíttatásuk felől azokat a pontokat keresve, amelyek nyitottak a pozitív változtatásokra. A kutatási beszámoló alapját kvalitatív módszerrel végzett félig strukturált (*Szűtárayné*, 2010) interjúk adják. Felhasználtam továbbá egy szöveggyűjtemény darabjait, amelyet egy lakóhelyemhez közeli kistelepülés általános iskolájának pedagógusai bocsátottak rendelkezésemre. Ez a gyűjtemény nyolc kolléga vallomását tartalmazza pályaválasztása motívumairól és jelenlegi szakmai közérzetéről.

1. Szakirodalmi áttekintés

Sok kutatót foglalkoztatott már a pedagógusok pályamotivációjának témája itthon és határainkon túl egyaránt. A kérdéssel foglalkozó írások és az azt érintő kutatási eredmények összefoglalói megjelentek mind a szakmát népszerűsíteni kívánó megnyilatkozásokban, mind pedig a pályára lépni szándékozók, illetve az azt gyakorlók indíttatásait vizsgáló kutatási beszámolóiban.

Hervé Mária (2005) a pedagógusgondolkodás mélyebb megismerését célzó tanulmányában áttekintí a több mint 120 éves pedagóguskutatások fő irányvonalait. Leszögezi, hogy a kutatások célja minden korban válaszkérés arra a kérdésre, hogy miben áll a pedagógusmunka hatékonysága. Így kezdetben a pedagógusok személyiségét kutatták, mint a sikeres pedagógiai tevékenység kulcsát, majd egy paradigmaváltást követően a vizsgálatok középpontjába a pedagógusok viselkedése került. Ezt követően Adelson 1968-ban leírja azt a kutatói következtetést, amely szerint az eredményesség függ a tanárok gondolkodásmódjától is (*Hervé*, 2005), majd pedagóguskutatók – újra a személyiségre fókuszálva – kimutatták, hogy bizonyos tanári személyiségvonások közvetlen hatással vannak a diákok teljesítményére. *Hervé*

Mária Witkin és mtsai 1977-ben megjelent tanulmányára hivatkozva ilyen közvetlen hatásként említi a tanár kognitív stílusát és elvárásait. A pedagóguskutatások e szakaszában a pedagógus személyiségének és gondolkodásának vizsgálata összefonódott, de a hangsúly inkább a pedagógiai gondolkodás vizsgálatára helyeződött. A pedagóguskutatás egyre komplexebbé vált: vizsgálta az elméleti és gyakorlati tudás közötti kapcsolatot, a tanárok értékelő rendszerét, majd újra a gondolkodásmód került a vizsgálatok fókuszpontjába.

Szívák Judit 2002-ben megjelent munkájában nyomon követhetjük a magyar pedagóguskutatások fejlődését, irányvonalait és megismerhetjük kutatási módszereit. Magyarországon a több mint harmincéves pedagóguskutatás ma a képességek, a mesterségbeli és gyakorlati tudás és a nézetek elemzésére helyezi a hangsúlyt. Középpontba állítja a pedagógusok gondolkodását, vizsgálja azt, hogy tanítás közben milyen kognitív folyamatok zajlanak, valamint fókuszál a problémamegoldás és a döntéshozatal folyamatára. A Falus Iván és kutatótársai által felállított folyamat-eredmény paradigma, amely a tevékenységet állítja a középpontba, máig is érvényes kategóriarendszer. Ennek kidolgozása során definiálták és rendszereztek a pedagógiai készségeket. A pedagóguskutatások következő lépéseként a figyelem középpontjába a gondolkodáskutatás került. Míg a folyamat-eredmény paradigma követői nagy mintákon végeztek, főleg kérdőíves vagy megfigyelésen alapuló empirikus kutatási módszereket alkalmaznak, addig a pedagógiai gondolkodást vizsgálók kis mintákat használva a mélyrétegek megismerésére töreksenek. Hazánkban jelentős irányvonalat képvisel a pedagóguskutatásban a konstruktivista megközelítés, amelyet legmarkánsabban Csapó Benő és Nabalka István kutatásai képviselnek. E szerint az irányvonal szerint a pedagógusok maguk által létrehozott, kognitív struktúrákba rendeződött pedagógiai tudással rendelkeznek, amely hat minden más tudáselemre; befolyásolja az észlelést, az értést és az emlékezetet, illetve „a kognitív struktúra változása maga után vonja a mindennapi praxis változását”. (Szívák, 2002. 13. o.)

A konstruktivista megközelítésből adódik számomra a pedagógusmunka sikerét vizsgáló két alapfelfogás ütköztetése: vajon a személyiség szerepét hangsúlyozva a pedagógusok eleve elrendeltek hivatásukra, ahogy az a közfelfogásban jelen van, vagy a szakma tanulható, és a tudományos eredmények birtokában és azok mindennapi praxisban való alkalmazásával professzionális szintre fejleszthető? A hiedelmek és tudományos eredmények pedagógusszakmában való létjogosultságának kérdésére adott válasz – jóllehet – egyértelmű, mégis azt tapasztalom, hogy az iskola világában az előbbi dominál, ami nagy kihívást jelent a pedagógusképzésben.

A pedagógusok pályamotivációját érintő válaszkeresésre a vizsgált időszak függvényében különböző jelenségek adnak okot. Köcséné dr. Szabó Ildikó pályaszocializációs vizsgálatában (2001) még túlképzésről számol be a főiskolákon, míg másfél évtizeddel később jelen dolgozat témáját, éppen ellenkezőleg, a pedagóguspályán megjelent és egyre égetőbbé váló bizonytalan szakmai utánpótlás problémája ihlette.

1.1. A pályamotivációs tényezők csoportosításának alapelvei

A későbbi megállapítások könnyebb értelmezése végett abból kell kiindulnunk, hogy a demográfiai jellemzőkön túl a pályamotivációk két oldalról közelíthetők meg azok eredetét vizsgálva: némely mozgatórugók belső eredetűek, a személyiségből fakadnak, ezek az intrinzik motivációk, míg mások, az ún. extrinzik motivációk, inkább a körülöttünk levő világ befolyásoló tényezőire vezethetők vissza. Mindkét fajta motivációs tényező köthető az individuumhoz vagy a munkához. Individuális intrinzik motiváció például az, ha az egyén úgy gondolja, hogy ez az a pálya, ahol személyisége, kreativitása, ambíciói ki tudnak teljesedni. Ha azonban arról beszélünk, hogy a pályaválasztó úgy látja, pályairányultságában szerepet játszik a gyerekekkel való foglalkozás öröme, ekkor a munkához köthető intrinzik motivációról van szó. A szakmai fejlődés lehetősége individuális extrinzik motivációnak számít, míg munkához köthető extrinzik erőt képviselnek a pályával kapcsolatos korábbi pozitív tapasztalatok. (Paksi, Schmidt, Magi, Eisinger és Felvinczi, 2015a) Demográfiai tényezőként tartjuk számon a biológiai nemet, valamint az anyagi és képzési hátteret. A továbbiakban a hazai szakirodalomban feltárt, a pedagóguspálya választására ható leggyakoribb motivációs tényezőket tekintem át.

1.2. A pedagóguspálya választásának leggyakoribb motívumai

A pályamotivációs tényezők legszélesebb skáláját megjelenítő és legfrissebb kutatási eredményeket közlő tanulmánynak az Oktatási Hivatal 2015-ben Pedagógus – pálya – motiváció. Egy kutatás eredményei (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács és Felvinczi, 2015b) címmel megjelent összefoglalóját találtam, amelyet a pedagóguséletpálya-modell bevezetésével összefüggésben készítettek. A kutatás egyaránt használt kvalitatív és kvantitatív módszereket ahhoz, hogy a szakma különböző területein dolgozó pedagógusok pályamotivációit vizsgálta. Kitért a pályaválasztás előtt állók, a gyakorló pedagógusok és a pályaelhagyók motivációira szoros összefüggést látva azok között.³

A beszámoló leszögezi, hogy a kutatást elsősorban a '90-es évek óta folyamatosan csökkenő pedagóguslétszám indokolja, amelynek okát elsősorban olyan társadalmi tényezőként azonosítható extrinzik motivációs tényezők hiányára vezeti vissza, mint a kedvezőtlen kereseti és előmeneteli lehetőségek. Megállapítja továbbá, hogy a kíváncsian anyagi presztízsen kívül nagyobb társadalmi megbecsülés is kellene ahhoz, hogy a pálya vonzereje növekedjék. Ellentmondásos tényként mutatja be azt, hogy a társadalom tagjai a pedagógushivatást átlagon felül nehéznek ítélik, társadalmi presztízse mégis alacsony. A megbecsüléssel kapcsolatos kedvezőtlen eredmények olyan demográfiai eltolódásokra is ráirányítják a figyelmet, mint a nők extrém, átlagosan – a pedagógusfoglalkozások minden csoportjára kiterjedő – 80%-os túlsúlyára a pályára jelentkezők körében. Ehhez a Köcséné Szabó Ildikó (2001) vizsgálata

³ A pályaelhagyókra vonatkozó eredményeket az alacsony számú mintára hivatkozva a tanulmány nem tartja reprezentatívnak.

alapján készült tanulmány hozzáteszi, hogy a társadalom hagyományosan a férfiktól várja a családfenntartó szerepének felvállalását, ezért a pályát ők különösen anyagi természetű presztízshiánya miatt nem választják. *Thun Éva* (2012) megállapítja, hogy a nők nagy létszámú jelenléte megfigyelhető az alacsony társadalmi elismertséggel rendelkező pályákon. A szerző rámutat arra az ellentmondásra, hogy az ebbe a kategóriába tartozó pedagóguspálya vezető pozícióit jellemzően mégis férfiak foglalják el (üvegplafon jelenség). Leszögezi, hogy tudatosítani és diskurzusok tárgyává kellene tenni azt, hogy a pedagógusok gondolkodásában és szakmai gyakorlatában miként jelenik meg etnicitásuk, társadalmi réteghez tartozásuk, életkoruk és társadalmi nemük, és ezáltal hozzá kellene segíteni őket tanári identitásuk tartalmának megfogalmazásához. A tudatosítás alapját képezhetné egy olyan diskurzusnak, amely utat nyithatna afelé, hogy a közoktatásban részt vevő tanárok szakmai sorsuk alakításának aktív résztvevőivé váljanak. Értekezésében a szerző megállapítja, hogy a nők magánszférájában jellemző gondoskodó attitűd szakmai szférára történő vonatkoztatása valószínűleg arra hivatott, hogy enyhítse a szakma alacsony társadalmi presztízse és a pozitív önértékelés igénye között fellépő feszültséget.

A fent említett kutatások megmutatják azokat az egyéb demográfiai tényezőket is, amelyek további befolyással vannak a pedagóguspálya választására. Így a szerzők megállapítják, hogy az általuk vizsgált szakirodalom adatai (*Paksi és mtsai*, 2015a), illetve saját kutatási eredményeik (*Köcséné*, 2001) szerint az alacsonyabb társadalmi rétegekből származó felsőoktatásba jelentkezők nagyobb valószínűséggel szeretnének pedagógusszakokon tanulni. A pálya számukra az értelmiségi rétegbe történő emelkedés útját jelenti, így a pedagógusképzés a társadalmi integráció egyik fontos színterévé válik. (*Thun*, 2012) Jellemzően nagyobb számú olyan jelentkező érkezik ide, aki kedvezőtlenebb gazdasági háttérrel rendelkező családból származik. Kutatási eredményekkel kimutatható továbbá, hogy a pedagógus szülővel vagy nagyszülővel rendelkező pályaválasztók is nagyobb eséllyel jelölik meg a pedagógusszakokat, így továbbtanulási szándékukban az úgynevezett nemzedéki átörökítés hatása mutatkozik meg. (*Pócik*, 2015)

Paksi és mtsai (2015a) közös elemzésükben rávilágítanak arra, hogy a pedagóguspályát választók körében – egyéb szakokkal szemben – kevésbé fontos motivációs tényező a külföldi munkavállalás lehetősége, a későbbiekben vezető pozíció és magas jövedelem elérése, valamint a kötetlenebb életmódra való törekvés. Sokkal inkább számít az egyéni képességek kibontakoztatása által a közjó számára hasznos tevékenység végzése. Tanulmányuk arra a következtetésre is rámutat, hogy a különböző iskolatípusokkal való összefüggést keresve érzékelhető, hogy pedagógusszakokra jellemzően inkább egyházi iskolák és legkevesbé alapítványi vagy magániskolák tanulói kérik felvételüket. Ezekben belül is inkább normál tantervű vagy humán tagozatos, illetve művészeti képzésre specializálódott iskolák érettségizettjei szándékoznak pedagógus szakon továbbtanulni. (Ennek hátterében az az ok állhat, hogy a reál tantárgyakat előnyben részesítő foglalkozások nagyobb százalékban érhetők el a versenyszférában.) Ezen kutatások szerint az infrastruktúrálisan hátrányosabb helyzetű iskolákban nagyobb hajlandóság mutatkozik a pedagógusfoglalkozás irányába, valamint a jobb tanulmányi eredménnyel rendelkező

diákok kisebb valószínűséggel választják a pedagógusképzést, illetve az országos kompetenciamérésekben jobban teljesítő iskolákban tanulók kevésbé motiváltak a tanári pálya irányában.

Paksi és *mtsai* (2015b) a pályamotiváció mérésére használt FIT-Choice-skála⁴ alkalmazása által kapott eredményeket is használták következtetéseik megfogalmazására. A kutatás reprezentatív mintán mérte középiskolások, pedagógusszakos egyetemisták és gyakorló tanárok pályamotivációit egy tizenkét szempontot megjelölő 1–7-ig terjedő skálán. Az eredményeikre alapozott következő összehasonlító táblázatot annak szemléltetésére készítettem, hogy a lehetséges motivációs tényezőként alapul vett dimenziók tekintetében a vizsgált csoportok milyen preferenciát mutatnak. (A dimenziók után álló rövidítések a motivációk eredetére utalnak: II – **i**ndividuális [személyhez köthető] **i**ntrinzik, MI – **m**unkához köthető **i**ntrinzik, IE – **i**ndividuális **e**xtrinzik, ME – **m**unkához köthető **e**xtrinzik.) A három vizsgált csoport pályamotivációs rangsorában nagyon kis eltérés figyelhető meg, ami a mérésben szereplő pályamotivációs tényezők erős állandóságára utal.

A FIT-choice-skála pályamotivációs tényezőinek pedagógusok, pedagógushallgatók és pályaválasztás előtt álló gimnazisták által felállított fontossági sorrendje

Rangsor	Pályaválasztás előtt állók	Pedagógushallgatók	Gyakorló pedagógusok
1.	gyermekek jövőjének alakítása (MI)	gyermekek jövőjének alakítása (MI)	gyermekkel való munka (MI)
2.	gyermekkel való munka (MI)	gyermekkel való munka (MI)	gyermekek jövőjének alakítása (MI)
3.	egyéni képességek (II)	egyéni képességek (II)	a karrier belső értéke (MI)
4.	társadalmi hozzájárulás, tudásátadás (II)	a karrier belső értéke (MI)	egyéni képességek (II)
5.	társadalmi befolyás (MI)	társadalmi befolyás (MI)	társadalmi befolyás (MI)
6.	korábbi tanítási, tanulási tapasztalatok (ME)	korábbi tanítási, tanulási tapasztalatok (ME)	társadalmi egyenlőség erősítése (MI)
7.	társadalmi egyenlőség erősítése (MI)	társadalmi egyenlőség erősítése (MI)	társadalmi hozzájárulás, tudásátadás (II)
8.	családdal töltött idő (IE)	állásbiztonság (IE)	munkahely változtathatósága (IE)
9.	állásbiztonság (IE)	családdal töltött idő (IE)	állásbiztonság (IE)
10.	munkahely változtathatósága (IE)	munkahely változtathatósága (IE)	családdal töltött idő (IE)
11.	másodlagos karrierút (MI)	másodlagos karrierút (MI)	másodlagos karrierút (MI)

⁴ FIT – Factors Influencing Teaching (tanítást befolyásoló tényezők)

1.3. *Az individuum mint legfőbb befolyásoló tényező,
avagy a személyiségbe kódolt intrinzik pályaaorientáció*

A tanári teljesítmény sikerét pedagóguskutatásokban kétféle megközelítésből szokták értékelni. (Frank és Thun, 2012) Az egyik megközelítés szerint a pedagógus személyisége a meghatározó munkája sikerességében, míg a másik megközelítés azt vallja, hogy a pedagógia eszköztára tanulható, és annak birtokában, a professzió tudatos alkalmazójaként gyakorolhatja a pedagógus leghatékonyabban a foglalkozását.

A fentebb említett kutatás eredményeit összesítő táblázat a pályamotivációs tényezők rangsorának élén jellemzően intrinzik motivációs tényezőket láthatunk. Gyakorló pedagógusoknál jelennek meg a „pályához köthető tapasztalatok” mint a szakma művelésére serkentő extrinzik erő, de – meglátásom szerint – ez a tényező is szubjektumon átszűrt megítélést sugall, így – bár külső eredőkhöz kapcsolódik – erősen kötődik az individuumhoz és identitáshoz. Az individuum pedagógusmunkára gyakorolt erőteljes hatását húzza alá az a kutatásokon alapuló megállapítás, mely szerint a pedagógusok munkájukhoz kötődő gyakorlati tapasztalatai erősen dominálnak a pedagógusképzésben tanult, tudományosan megalapozott ismeretek felett, és szűrőként működnek azok alkalmazása során. (Szivák, 2002)

A munkához köthető intrinzik (MI) motivációk mutatják a legnagyobb szakmai elköteleződést, hiszen ezek a hivatáshoz kötődő belső indíttatás mértékét és fontosságát érzékeltetik. Dominanciájuk egyértelműen leolvasható.

Mindhárom vizsgált minta pályamotivációs rangsorában utolsó helyen áll a pedagógushivatás mint másodlagos karrierút lehetősége, ami elkötelezettségre utal, és pozitív elmozdulást mutat Köcséné Szabó Ildikó 2001-es vizsgálatához képest, amelyben a pedagóguspályán való elhelyezkedés nehézségeiről olvashatunk. Okát a kutató a '90-es évek expanziójában és a gyereklétszám csökkenésében látja. Ennek következtében sokan választották csupán diplomaszerezés céljából, másodlagos karrierként a tanárképző főiskolai továbbtanulást azt tervezve, hogy majd csak jobb híján helyezkednek el a közoktatásban. Chrappán Magdolna (2010) a pusztán diplomaszerezés céljából pedagógusképzésre jelentkezők arányát 10,3 %-ban állapítja meg.

Érdemes megjegyezni, hogy a családdal töltött idő kevésbé látszik fontosnak a gyakorló pedagógusok által felállított rangsorban. Ezt napjaink hazai társadalmi valóságát ismerve értelmezhetjük pályaszocializációs beletörődésként, ami a pedagógustársadalomra sajnálatos módon jellemző attitűdként értékelhető. Ezzel rokon jelenséget, az ún. „szocioökonómiai fatalizmus” jelenlétét sejtí Chrappán Magdolna (2010. 7. o.), amikor elemzésében arra hívja fel a figyelmet, hogy míg a pályaelhagyást tervezők körében a legfőbb ok a jövedelemmel való elégedetlenség, addig a pályára tudatosabban készülők beletörődnek az alacsony anyagi elismerés tényébe. Ezzel egybehangzó megállapítást fogalmaz meg egy Ausztráliában elvégzett kutatás eredménye (Alexander és Chant, 1994), amely szerint a pedagógusok pályamotivációjában szignifikánsan képviseltetik magukat az altruisztikus vonások. E tanulmány említi még a mások szolgálatának fontosságát és a nevelési oktatási

folyamatban való részvétel örömet mint pályamotivációs tényezőket, amelyek jelenléte visszavezethető a pedagógusfoglalkozás gondoskodó jellegére.

1.4. Extrinzik motivációk a pedagógusok pályaválasztásában

Az eddigiekből arra következtethetünk, hogy a pedagógusok pályaválasztásánál csak kis hányadban vannak jelen extrinzik motivációk, tehát jelenleg a magyar közoktatásban dolgozó munkavállalók főként intrinzik késztetések alapján döntöttek hivatásuk mellett.

A pedagógusok extrinzik motivációi közül a szakirodalom (Paksi, Schmidt, Magi, Eisinger és Felvinczi, 2015) hazai és külföldi kutatások eredményeit egyaránt alapul véve legszignifikánsabban megjelenőként az individuális csoportban a szakmai előrejutás lehetőségét, az állásbiztonságot, a szabadidővel kapcsolatos előnyöket, illetve az anyagi juttatásokhoz kapcsolódó tényezőket értékeli. A tanulmány fontos motivációs faktorként említi az értelmiségi karrier építésének lehetőségét és a szakmában rejlő mobilitási lehetőségeket. A pályaindítatásban megjelenik még a környezeti befolyás szerepe, valamint a munka és a családi élet összeegyeztethetőségéből eredő előnyök.

A munkához köthető extrinzik elemek közül a tanulmány szintén hazai és külföldi kutatási eredményekre hivatkozva a korábbi tanítással vagy tanulással kapcsolatos tényezőket említi, és kiemeli a példaképek szerepét. A munkához köthető extrinzik motivációk csoportjába sorolhatók a vélt munkáltatói elvárások és a munkaterhekkel, munkakörülményekkel kapcsolatos tényezők különösen a pályakezdés időszakában. A pályán maradást befolyásolja a munkahelyi légkör, illetve a pályaválasztással, a munkával való megelégedettség. Láthatjuk továbbá a tanári pálya mint másodlagos karrier út, vagyis a „jobb híján legfeljebb elmegyek tanítani” választását a pedagógusképzésre jelentkezőknél.

1.5. Mintakövetés a pedagóguspálya választásában

A külső eredetű motivációs tényezők közül erős befolyást gyakorolnak a pedagógusok pályaválasztására korábbi tanulási-tanítási tapasztalatok. Sokan választják a pályát azért, mert egy meghatározó pedagógusszemélyiséggel találkoztak tanulmányaik során, akire példaképként tekintettek, és akihez hasonlóvá szerettek volna válni. *Szűcs Tas* írja: „Sokszor észrevehető, hogy felnőttkorunkban hasonló gesztusokkal reagálunk ... mint ahogy azt néhány mintaként elfogadott tanárunk tette. Újraéljük pedagógusainkkal való kapcsolatainkat, ezáltal magunkat ismerhetjük meg közelebbről, mert azt fogadtuk el a legszívesebben, amire belső hajlamaink leginkább vonzottak minket, amilyennek magunkat is szeretnénk látni.” (Szűcs, 2005. 1. o.)

Ennél erősebb példakövetés figyelhető meg akkor, amikor a pályaválasztó közvetlen családi környezetében találkozik ezzel a mintával. *Pócsik Orsolya* (2015) a pedagóguspálya áthagyományozódását és annak okait vizsgálta. Azt állapította meg, hogy minél elhivatottabbnak látja a gyerek a pedagógus szülőt, annál nagyobb valószínűséggel választja ezt a pályát. A foglalkozás egyben szerep is, és ezekben a családokban a gyerekeknek lehetősége nyílik arra, hogy megismerkedjen ezzel a

szereppel, azonosuljon vele. *Pócsik* (2015) további tényezőkkel is magyarázza az átörökítő hatást: minél korábbi a követett minta, annál erősebben hat, illetve a tanári hivatást hagyományos értelemben is mint értékközvetítőt, mintaadót jellemzi. A pedagógus szülővel rendelkező gyerek nemcsak a család által vallott értékrendet tanulja meg, hanem a pályát jellemző értékrenddel is azonosul. Megfigyelhető továbbá, hogy a pedagógus szülő és pedagógus gyermeke a későbbiekben, a pálya gyakorlása során gyakran kooperálnak, illetve a szülő segítséget nyújt gyermekének a szakmai feladatok megoldásában.

A pedagóguspálya választása során a pálya-átörökítő hatás jelenlétét bizonyítja egy személyes példa, (*Kertész*, 2013) ahol a pályaválasztó indíttatásában nagy szerepe volt annak, hogy a családban ketten (anya, keresztanya) tanárok. A pályaválasztó egy vidéki gimnázium átlagosnál jobb anyagi körülmények között élő végzőseként osztályából egyedülként választotta a pedagógusszakot. Döntésében meghatározó volt a szülői ösztönzés és az az előny, hogy a családtagok foglalkozása révén nagyobb rálátása volt a szakmára. További ösztönző faktorokként olyan tényezőket említ, amelyek kapcsolatban vannak a pálya által képviselt értékrenddel, mint például a társadalmi hozzájárulás, a gyerekekért cselekvés, a következő generációk szocializációja.

Fontos tényezőnek látom a mintaátadást és a mintakövetést is a pályamotivációban. Egyrészt bizonyított jelenlétük megnöveli a pedagógus amúgy sem csekély felelősségét hivatása gyakorlásában, másrészt a példakép követése elősegíti a társadalmi integrációt, mivel a pedagóguspálya választása – mint korábban már szerepelt – gyakran a társadalmi felemelkedés útja. Fontos továbbá a pozitív minta átadása és követése annak érdekében, hogy a pályára kerülők értelmiségiek, és ne csupán diplomával rendelkezők legyenek.

1.6. Külföldi kutatási beszámolókból megfogalmazott további pályamotivációk

Az angol nyelvű szakirodalom további tényezőket is említ a pedagógusok pályaválasztásában megjelenő motivációs elemek között; például az oktatási környezetben maradás vágyát és a kreatív kibontakozás lehetőségét. (*Alexander, Chant, és Cox*, 1994) Ugyanezen tanulmány említi a „matrac faktor” („mattress factor”) mint motivációs tényező jelenlétét: a megkérdezettek a pedagóguspálya vonzerejét annak biztonságot nyújtó voltában is látják, vagyis – a matrac-metafora alapján – a pedagóguspálya biztos megélhetési formaként jelenik meg. Az ehhez hasonló jelenséget nevezi a hazai terminológia „másodlagos karriernek”, amelynek lényege, hogy a pedagógusképzésre jelentkezők elsődleges célja a diplomaszerzés, de azt követően nem a pedagóguspályán kívánnak tevékenykedni. Csak akkor helyezkednek el ezen a pályán, ha nem találnak a maguk számára kedvezőbb munkalehetőséget. Itthon ez elsősorban az idegen nyelv és az informatika szakon jellemző, mert az ilyen képzettséggel rendelkezőkre nagyobb a munkaerő piaci kereslet a pályán kívül is. (*Köcséné*, 2001)

Az ausztrál elemzés (*Alexander és mtsai*, 1994) rámutat további motivációs elemekre is: a tanári pályán tevékenykedés lehetőséget nyújt gyakorlójának arra, hogy saját ismereteit gyarapítsa munkája során a kölcsönös tudásátadás által. Vannak, akik

úgy látják, itt kapják meg a lehetőséget arra, hogy általuk kellemesnek talált humán körben dolgozhassanak, de számukra a siker nem különösképpen fontos. *Robersonra* hivatkozva itt találkozunk azzal a megállapítással, amely szerint a munkával való elégedettség a pedagógusok számára fontosabb, mint az anyagi megelégedettség.

Alexander és mtsai (1994) kutatási eredményeikben megállapításokat tesznek azzal kapcsolatban is, hogy a pedagógusjelöltek mely tulajdonságokat tartják a legfontosabbnak a szakma gyakorlói körében. A kiemelt személyiségvonások összhangban állnak mindazzal, amit a tanulmány szerzői az általuk fellelt pályamotivációs elemekről leírnak. Így a tanítók, tanárok körében meghatározónak értékelik a könnyedséget, a barátságosságot, a másokkal való törődésre irányuló hajlamot, valamint a türelmet és a megértést nemcsak a diákok, de a kollégák felé is. Az empátia képességét a vizsgálat nemcsak a kamaszokkal történő lelki azonosulás tekintetében említi, hanem megállapítja, hogy a hatékony tanításban fontos minden egyes gyerek tanulási szükségleteinek megértése és az ahhoz való igazodás. A pedagóguspályára törekvők döntésében szerepet játszik, hogy leendő hivatásukat jutalmazónak, sikerélményt nyújtónak látják.

Yuli Rahmawati (2008) négy földrész (Afrika, Amerika, Ausztrália és Ázsia) egy-egy tanárát kérdezte meg retrospektív személyes és telefoninterjúk, valamint interneten keresztül folytatott beszélgetések keretében arról, hogy miért választották a pedagógus pályát. Látható, hogy a vizsgált személyeknél hasonló pályamotivációk voltak elsődlegesek e hivatás választásánál. Így a kutató úgy találta, hogy interjúalanyai körében a pályaválasztást főként személyhez, személyiséghez kötődő motivációk befolyásolták, úgymint tanári példaképek, a korábbi tanítással kapcsolatos tapasztalatok, és megfogalmazódott motivációs tényezőként az osztályterem mint irányítható világ, amelyben a pedagógus elemében érzi magát.

Paksi és mtsai (2015a) kutatási beszámolójában több helyen találkozunk külföldi hivatkozásokkal, amelyek segítségével kitekintést nyerhetünk a téma határainkon túl felmerülő aspektusaira. Így Törökországban a férfiak kis létszámú jelenlétét a pályán az is magyarázza, hogy e nem képviselői úgy érzik, ebben a hivatásban könnyebben szembesülhetnek a szexuális bántalmazás vádjával. Ugyanebben az országban szintén visszatartó erő a férfiak számára az alacsony társadalmi és anyagi elismertség. Ezzel szemben Ausztráliában a férfiak éppen azért lesznek pedagógusok, mert a pálya anyagi biztonságot is nyújt. Ezenkívül, az itt dolgozni kívánó férfiak motiváló tényezőnek látják a gyerekekkel való foglalkozás örömét és azt, hogy számíthatnak a szülők támogató attitűdjére. Ezzel szemben egy brit kutatásban megkérdezettek egy része szokatlannak ítélte azt, ha egy férfi hivatása során kisgyerekekkel akar foglalkozni. Voltak, akik ezt a pályairányultságot kifejezetten deviánsnak találták. Mások viszont ambiciózusnak látták azokat a férfiakat, akik pedagógusként szeretnének dolgozni. A brit tanulmány azt is lefekteti, hogy azok a férfiak, akik mégis ezt a pályát választják, tisztában vannak várhatóan negatív társadalmi megítélésükkel.

Frank és Thun (2012) megállapítja, hogy a magyar iskolákban is létezik a társadalmi nemek szerinti megkülönböztetés mind a tanárok, mind pedig a diákok tekintetében. A megkülönböztető tanári magatartás és kommunikációs minták pedig a tanulókra hatva továbbörökítik ezt a problémát.

A mintakövetés és a személyes tapasztalatok pedagógiai munkára gyakorolt hatásáról olvashatunk *Nevin* és mtsai (2009) tanulmányában. A szerzők hangsúlyozzák a reflexiók segítségével érvényesülő szakmai fejlődés fontosságát. A munka során szerzett tapasztalatok sorát és az azokhoz kapcsolódó kritikai elemzéseket a tanárrá válás fontos motívumaiként értékelik. Mindemellett szakmai motivációként írják le a pedagógusokban élő késztetést a kultúra átadására és a társadalmi problémák megoldásához való hozzájárulásra.

2. Kutatási beszámoló

2.1. A kutatás módszereiről

A pedagóguspálya választásának motivációit vizsgáló munkám második része a témával kapcsolatos kérdésekre további válaszokat kereső, illetve újabb kérdéseket felvető empirikus kutatás alapján készült beszámoló. Kutatási módszernek a félig strukturált interjút választottam. Kiegészítő módszerként alkalmaztam a dokumentum-elemzést, amelyet gyakorló pedagógusok egykori pályaválasztási motivációiról szóló vallomásaira, beszámolóira alapoztam a retrospektív interjúkból származó információk nyomatékosítása vagy kiegészítése végett.

Az interjúkészítés etikai kívánalmait figyelembe véve beszélgetőtársaim mindegyikének beleegyezését kértem ahhoz, hogy gondolataik rögzítésére diktafont használjak. A vizsgált korcsoportok számára külön kérdéseket fogalmaztam meg. Szerepük a beszélgetések indítása és folyamatban tartása volt, számuk és tartalmuk a vizsgálati módszer jellegének következtében a kutatás során változott. A gondolatok szabad áramlását szerettem volna biztosítani a lehető legnagyobb teret engedve a motivációs erők mibenlétének megfogalmazására.

Az interjú mint kutatási módszer szerencsés választásnak tűnt. A témát feldolgozó korábbi munkák többsége olyan eredményekről számol be, amelyek kérdőíves vizsgálatra épülnek. A kérdőívek előre megfogalmazott szempontokat tartalmaznak, és ezáltal adott irányba terelik a válaszadást. Fontosnak tartom azonban, hogy a csoportos, illetve egyéni beszélgetések során, valamint a kötetlen formájú írásbeli vallomásokban napvilágra kerülhessenek olyan tényezők is, amelyeket a pályamotivációt vizsgáló kérdőívek nem fogalmaznak meg. Erre nyújt lehetőséget ez a módszer, hiszen az interjúkészítés során felszínre jutnak az interjúalanyok témával kapcsolatos szubjektív tapasztalatai, személyes érzelmei. (*Sztárayné*, 2011) Ezáltal a kvalitatív megközelítés hozzájárulhat a kvantitatív módszerek alkalmazásával kapott eredmények hitelesebbé tételéhez, illetve újabb kérdések felvetéséhez.

A kutatást két csoportba sorolható mintán végeztem: az egyik csoportot pedagógusszakos egyetemisták alkotják, míg a másik vizsgált csoport tagjai hosszabb-rövidebb ideje a pályán lévő gyakorló pedagógusok.

A helyszínválasztásnál a zavaró, feszélyező tényezők minimalizálására törekedtem. Kollégáim számára a tanáriban található beszélgetősarkot választottam, volt tanítványaimat, akik jelenleg pedagógusszakos egyetemi hallgatók, otthonomban faggattam. Minden alkalommal fesztelen beszélgetés jött létre. Azzal a tényezővel

azonban nem számoltam, hogy a tanáriban jó ideje zajló interjút további kollégák érkezése zökkentheti ki addigi menetéből. A hanganyagot visszahallgatva és utólag értékelve – az újonnan érkezők megnyilatkozási motiváltságát tapasztalva – úgy látom, ezáltal a beszélgetés további fontos gondolatokkal gazdagodott.

Az interjúk diktafonnal történő rögzítése a szakirodalom szerint (Sztárayné, 2011) feszélyezheti a beszélgetőtársakat. Munkám közben azonban úgy láttam, mindannyian megfélemltek a hangrögzítő jelenlétéről, és sikerült fesztelenül megosztaniuk véleményüket, tapasztalataikat.

2.1. Gyakorló tanárokkal készített retrospektív interjú

2.1.1. A pályaválasztási motivációról

Kutatómunkám során a legkönnyebben elérhető alminta a gyakorló tanárok köre volt. Fontosnak tartottam megkérdezni őket, hiszen a kutatási eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok pályaválasztásánál az egyik legfontosabb befolyásoló tényező a követett minta. Megkérdezésükkel nemcsak a pedagógusok pályamotivációjáról alkotott ismereteink bővíthetnek, de képet kaphatunk személyiségekről, akik szintén potenciális példaként állhatnak tanítványaik előtt. Az interjú három beszélgetést foglalt magában, amelyek közül kettő valóban interjúkészítés céljából jött létre, egyik azonban spontán megnyilvánulás volt a dolgozat témájával kapcsolatban, és a rögzítés eredetileg a diktafon tesztelése céljából jött létre. Tartalmát tekintve viszont gazdagítja kutatásomat.

A három beszélgetés feldolgozása során minden interjúalanyt a neve helyett számmal jelöltem. Az első beszélgetésben öt, a másodikban kettő különböző életkorú, kisvárosi gimnáziumban dolgozó tanárt szólaltattam meg. A nyolcadik hozzászóló – a fent leírtaknak megfelelően nem volt végig jelen a beszélgetés során, megszólalásait mégsem hagyhatom figyelmen kívül, hiszen rendkívül határozottan fogalmazza meg észrevételeit a pedagóguspálya jelenlegi helyzetéről.

Az indító kérdés, amely egyben a kutatás célját is megfogalmazza, így hangzott: „Miért lettél tanár?” A válaszok a vártnál is nagyobb mértékben beleillettek abba a mintázatba, amelyet a korábbi kutatási eredményeket tartalmazó szakirodalomban (Paksi és mtsai, 2015) találkoztunk. Így beszélgetőtársaim közül négyen a pozitív tanári mintát tekintették legerősebb motivációnak pályaválasztásukban. Elsősorban a tanár személyisége, azon túl pedig a professzionális képességei inspirálták őket:

5.: ... ő volt az, aki engem erőteljesen megfogott tanárként, de nem kifejezetten a szaktudására emlékszem, hanem a korrektségére, a következetességére, az emberségére. Az alsós tanító nénimre azért emlékszem, mert „picinyeimnek” nevezett bennünket, és iszonyat kedves volt. A harmadik, negyedik tanító nénim eljött családlátogatásra, kávét főztem neki, és megdicsért az osztály előtt, hogy milyen ügyesen, önállóan csináltam...

1.: ... láttam nagyon jó tanári mintákat, és befolyásolt az is, hogy végig nagyon jó matek és történelem szakos tanáraim voltak, nagyon emberségesek voltak. ...vártuk, hogy matekóra legyen...

2.:... Nagyon jó volt a történelem- és az angoltanárom is. ...kiállt, és mondta az anyagot. Olyan pozitív kisugárzása volt, hogy megszerettette magát a tanulókkal. Ez tetszett meg benne. És nagyon okos volt.

3.: Nagyon jó volt a magyar és a töri szakos tanárom,... ott kezdett formálódni, hogy szeretnék tanár lenni. ... Nagyon nagy tudású volt, kiválóan tartotta az óráit.

A következő hozzászólás a negatív minta hatását is említi, így aláhúzza azt, ami a fentiekből kirajzolódik: a szakmai kompetencia érvényesüléséhez elengedhetetlen a személyiség hordozó szerepe, ami hitelessé teszi mindazt, amit a pedagógus közvetíteni akar. Az alábbi megszólalásban azt látjuk, hogy a negatív minta is képes előhívni az indítást a szakma gyakorlására:

8.: Engem az is motivált, hogy hogy' nem szabad ezt csinálni. És olyan is volt, amikor azt mondtam, hogy „bú ez tanárként nagyon jó, ha még jó ember is lenne, akkor teljesen top lenne. És nem sok ilyen van. A történelem meg a földrajztanár minta volt.

Az érdeklődési kör, a tantárgy szeretete fontos szerepet játszott a pályaválasztásban. Az ilyen gyökerű indítás általában készségekből ered, de szerepe van a pedagógusnak is főleg abban, hogy megőrizze ezt az alapmotivációt. (Szakszerűtlen szakmai hozzáállással akár az ellenkező hatást is képes elérni, vagyis a diák elveszti motivációját a tantárgy irányában):

1.: Hatodikos koromban fogalmazódott meg bennem, hogy matek-történelem szakra szeretnék menni ...

8.: Az egyetemen a rendszerváltás előtti időszakban – ez egy nagyon fontos dolog, mert a gondolkodás kinyílik – elkezdtek érdekelni olyan dolgok, mint a filozófia...

Majdnem minden pedagógus említi pályamotivációja megfogalmazásában a gyerekekkel való foglalkozás örömét, ami különösen fontos mind a gyerekek és fiatalok egészséges lelki fejlődése szempontjából, mind a pedagógus pályán dolgozóakra jellemző kiegésző elkerülése érdekében:

1.: és gyerekekkel szeretnék foglalkozni.

6.: Ráadásul szerettem a gyerekekkel lenni.... Szeretek gyerekek között lenni

2.: ...nagyon gyerekcentrikus vagyok

7.: ez a korosztály magához láncol

Elgondolkodtató, hogy annak ellenére, hogy az első számú motivációs tényezők között szerepel a fiatal korosztályok szeretete a szakirodalomban is, sok pedagógus tapasztalja a kiegésző tüneteit munkája során, amelyet a kedvezőtlen munkakörülmények – mint például a foglalkozási stressz, a lelki, fizikai megterhelés – idéznek elő. A pedagógusokra háruló rengeteg külső és belső teher (Thun, 2014) csökkentésével és az

intézményi élet professzionálisabb szervezése révén ennek a betegségnek a gyakorisága csökkenthető lenne.

Munkám során megerősítést kapott korábbi kutatások azon megállapítása, hogy a pozitív tanulási-tanítási tapasztalatok is szerepet játszanak a pályakészítésben. Az oktató-nevelő tevékenységben szerzett gyakorlat sokunkat hozzásegített ahhoz, hogy szorosabbra fűzzük kapcsolatunkat a szakmával. Valószínűleg ez hasznos módja a pályaalakultság kiszűrésének, bár kockázatot is hordoz magában, hiszen szakmáról beszélünk, amelynek tudományát, gyakorlati fogásait tanulni kell. Sok, a nyolcvanas években érettségizett pedagógus számol be arról, hogy miután sikertelen felvételi vizsgát tett valamely felsőoktatási intézményben, képesítés nélküli tanítóként vagy napközis nevelőként helyezkedett el a közoktatásban. Hasznos nevelési tapasztalatokkal gazdagodva, szándékukban megerősödve felvételizhettek újra a tanév végeztével, vagy azzal a felismeréssel, hogy mégsem ez a hivatás a nekik való, más irányt választottak maguknak.

3.: *Elmentem egy évre tanítani képesítés nélkülként. Beleláltam az iskolába a másik oldalról, mint tanár, és eldönthettem, hogy akarom ezt csinálni vagy nem.*

Szerencsésebb a gyakorlati tapasztalatszerzésnek az az óvatosabb, a diákok számára kevésbé kockázatos módja, amikor képzett szakember jelenlétében, „felügyelet mellett” próbálhatja ki az érdeklődő, mennyire képes megbirkózni a feladattal. Van, akit ilyen lehetőség erősített meg a pályaválasztásban:

4.: *Emelt angolos osztályba jártam, ahol voltak olyan szekciók, hogy taníthattuk egymást. Nagyon élveztük, és részletes visszajelzést is kaptunk erről a tanárnőtől.*

8.: *(az egyetlen) taníthattam fiatalokat demonstrátorként ...*

A szakirodalom meghatározó motivációs tényezőként említi a család pályaörökítő hatását, vagyis két generáció együttélését, kooperációját a pedagóguspályán:

6.: *Engem motivált a család: anyukám tanító volt.*

A családból eredő elvárás, külső késztetés is elhangzott az indíttatások sorában:

5.: *Az édesanyám külső elvárása. A saját álmát valósította meg velem.*

A személyiségből fakadó, illetve a mintakövető pályavonzódásra enged következtetni a kisgyermekkorú szerepjáték:

6.: *... kisgyerekkoromban szerettem iskolást játszani.*

7.: *a nagymamát, azt mindig kikérdeztem, lefeleltettem, dolgozatot írtam az egész családdal. Hittan előtt is a többi gyereket lefeleltettem.*

Egy-egy interjúalany esetében több tényező is befolyást gyakorolt a pályaválasztásra, így valószínű, hogy a pedagóguspálya iránt erős az elkötelezettségük,

mégis – későbbi válaszaikból kiderül – közülük többen nem egyértelműen elégedettek egykori döntésük jelenlegi következményével.

A gyakorló tanárok visszaemlékezései rámutatnak a szakirodalomban megjelenő és vallott pályamotivációs tényezők dominanciájára, és azt mondják, hogy elsősorban a személyiségben kódolt jellemzők alapján kerültek a pálya vonzásába.

Többségében ezek a pályamotivációs elemek jelentkeznek egy szomszéd faluban működő általános iskola tantestületének tagjai által írt vallomásokban. Ugyanakkor felmerülnek olyan gondolatok is, amelyek a kutatási beszámoló eddigi részeiben nem fordultak elő. Szembesülünk olyan pedagóguspályára vezető utakkal is, amelyek nem vagy csak részben vezethetők vissza a szakirodalom által kiemeltre:

Azon kevés tanárok közé tartozom, aki soha nem készült tudatosan erre a pályára, egyszerűen így maradtam. Mindez képzés nélkül kezdődött, kudarcos felvételiken és még kudarcosabb osztályfőnöki jellemzéseken át. Ugyanis a gimis jellemzésemben az állt, hogy műszaki pályára vagyok alkalmas. Csak erről sajnos én nem értesültem.

Ezekből a sorokból, amelyeket egy a pályán több mint harminc éve dolgozó kolléga írt, néhány gyakran vallott motivációs tényező ellentéte olvasható ki: pozitív helyett negatív tanári minta, valamint pozitív helyett negatív iskolai tapasztalatok vitték a pályaválasztót későbbi hivatása irányába. A választás nem szándékos, sokkal inkább a körülmények véletlen alakulásának eredménye.

A másik – több mint huszonöt éve a pályán lévő – kolléga így ír:

...gyerekkoromban minden szerettem volna lenni, csak éppen tanár nem. Soha nem jutott eszembe, ha megkérdezték. 8. osztály – ballagás – utolsó pillanatok a padomban. Az osztályfőnököm, amikor elkészönt tőlem azt mondta: - Te olyan jó kis pedagógusforma vagy. Na, egy világ omlott össze bennem! Miért nem állatgondozó, régész, biológus, állatorvos, főbogarász vagy éppen életművész ... pont pedagógus!

Ugyanezek a pedagógusok ma hivatásuk elkötelezett művelői. Előbbi a következőképpen vélekedik a pedagógusok feladatáról:

Nagyon fontos a személyes példamutatás is minden tanár részéről. ... szükségünk van a gyerekek véleményére, ötletére, az általuk elvégzett, de általunk segített munkájára. A szülők bevonása, elismerése a végzett feladatokban jó úton halad. A kicsi siker is siker, ha lassan is, de közös célokkal, közös akarattal, közös teherviseléssel, közösen jutunk el kitűzött céljaink felé.

Kollégája, aki eredetileg szintén nem pedagóguspályára készült, pedig szenvedélyesen így vall:

... egy percig sem bántam meg, hogy pedagógus lettem. Azt különösen nem, hogy kicsikkel vagyok. Minden percét élvezem. Hol így, hol úgy! Minden napom más, változatos, izgalmas. Soha nincs benne semmi sablonos. Akár egy vadvízi evezés!

Ez utóbbi két példa sugallja: nem határozható meg teljes bizonyossággal, hogy kiből, milyen hatások következtében lesz jó pedagógus. A pályával való elköteleződés

sem minden esetben pozitív példákból vagy élményekből táplálkozik. A pályaválasztásnak ezt az összetett, megfoghatatlan, nehezen mérhető természetét dr. Tóth László (2010) is megerősíti. Megállapítása szerint a jó tanár nem definiálható sem az attitűd, sem a professzionális tapasztalat által, de a szakmai felkészültség és teljesítmény tükrében sem. A személyiségvizsgálatok sem szolgáltatnak biztos támpontot a tanítással összefüggésben, mivel ezeket klinikai célokra dolgozták ki, így csak a lelki egészség azonosítására alkalmasak. (Tóth, 2010)

2.1.2. Változnak a motivációs erők a hivatás gyakorlása közben?

A közoktatás szakmai ellátottsága természetesen nemcsak attól függ, hogy hányan választják hivatásuknak a pedagóguspályát, hanem attól is, hogy hányan helyezkednek el diplomaszerezés után az oktatási intézményekben és hányan maradnak a pályán az évek múlásával. Arra a kérdésemre, hogy kollégáim fejében megfordult-e már a pályaelhagyás gondolata, különböző válaszokat kaptam:

3.: *Nekem nem.*

1.: *Nem. Nekem soha nem volt „B” tervem. Mindig tanár szerettem volna lenni.*

4.: *Anyagi szempontok miatt gondoltam arra, hogy a későbbiekben lehet, hogy váltanom kell.*

7.: *Pillanatnyi hatásokra igen, általában nem.*

A rövidebb ideje szakmájukat gyakorló, még családalapítás előtt álló pedagógusok pályaválasztási elkötelezettsége a pályaválasztási motivációjukhoz hasonló mind a vonzás okai, mind ereje tekintetében. Ugyanakkor a már több éve a közoktatásban dolgozó, időközben családi állapot tekintetében megváltozott életkörülményekkel rendelkező pedagógus esetében lazulás tapasztalható, amelynek oka első megfogalmazásban az anyagi körülményekben rejlik. Később az okokra részletesebben is fény derül, és megfogalmazódik, hogy az anyagi megbecsülésen kívül, nehezen éljük meg a társadalmi presztízis hiányát is:

4.: *... a pályaválasztásnál soha nem akartak eltéríteni. Úgy éreztem, hogy ez ugyanolyan megbecsült pálya, mint az orvosé, de most már egyáltalán nem érzem. Ha azt mondom, hogy orvos szülőke gyereke vagyok, mindenki összecsapja a kezét, hogy: „te hogy-hogy csak tanár lettél?”. Másrészt pedig nekünk mindenünk megvan, de mindent a szüleimtől kapok. Ha magamra lennék hagyva – a férjem is pedagógus –, akkor nem hiszem, hogy ez a biztonságérzet meg lenne. A pályaválasztásnál ezzel nem számoltam. Most is mondhatnám, hogy kit érdekel, az ember már felnőtt, mégis magának kellene....*

„A pályaválasztásnál ezzel nem számoltam.” Ez a mondat rámutathat, hogy a pedagóguspálya felé vonzódók pályaválasztáskor nem gondolnak későbbi, megélhetési problémákra. A motivációk megfogalmazásánál láttuk, hogy anyagi szempontokat egyik megkérdezett sem említett, amikor pályaválasztása körülményeiről beszélt. Ahogy a szakirodalmi áttekintésben is olvashattuk, kutatási eredmények rámutattak arra, hogy altruizmusra hajlamosabb személyek nagyobb valószínűséggel lesznek pedagógusok.

Az ilyen személyiséggel rendelkező egyének érdekérvényesítési igénye kisebb. A gyakornok fokozatban dolgozó pályakezdő optimizmussal látja későbbi, finansiális boldogulását, holott bizonyára tudja, hogy az általa választott hivatás nem tartozik azok közé, amelyek az elvégzett munka mennyiségével és minőségével mindig arányos anyagi elismeréssel rendelkeznek:

Pályakezdőként milyen jövőt jósolsz anyagi tekintetben magadnak ahhoz képest, amilyen a szülői házban volt?

2.: Jó jövőt jósolok. Jó jövő lesz szerintem. Meg párkapcsolatban élek, így ketten támogatjuk egymást. ... A szülői ház is jó helyzetben van, de én is jó helyzetben leszek.

A megkérdezett hivatkozik arra, hogy ezekkel a gondokkal nem egyedül kell megbirkóznia. Továbbá válaszadásában közrejátszhat, hogy olyan szakok művelője, amelyek lehetővé teszik számára, hogy közoktatáson kívüli munkával egészítse ki jövedelmét. Tudjuk, hogy ez létező gyakorlat a pedagógusok életében, de jogosan vetődik fel a kérdés, hogy a magánórak keretében működő „árnyék oktatás” (Setényi, 2017) nem a magyar közoktatástól von-e el fizikai és főleg szellemi energiákat, amelyeket – a kiegészítő kereset szükségtelessé tétele, vagyis megfelelő bérezés esetén – az oktatási rendszerben lehetne tartani. Egyik interjúalanyom is utal a jelenségre, amikor később az életpályamodell motivációs hatásáról kérdezek:

4.: Elkezdene inkább magánvállalkozásokban vagy magánintézményekben dolgozni.

A pályakezdő anyagi kérdéseket érintő optimizmusa fakadhat abból, hogy ő már a pedagógus-életpályamodell bevezetése után kezdte hivatása gyakorlását, így bizakodhat abban, hogy az előmeneteli rendszerben való fokozatos előrelépés biztosítja számára annak a bérnek a decens növekedését, amellyel jelen pillanatban elégedett.

Kevesebb bizakodással látja azonban a szintén párkapcsolatban élő, néhány éve tanárként dolgozó, jelenleg kisbabát váró kollégája saját helyzetét, és úgy véli, ha a pálya megbecsültsége nem változik, lehet, hogy a későbbiekben pályaelhagyásra kényszerül.

2.1.3. Megvalósul a pedagógus-életpályamodell motivációs célja?

Az interjúk során hangsúlyos kérdésként szerepel, hogy milyen hatással lehet az életpályamodell a pedagóguspálya választására, hiszen megfogalmazott célja a hivatás vonzóvá tétele, a jó pedagógusok megtartása és a pedagóguspálya társadalmi és anyagi presztízsének emelése.⁵ Az életpályamoddell kapcsolatban több kérdést is feltettem interjúalanyaimnak, mivel úgy gondolom, pillanatnyilag legtöbb pedagógus életét meghatározza ennek bevezetése akár részt vesz benne tevékenyen, akár – egyelőre – elutasítja azt, akár „várólistán” van, vagy – elég fiatal lévén – módjában áll tudatosan

⁵ Thaisz Miklós (Oktatásért Felelős Államtitkári Kabinet): Elkötelezettség és elhivatottság. Pedagógus életpálya, http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zTjYkNRUnUJ:www.kpszt.hu/med/eletut/eletpalya_modell.ppt+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu

készülni rá. Továbbá bevezetésének kimondott célja dolgozatom témája, a pedagóguspálya választásának motivációja. Elsősorban gyakoronok kollégám válaszai érdekeltek:

Mit tudsz az életpályamodellről?

3.: Azt tudom, hogy van a jelenlegi helyzetem, a gyakoronoki pozíció, az első két év, és vizsgával zárul. Akkor lehet továbbmenni a pedagógus 1-be, ami szintén vizsgával zárul. A pedagógus 2 után választhatok.

Nem gondolod, hogy ez befolyásolhatja a pályaválasztókat is a pedagógushivatás választásában?

3.: Engem nem, hogy bárki mást befolyásol-e, azt nem tudom. Engem sokan próbáltak lebeszélni arról, hogy tanárnak menjek, de sose sikerült. Sokan panaszkodtak a fizetésre, és arra, hogy van, akinek nem annyira jó a tanárokkal a viszonya.

Hallgatótársaiddal szoktatok beszélni az életpályamodellről?

3.: Nagyon nem téma, de sokan nem akarnak továbbmenni tanárnak, pont ezek miatt.

A válaszadó megfogalmazza, hogy döntését azzal kapcsolatban, hogy tanárként dolgozzon a közoktatásban egyáltalán nem befolyásolta az életpályamodell létezése. Úgy tűnik, egyelőre nem is nagyon foglalkozik vele, tehát karrierjét még nem építi tudatosan a modell által meghatározott keretekre, jóllehet, a rendszer bevezetésének céljai közé tartozik a pályáiv tervezhetősége is. Viszont az interjúalany elárulja, hogy vannak egyetemi hallgatótársai között szép számmal olyanok, akik részben az életpályamodell létezése miatt nem kívánnak pedagógusként elhelyezkedni a közoktatásban.

Már néhány éve hivatását gyakorló, de az előmeneteli rendszerrel kapcsolatba még nem kerülő tanár arra a kérdésre, hogy mit tud az életpálya-modellről, így válaszolt:

7.: Azt látom, amit ti csináltok, és szerintem nem a munkavégzés valós színvonalát méri. ... Adminisztratív jellegű az egész. Terhet ró, eredménye meg nem sok lesz. Valami ellenőrzés kell, hogy legyen, de aránytalan a terhelés, meg nem éri el azt a célt, amire hivatott, a szakmai tevékenységre nem sok hatása van.

A megkérdezettek közül többen már megtapasztalták, hogy mit jelent a modell bevezetése az életükben, illetve van olyan, aki jelenleg a portfólió-készítés utáni és a minősítési eljárás előtti szakaszban várakozik. Ők így látják a helyzetüket:

3.: Nekem ez a ped. II portfólió-készítés volt. Utólag visszagondolva vegyes érzelmeim vannak. Eleinte nagyon nehéznek láttam, de aztán az jött le belőle, hogy az elmúlt időszakban mennyi mindent csináltam, és ez most összegyűjtöten megjelent. Hogy mi lesz belőle, az másik kérdés. ... Látom azt, hogy mit csináltam eddig, és mi az, amit még hozzá tudok tenni.

5.: Én meg már túl vagyok rajta. Nekem is vegyes érzéseim vannak. Külső kontrollra szüksége van minden pedagógusnak tulajdonképpen a pályájának bizonyos szakaszai után. Úgy gondolom, kell, hogy az ember visszajelzést kapjon a munkájáról, meg külső segítséget is. Ez egyfajta segítségnek is felfogható,

de nagyon nagy munkának érzem, és érzem most utólag is. És ráadásul nem biztos, hogy ez az egyszeri látogatás valósan tükrözi egy pedagógus munkáját. Azért ha belegondolok, feltételezem, hogy az értékelő szakemberek tényleg abszolút jóindulattal és segítőkészen állnak ehhez a munkához. Akiiket én kaptam, ilyenek voltak, és nagyon jóleső megerősítéseket kaptam. Elégé magunkra vagyunk hagyva. Vagy tíz éve nem volt külső kontrollom, látogatóm. Ez a fajta megerősítés a részükről nagyon jó volt. Szakmailag kellett, hogy megerősítsen abban, hogy jó úton haladok..

Azok, akik már megtapasztalták a pálya-előmenetel valamely próbatételét beismerik, hogy nem volt számukra könnyű feladat, másrészt viszont sikerélményként élik meg, hogy megbirkóztak vele, bár nem biztosak abban, hogy a befektetett idő és energia megtérül. Az értékelésnél nem említik az anyagi és társadalmi presztízsnövekedést, amelyet a rendszer létrejöttékor kilátásba helyeztek. Elhangzik viszont a szakmai értékelés szükségessége. Úgy látják, ehhez nem kellene ilyen hosszadalmas eljárás.

Kutatásom tárgya és az életpályamodell kapcsolata más ponton is tetten érhető. Már többször fölmerült, és jelen kutatás is megerősíti, hogy a pedagóguspálya választásának egyik leggyakoribb tényezője egy gyerek- vagy kamaszkori pedagógusminta követése. Ezzel kapcsolatban az interjú résztvevői a következő kérdésre válaszoltak:

Elmondták többet, hogy egy pedagógus befolyásolta a választásokat, egy adott minta. Nem gondoltátok, hogy ha a pedagógusokat ilyen próbatételnek vetik alá, és az ilyen hatással van a napi munkájukra, akkor a pozitív minták kevésbé tudnak érvényesülni, és ez a pedagógusképzés helyzetét esetleg visszaveti?

1.: *Én el tudom képzelni. Túl vagyok egy portfólión, minősítésen, szaktanácsadást is kaptam a vezetőségtől. Amikor először hallottam itt az életpályamodellről, arról, hogy milyen minősítési eljárás kell majd túlesnünk, akkor kétségbe estem. Nem azért lettem tanár, hogy mindenféle adminisztrációs dolgokkal bizonyítsam, hogy mennyire vagyok rátermett a pályára, hanem azt szeretném, ha a mindennapi munkából jönne ez le, és a gyerekek visszajelzéseiből. Vagy az ő életüket, ahogy befolyásolom, abból kapnék visszajelzést, és ne annak alapján, amit leírok arról, hogy mennyire vagyok tanár, és alátámasztom mindenféle mesterséges óravázlatokkal.*

Gondoltátok, hogy a gyerekek érzékelik ezeket a ránk rótt terheket?

4.: *Természetesen osztódik ilyenkor az ember energiája és figyelme. Biztos vagyok benne, hogy ez a mindennapi munkájában is nyomot hagy. Én még előtte vagyok ennek az egésznek, de nekem az is probléma, hogy kiszámíthatatlan, és követhetetlennek tűnik ez a portfólió, mert minden egyes értekezleten mást mondanak. Így az a fűz is kimarad, hogy rá tudjak készülni legalább fejben, hogy mit gyűjtsék. Kicsit be lehessen osztani a feladatokat.*

A személyes érintettségéből merített válaszok azt sugallják, hogy a pályamotiváció legkorábbi szakaszára a pedagógus-életpályamodell negatív befolyást gyakorolhat.

Az eddigi tapasztalatokból gyanítható, hogy a megkérdezett gyakorló pedagógusok általában nem vonják kétségbe valamiféle segítő kontroll létjogosultságát munkájukban, de erre nem találják megfelelőnek a pedagógusok érvényben lévő előmeneteli rendszerét, amely – meglátásuk szerint – nem éri el azt a hivatalosan

megfogalmazott szándékot sem, hogy vonzóbbá tegye a pedagógus hivatást a pályaválasztók számára.

A beszélgetés zárásaként arról kérdeztem, hogy kollégáim ösztönöznék-e a fiatalokat, hogy az általuk szépnak vallott pedagógus hivatást válasszák. A következő válaszokat kaptam:

8.: *A gyerekeimet én biztosan nem. ...*

A pedagóguspályát társadalmi próbababának tekintik az elmúlt huszonöt évben. Társadalmi presztízse nincs a szakmának, anyagi presztízse sincsen, a diákok minden februárban szavaznak a tanári pályáról, amikor jelentkeznek a felsőoktatásba. Ha végiggondolom az elmúlt huszonhét éves pályafutásomat, akkor nem csináltam mást, mint a legkülönbébb oktatáspolitikai hatalmakhoz alkalmazkodtam. A rendszerváltozás után három-négy év eltelt, és onnantól kezdve minden politikai hatalom arra törekedett, hogy a tanári önállóságot csökkentse, és a tanárságot nem szolgálatnak, hanem szolgáltatásnak tekintse. Magamnak ajánlanám ezt a pályát, másnak nem, mert én erőszakos egyéniség vagyok.

6.: *Akinek olyan a személyisége, azt igen. Ő meg fogja találni a számításait ezen a pályán.*

7.: *Én nem győzködök senkit. Ha valaki megkérdezi, elmondom az előnyeit meg a hátrányait, de nem is nagyon találkozom gyerekekkel, akinek ilyen elképzelése lenne. Ohyannal igen, aki alkalmas lenne.*

Az interjúalanyok kerültek az oktatáspolitikai mindennapjaikra gyakorolt hatásának említését. Feltételezem, a tanárok nagy hányada nem foglalkozik ezzel a kérdéssel, és főleg nem hozza kapcsolatba munkakörülményeivel, ami az érdekérvényesítési kompetencia, és a társadalmi szerepvállalás hiányának problémáját veti föl. Egyikük azonban nagyon határozott véleménnyel áll elő, és egyszerre több problémára is ráirányítja a figyelmet:

- 1. A pedagógusszakmának nincs társadalmi presztízse.*
- 2. A pedagógusszakmának nincs anyagi presztízse.*
- 3. Az oktatás politikai rivalizálások színterévé vált.*
- 4. Megszűnt az oktatás autonómiája és a pedagógusok szakmai önállósága.*
- 5. Nincs pedagógus-utánpótlás.*
- 6. A pályán újfajta személyiségvonások megjelenésére lenne szükség*

2.2. Pedagógia szakos egyetemisták pályamotivációi

A jövő pedagógusainak beszámolója indíttatásukról a pedagógusképzés irányába szintén a szokásos tényezők felsorolásával kezdődik: tantárgy szeretete, pozitív tanári minta, tanítással, tanulással kapcsolatos pozitív tapasztalatok, fiatalokkal folytatott közös munka öröme, némi külső befolyásolás, a munka családi élettel történő összeegyeztethetősége. Hiányzik azonban a „mindig is tanár akartam lenni” válasz, amellyel – beszámolójuk szerint – a legtöbb pedagógushallgató-jelölt készül a felvételi vizsgához tartozó pályaalakmassági beszélgetésre. Szóba kerülnek megfontolandó anyagi szempontok, amelyeket szerintük magántanárként jobban lehet érvényesíteni.

Beszélnek továbbá az oktatáspolitikai aktuális kérdéseiről, amelyek befolyásolják a pályaválasztást.

Az oktatásirányítás részéről történt intézkedések közül először a 2013-ban megjelenő keretszámokat említik: bizonyos szakokon korlátok közé szorították az államilag támogatott képzésre jelentkezők számát, ezzel megemelték a ponthatárokat, más irányt szabva sok diák eredeti továbbtanulással kapcsolatos elképzelésének:

3.: Elsősorban az ügyvédi pályát szerettem volna családi nyomásra, de akkor jöttek be ezek a keretszámok, 460, 470, 480 stb. és nekem csak 450 körül volt a pontom, így alternatíva után kellett néznem.

A keretszámok nyilvánosságra hozásával közel egy időben hirdette meg az oktatásirányítás a pedagógushallgatók számára a Kiemelt ösztöndíjat, a Klebelsberg Képzési Ösztöndíjat, amelyre 2013. „szeptember 15-től 30-ig lehet pályázni: azok a – magyarországi egyetemen tanuló, Magyarországon vagy Magyarországgal szomszédos országban élő, magyar anyanyelvű – hallgatók kaphatnak 25–75 ezer forintot havonta, akik vállalják, hogy legalább az ösztöndíj folyósításának idejével azonos időtartamig főállású tanárként dolgoznak. Az ösztöndíj a hallgatói jogviszony fennállásáig, legfeljebb az államilag támogatott képzési időszak végéig jár”.⁶ A megkérdezett pedagógushallgatók úgy vélik, ez a pénzügyi juttatás lényegesen megemelte a pedagógusképzésre jelentkezők számát.

3.: ... beígérték a Kiemelt ösztöndíjat, minden szép és jó, mint a tündérmesében, és azt hittem, hogy milyen jó lenne, ha ezek valóra válnának, mert részben függetlenedni tudnék valamilyen szinten szüleimtől. Ezért jelentkeztem első körben tanárnak. ... Hál'istennek ez nagyon jó döntés volt, nem bántam meg, mivel anyagilag nagyon sokat segített, hogy el tudtam indulni.

A hallgatók aggodalmuknak is hangot adnak. Úgy gondolják, hogy olyan sokan fognak tanári diplomával rendelkezni az ő végzésük évétől kezdődően, hogy nem fognak tudni elhelyezkedni, illetve kételyeiket fejezték ki későbbi szakmai gyakorlatuk megvalósíthatóságával kapcsolatban is:

2.: És akkor az idősebb tanárokat, akik mondjuk nyugdíj előtt állnak, elküldik?

1.: Gyakorlatra is el kell minket helyezni, és már ezzel is problémák lesznek szerintem.

3.: Nincs elég gyakorlóiskola...

1.:... és mentortanár. Mi ehhez képest sokan vagyunk.

Tapasztalataik azt mutatják, hogy a Kiemelt ösztöndíjnak köszönhetően megnövekedett a pedagógushallgatók létszáma:

⁶ Ösztöndíj tanár szakosok hallgatóknak

http://eduline.hu/felsooktatas/2013/9/13/klebelsberg_kepzesi_ostondij_tanarszakosok_S3CBQL

*1.: Az első szériában voltunk tizenöten, a mostani elsősök vannak vagy harmincan. Kétszer annyian vagyunk azóta, amióta megy az ösztöndíj program.
... Szerintem már nagyon sokan csak azért jelentkeznek erre a szakra, mert ott van ez az ösztöndíj. ...
A harmadik generációra lettek a legfőbbben..*

Interjúalanyaim közül kettő Klebelsberg ösztöndíjas. Érdekelt, hogy vajon akkor is tanítani akarnának-e, ha nem kötné őket az állammal kötött szerződésük. Mindkettőjüktől pozitív választ kaptam, ám elhelyezkedésük motivációi különböznek. Egyikük (1.) a már többször említett önzetlen odaadást, elhivatottságot mutatja leendő hivatásával, míg a másik hallgató személyes kihívásnak, próbatételnek tekinti a tanári munkát, és nem ígér hosszú távú elköteleződést. Utóbbi úgy látja, a pedagógusképzés napjainkban új irányt vett, szemlélete változott, és ez az új, a kompetenciákat hangsúlyozó képzés számára rokonszenves és meggyőző:

Az ösztöndíj miatt fogsz tanítani?

3.: Nem, nem, nem. Kikérem magamnak. Ez segített, ezért jöttem ide, viszont hogy nyomták ezt a tanári kompetenciás dolgot, célba ért, és mindenképpen kipróbálnám magam mint tanár. Az első egy-két évben nagyon nyomták a fejünkbe, hogy az összes tanár, aki volt régen, az nem jó, majd mi, az új generáció lesz a jó. Mi leszünk a legkövetkező tanárok. És ez célba is ért, úgyhogy mindenképpen kipróbálnám. Nekem is vannak magántanítványaim, és nagyon-nagyon pozitív visszajelzéseket kaptam. Kihívás, hogy ugyanezt, amit egy emberrel jól tudok csinálni, harminccal is jól tudom-e csinálni. Főleg, ha már ennyit tanultam róla. De nem életcél nekem, főleg nem ez a pedagógus-életpályamodell.

Ez a megközelítés az eddigi megnyilatkozásokhoz képest újszerű hozzáállást mutat: a tanári tevékenység kihívásként, próbatételként, a személyes kibontakozás lehetőségként értékelése új, eddig ritkán megfogalmazott dimenziókat nyit az eddig inkább jellemző altruisztikus hozzáálláshoz képest.

Felvetődik a kérdés, hogy a sztereotip késztetések között az anyagi tényező megjelenése képes-e a pályán eddig nem jellemző személyiségvonásokkal rendelkező emberek bevonására, azokéra, akik tudják érvényesíteni az érdekeiket, és készek a társadalmi cselekvésre. Érdekel továbbá, hogy amennyiben a pedagógustársadalmon belül ez a változás elindulna, pozitív irányba befolyásolná-e a pedagógushivatás elismertségét, vagy inkább a csalódottság érzetét keltené a társadalomban, amelynek tagjai hozzászórtak a közfelfogásban élő önzetlen pedagógus képéhez.

Úgy gondolom, hogy egy ilyen irányú tartós változás következtében növekedne a pályát választók száma, és változna a pedagóguspályát választók demográfiai összetétele is. Azonban afelől sincs kétségem, hogy a jövedelmek növelésével párhuzamosan azt is biztosítani kell, hogy szakmailag képzett pedagógusok dolgozzanak a közoktatásban. Biztató a pedagógushallgató üzenete, mely szerint szakmai tudásának kipróbálása készteti a pedagógusfoglalkozás gyakorlására. Személyes tapasztalatom azonban azt mutatja, hogy a tanári szobákban kommunikált gyakorlat hamar felülírja a pedagógusképzés során elsajátított ismereteket. A gyerekkorunktól kezdve folyamatosan halmozódó, sokszor előítéletekre alapozott, már interiorizálódott tapasztalati tudást nehezen írja felül a tudományosan megalapozott

elmélet, hiszen az új ismeretek elsajátítása, interiorizálása erőfeszítést, tudatos jelenlétet kíván.

Nem hagyható figyelmen kívül az utolsó fél mondat, amelyben az életpályamodell nem mint motiváló, hanem mint demotiváló tényező jelenik meg. Hozzá kell tenni, hogy olyan pedagógusjelölt szájából hangzanak el ezek a szavak, aki középiskolai éve alatt nem találkozott minősítési eljárásban részt vevő tanárral, hiszen a rendszer csak később indult, tehát közvetlen, személyes példa nem befolyásolja véleményalkotását. A modell objektív áttekintése gyakorolt rá olyan hatást, hogy ne legyen kedve részt venni a procedúrában. Hasonló véleményt olvashattunk néhány oldallal korábban fiatal gyakorló tanárok megfogalmazásában: „... sokan nem akarnak tovább menni pont ezek miatt.” Továbbá a nem ösztöndíjas, mesterszakra tanuló hallgató is így vélekedik:

2.: Nekem kívülről egyelőre demotiválónak tűnik, hogy az ember a szabadidejében hónapokon keresztül ezt írógassa...

A pedagógusjelöltek világosan látják, hogy kiket érint legérzékenyebben az életpályamodell bevezetése:

1.: Amikor ezt bevezették, legrosszabb helyzetben azok voltak, akik régebb óta tanítanak. 20–30 éve. ... Azért 30 évnek a történeteit hirtelen összeszedni ...

A hallgatók egyike arra a kérdésre, hogy a pedagógusképzésre történő jelentkezése előtt tudott-e az életpályamodellről, a következőképpen válaszolt:

2.: Én tudtam, és félek tőle, de remélem, hogy mire harmincéves koromra eldöntöm, hogy középiskolában szeretnék tanítani, addigra eltűnik.

A pedagógusjelöltek kitérnek a pálya méltatlan megítélésére és az oktatásügy oktatáspolitikai általi szakszerűtlen kezelésére, amelyek mindegyike kihat a munka hatékonyságára. Mindannyian magánórákat tartanak, vagyis részét képezik a *Setényi János* által említett hazai árnyék oktatási rendszernek. Beszélnek a közoktatás kevésbé hatékony működéséről, ami ezt szükségessé teszi, és egyben plusz keresethez juttatja az anyagilag méltatlan helyzetben lévő pedagógusokat. Ugyanakkor energiákat von el a közoktatástól, amely keretei között a legtöbb gyerek és kamasz tölti ideje nagy részét, valamint többségük számára ez a tudás megszerzésének egyetlen módja.

A fiatalok az iskola megújulását oktatáspolitikai változtatásoktól várják, és attól, hogy idővel az elavult módszerek és szemléletek kikopnak majd az iskolából, és új, a friss erő által képviselt módszerek hozzák a javulást. Miközben elítélik a régit, hivatkoznak az egykori mintákra, amelyek pályairányultságukat befolyásolták. Ezt az ellentmondást rejtő megítélést egyikük azzal oldja fel, hogy a gondot nem a személyiség hordozza, hanem az, hogy a tanár milyen szerepet vállal a közös munkában. Elvárásaik szerint a tanár–diák kapcsolatnak demokratizálódnia kell elősegítve a kompetencia központosított munkát, amely során a pedagógus a facilitátor szerepét vállalja a hagyományos információ-átadó helyett elősegítve a tanulói kompetenciák kibontakozását:

3.: *Nem a mindenféle eszköz, meg kooperatív módszer elsősorban a fontos, hanem hogy a tanár ne a hagyományos információ-átadó eszköz legyen, hanem a tanár legyen a motiváló, a facilitátor. ... ami még szemléletváltás a posztiszoci módszerhez képest, hogy kevésbé érződik a tanár–diák kapcsolatban a hatalmi hierarchia.*

Az interjú végén azt akartam megtudni, hogy ez az ígéretes, tehetséges, tisztán látó, ambiciózus friss erő mennyire elszánt a magyar közoktatás helyzetének javítása terén. Kérdéseimre a következő válaszokat kaptam:

Bízol benne, hogy kisimulnak a dolgok?

2.: *Nagyon. Több mindent, úgyhogy ezt is ki szeretném próbálni egy pár évig. Mondjuk egy gyerek mellett nyáron az az egy-másfél hónap nem rossz.*

... te a közoktatásban szeretnél dolgozni. Miért nem nyelviskolában vagy vállalkozásban?

1.: *Nekem a magyar az kell. Csak az angol nem elég. Esetleg még azt tudnám elképzelni, hogy magyar mint idegen nyelv tanár.*

... közoktatás?

3.: *Egy ideig muszáj lesz, de én már kacsintatok a, b, c, d pálya fele.*

A pedagógus pálya neked másodlagos karrier?

3.: *Majd elvállik. Kipróbálnám magam, mert biztos, hogy tökéletes dolog lehet, de ha adódna egy jobb lehetőség, akkor nem tanítanék.*

A kérdésekre kapott válaszokkal visszakanyarodtunk néhány klasszikus tényezőhöz, amelyek legtöbb pedagógust erre a pályára irányították: a családi élettel való összeegyeztethetőség és a tantárgy szeretete. Előkerül újra a kiemelt ösztöndíj ideig-óráig való pályán tartó ereje, és a tevékenység pozitív, szakmai kihívást jelentő oldala. A válaszok mögött azonban érezhető az esetlegesség a bizonyossággal szemben.

Összegzés

A pedagóguskutatásokat végző tudósok korábbi tanulmányai rávilágítanak arra, hogy mennyire sokrétűek azok az indíttatások, amelyek a szakmához vonzzák a pályaválasztókat, illetve megmutatják, hogy a kezdeti motivációk és a későbbi pályán tartó erők árnyaltan leírhatók a kutatási eredmények tükrében. A kérdés összetett: megválaszolása csak interdiszciplináris térben kísérelhető meg, mivel több társadalomtudomány érintettségét is tapasztalhatjuk.

A demográfiai adottságaik által társadalmilag részben eleve elrendelt pedagógusok főleg intrinzik motivációknak köszönhetően választják hivatásukat. Saját attitűdök és meghatározó, a pályához kapcsolódó személyiségminták sodorják a legtöbb pedagógusjelöltet a hivatás irányába. A pedagóguspályához vonzódó emberek

elsősorban altruisztikus személyiségvonásokra utaló motivációs tényezőket említenek késztető erőként a szakma választásánál. Ennek nem ellentmondóan: a pedagógustársadalomra nem jellemző sem a koncentráltan megjelenő asszertív magatartás sem a társadalmi szerepvállalás.

Az, hogy a pedagógusok többsége nem mutat kellő határozottságot érdekeik érvényesítése terén, lehetővé teszi a politikai-gazdasági irányítás számára, hogy a kisebb ellenállás felé haladva az oktatáspolitikai által befolyásolható pályamotivációs tényezők, így a pedagógusok bérezése, munkakörülményeinek javítása háttérbe szorulhassanak éppúgy, mint a szakmai kérdésekben alkotott véleményalkotásuk. A közgazdaságtan felől közelítve a kérdést: a professzionális oktatás makrotársadalomra gyakorolt pozitív hatása csupán egy-két évtized elteltével tapasztalható, ezért az éppen hatalmon lévő döntéshozók hajlamosak marginalizálni az oktatást érintő problémákat.

Dolgozatomban az egyik legmeghatározóbb pályamotivációs tényezőként szereplő mintakövetésnek köszönhetően az aktuális rendszerben a saját érdekeit mind anyagi, mind mentálhigiénés tekintetben háttérbe szorító pedagógustípus újratermelődik. A pályán tapasztalható asszertív magatartás hiánya miatt az oktatás, a pedagógiai tevékenység körülményeinek szükséges megújításához elengedhetetlen a döntéshozók belátása, és aktív szereplése ahhoz, hogy a pályára alkalmas, és pozitív érdekérvényesítésre is képes egyének is motiváltak legyenek pedagógiai tevékenység végzésére. Az intrinzik motívumok eddig is szerepet játszottak a pedagóguspályát választók döntésében. Ahhoz, hogy többen érezzék indítást ehhez a hivatáshoz, több extrinzik motivációs erő bevonása szükséges, amely elsősorban az oktatásirányítás részéről várható. Fontos, hogy az új szempontok megjelenésével olyanok is válasszák a pályát, akik eddig nem tették többek között az egzisztenciális bizonytalanság, a negatív társadalmi megítélés, az anyagi elismerés hiánya, valamint a szakmai érdekek háttérbe szorítását látva. Ez újfajta személyiségvonások megjelenését is előrevetítheti, ami frissítené az oktatási intézmények miliójét.

Az életpályamodell és a pedagógushallgatók kiemelt ösztöndíja mint új motivációs faktorok jelent meg a magyar oktatásirányítás pályamotivációs palettáján. Egyelőre azonban interjúalanyaim válaszaiból azt látjuk, hogy a pedagógusok előmenetelének átláthatóságát, kiszámíthatóságát célzó rendszer nem tölti be pályamotivációs szerepét, és éppen ellenkező hatást fejt ki a pályához vonzódók döntéseinek befolyásolásában ellensúlyozva a Klebelsberg ösztöndíj eddig tapasztalható sikerét. Az ösztöndíj a pedagógusképzésbe csábított olyanokat is, akiket elsősorban nem ez a pálya vonzott. Az életpályamodell megfelelő szakmai körülményekkel történő működtetés mellett a pályán tarthatná őket, és elősegíthetné a pedagógusok körében kétségkívül szükséges szakmai fejlődést. Ehhez azonban az oktatás jelenleginél professzionálisabb irányítása szükséges, hogy ne váljanak a pedagógusok vágyott hivatásuk áldozataivá.

A professzionális környezet megvalósulását azonban két oldalról is akadályoztatva látom. Egyrészt az oktatás – elvesztve hagyományos humanista értékrendjét és autonómiáját – fokozatosan gazdasági érdekek kiszolgáltatottjává válik (*Thun*, 2014), másrészt a köztudat által meghatározott, a tantestületekben jellemzően jelenlevő esszencialista pedagógusfelfogás következtében a pedagógiatudomány kutatási eredményei nem érvényesülnek megfelelően az oktató-nevelő munkában.

Meglátásom szerint megoldásra vár a pedagóguspálya demográfiai meghatározottságának problémája. Vajon megoldja ezt a pedagógushallgatók kiemelt ösztöndíja? Megnyugtató választ adnak az oktatásirányítás eddig tett lépései a minőségi pedagógus-utánpótlás kérdéseire? Egy-két éven belül megjelennek az első Klebelsberg-ösztöndíjasok a tantestületekben, akiknek módjukban áll a folyamatos portfólióanyag-gyűjtés. Konszolidálódik addigra a pedagóguséletpálya-modell bevezetésével előidézett hektikus hangulat annyira, hogy az immár kompetenciaközpontú pedagógusképzésben részt vett, korszerű módszereket elsajátított gyakornokok a szerződésben vállalt idő után is a közoktatásban maradjanak? És ha igen, akkor munkájuk során alkalmazzák-e tudásukat, korszerű ismereteiket? Esetleg változtatni kell majd az előmeneteli rendszeren annak érdekében, hogy ezek a fiatalok tartósan a pályán maradjanak?

Ezekre a kérdésekre néhány év múlva tapasztalataink választ adnak. Abban csak reménykedhetünk, hogy a válasz pozitív lesz. Az oktatásirányítók szerepvállalásának fontossága nem kérdéses: tudatosan tervezett, a professzionális kutatási eredményeket figyelembe vevő, előrelátó intézkedések pozitív irányba fordíthatják az oktatás ügyét. A magyar oktatás szakmapolitika-fejlesztési stratégiája olyan irányba kellene, hogy törekedjen, amely biztosítja azt, hogy a pályán jelen lévő, erőteljes humán hatások professzionális környezetbe ágyazódhassanak.

BIBLIOGRÁFIA

- Alexander, Don, Chant, David és Cox, Bernard (1994): What Motivates People to Become Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 19. 2. sz. 40–49.
<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1248&context=ajte>
- Canrinus, Esther Tamara és Fokkens-Bruinsma, Marjon: Motivation to Become a Teacher. University of Groningen.
http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0127_E.pdf
- Chrappán Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógusképzettségű hallgatók körében.
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages267_286_Chrappan.pdf
- Falus Iván és Knausz Imre (2014): Szolgálja a minősítési rendszer... a pedagógusokat! *Tani-tani Online*.
http://www.tani-tani.info/szolgajja_a_minositesi
- Frank Tamás és Thun Éva (2012): Milyen férfitanító-kép él az iskolák feminizált világa résztvevőinek gondolkodásában? *Képzés és gyakorlat*. 10. 3–4. sz. 36–53.
http://epa.oszk.hu/02600/02641/00005/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2012_03-04_036-053.pdf 2017.04.03.
- Gáspár László (1997): Az iskola makrotársadalmi jelentősége és mikrotársadalmi státusa. *Új Pedagógiai Szemle*. <http://ofi.hu/tudastar/iskola-makrotarsadalmi> 2017.04.03.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe. *Magyar Pedagógia* 105. 2. sz. 153–184.
- Imre Nóra és Nagy Mária (2003): Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 273–305.
- Kertész Kata (2013): A pedagóguspálya választásának motivációi és dilemmái.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/palyamotivacio_konferencia/Kertesz.pdf
- Köcséné Szabó Ildikó: Tanárokat képez-e a tanárképző főiskola? *Pedagógiai Műhely*, 2001. p. 57–64.
- Mégis ki megy tanárnak? <http://tizperciskola.blog.hu/2015/06/02/pedagoguspalya>
- Nagy Mária (1998): A tanári pálya választása. *Educatio*, 3. sz. 527–540.

- Nagy Mária és Varga Júlia (2006): Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 313–338.
- Nevin, Ann, Bradshaw, Lori, Cardelle-Elewar, Maria, és Diaz- Greenburg, Rosario (2009): Becoming a Teacher: A Cross-Cultural Analysis of Motivation and Teacher Identity Formation. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505403.pdf>
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovács Viktória és Felvinczi Katalin (2015b): Pedagógus – pálya – motiváció, motiváció, Egy kutatás eredményei. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Paksi Borbála, Schmidt Andrea, Magi Anna, Eisinger Andrea és Felvinczi Katalin (2015a): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*. 1. 63–79.
- Pócsik Orsolya (2015): Pedagógusdinasztiák létjogosultsága pedagógus karrierpályák tükrében. *Iskolakultúra* 7–8. 102–112.
- Pukánszky Béla (2013): Nőképek és női szerepek Magyarországon a két világháború között. *Bevezetés a nőnevelés történetébe*. <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/noneveles/>
- Rahmawati, Yuli (2008): The Study of Motivation to Be a Teacher <https://pendidikansains.wordpress.com/2008/04/12/the-study-of-motivation-to-be-a-teacher/>
- Sági Matild és Varga Júlia (2010): Pedagógusok. In: *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 295–322.
- Szebedy Tas (2005): A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak. *Új Pedagógiai Szemle*, július–augusztus.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Sztárayné Kézdy Éva (2011): Az interjúkészítés módszertana in: *Kutatásmódszertan és prezentációkészítés*, KRE. http://igyk.pte.hu/files/tiny_mce/File/kari_projektek/informaciottudaserveyesules/tananyagok/1_alprojekt/KM/06_kutatasmodszertan6_interjukeszites.pdf
- Thun Éva (2014). A pedagógusnők élettörténet-narratívákban elbeszélte szakmai identitáskonstrukciója. In: Bognárné Kocsis Judit (szerk.): *Tanulmányok a pedagógia világából. Írások a neveléstudományi műhelyből*. Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Veszprém, 38–55.
- Thun Éva (2012.): *A pedagógusnők identitástudata*, Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézete, Pápa.
- Tóth László, dr. (2010): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. 190–223.
- Veroszta Zsuzsanna (2015): Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio* 1.
- Why Consider Becoming a Teacher? (2008) *UNC-best*, The University of North Carolina. <http://www.unc.edu/uncbest/teacher.html>