

Szontagh Pál
Váradi Ferenc

Tolnai Ágnes
Váradi-Kusztos Györgyi



PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Pedagóguskép-pedagógusképzés

Szontagh Pál, Tolnai Ágnes,
Váradi Ferenc, Váradi-Kusztos Györgyi

Pedagóguskép-pedagógusképzés

A református pedagógusképzés eredményei
a pálya- és hivatásszociológiai folyamat horizontján

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Nagykőrös, 2023

A kötet megjelenése a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával a *Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben* projekt keretében a Református Pedagógiai Intézettel együttműködésben valósult meg.

Szerzők

SZONTAGH PÁL

TOLNAI ÁGNES

VÁRADI FERENC

VÁRADI-KUSZTOS GYÖRGYI

Szakmai lektor

ACKERMANNÉ KELŐ KAMILLA

Korrektor

SZINGER VERONIKA

Technikai szerkesztés

TÓTH TIBOR

Borítókép

Pixabay

ISBN 978-615-6637-07-9

DOI: 10.5281/zenodo.10022961

© Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2023

© Szerzők, szerkesztők, 2023

A kiadásért felelős

DR. PAP FERENC

a KRE PK dékánja

Online kiadás

Tartalom

Dékáni köszöntő	7
Bevezetés	8
Szontagh Pál: A hivatás- és pályamotiváció a pedagóguspályán	11
Tolnai Ágnes: A tanító- és óvodapedagógus-képzés jövője	42
Szontagh Pál: Óvodapedagógus-hallgatók hivatás- és pályamotivációja, szerepfelfogása.....	81
Váradi Ferenc: A pedagógusképzés külső gyakorlati összetevőinek megvalósítása a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán	105
Tolnai Ágnes: Diploma után – a pedagógusképzésben végzettek helyzete a DPR-kutatások alapján	118
Váradi Ferenc – Váradi-Kusztos Györgyi: A református szakmai többlet fogalmáról a felsőfokú pedagógusképzés kontextusában.....	138
Szerzők.....	157

DÉKÁNI KÖSZÖNTŐ

Pedagóguskép – pedagógusképzés. A tanulmánykötet címe több mint játék a szavakkal. A pedagógusképzésben részt vevők pontosan tudják, hogy a jelentkezők számát, motivációját, felkészültségét, elvárásait alapvetően befolyásolja a társadalom pedagógusképe. A pedagógusképzés a pedagóguspálya érzékeny tükre. Kiket küldünk, kiket biztatunk erre a pályára szülőként, pedagógusként? Mit gondol a kortárs csoport, a baráti kör, a család a pedagógus pálya választásáról? Hogyan befolyásolja mindez a jelentkezők önképét, személyes hivatástudatát, pályára állási szándékait? Hogyan segíthetünk nekik képzőként a hivatásválasztásban és a pályán maradásban?

A pedagógushiány, a pedagógusképzés helyzete közügy, az egyházi egyetemen pedig egyházi közügy. Nemcsak társadalmi fontossága miatt, hanem amiatt is, hogy része mindennapjaink közbeszédének. Szinte mindenkinek van véleménye róla, de ezek a vélemények sokszor érzelem- vagy érdekevezéreltek. Égető szükség van ezért a tényeken, tudományos megalapozottságú méréseken, adatokon alapuló helyzetképre. Kötetünk célja, hogy ilyen kiindulási pontot adjon a továbbgondolkodáshoz.

A református óvó- és tanítóképzés a pedagógusképzés sajátos részterülete. A felekezeti képzés többlete – többek között – reformátori örökségünk részeként a hivatásfelfogásban, a hivatástudatban érhető tetten. Képes-e ennek az elvárásnak megfelelni a református pedagógusképzés? Kirajzolódnak-e olyan sajátos tendenciák, hozzáadott értékek, hangsúlyeltolódások, melyek ezt az alrendszer jellemzik?

És végül: a helyzetkép csak a kiindulási alap. A képzők felelőssége nemcsak a távoli jövőben, hanem az „itt és most”-ban is megfogalmazódik. Hogyan tudjuk úgy alakítani képzésünket, hogy minél inkább támogassuk a hallgatók pályaszocializációját? Hogyan tudunk a jelen kihívásaira a múlt tradícióiban gyökerező, de a jövő elvárásainak is megfelelő válaszokat adni? Miben fogható meg az a református többlet, amit intézményünk sajátos küldetése megkövetel?

Jelen kötetünk egy széles körű, többszemponú kutatási projekt egyik alprojektjének lenyomata. Kísérlet arra, hogy a pedagógusképet és a pedagógusképzést, a hivatástudatot és a pályaszocializációt, az elméletet és a gyakorlatot komplexen, a maguk teljességében vizsgáljuk. Kötetünkben több a kérdés, mint a válasz. Hisszük azonban, hogy nem egyedül kell megtalálnunk a válaszokat, küldetésünkben nem állunk egyedül. A múlt elkötelező örökségén állva bizakodva tekintünk a jövőbe.

„Bölcsésé teszek, és megtanítalak, melyik úton kell járnod.
Tanácsot adok, rajtad lesz a szemem.” (Zsolt 32,8)

Prof. Dr. Pap Ferenc, a KRE Pedagógiai Karának dékánja

BEVEZETÉS

Jelen monográfiánk a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara (KRE PK) **Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben** kutatási pályázatának **A református pedagógusképzés eredményei a pálya- és hivatásszociológiai folyamat horizontján** alprojektje keretében készült el.

Kutatócsoportunk tagjai nagyrészt a KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézetének (GYTKI) oktatói. A GYTKI alaptevékenysége során a felsőfokú pedagógusképzés szakos gyakorlatainak megszervezésével, értékelésével foglalkozik. Kutatásainkban azokat a főbb szakmai kérdéseket kívántuk elméleti és empirikus módszereket is felhasználva megvizsgálni, melyek a gyakorlati képzés minősége és a képzéseink felvevőpiacát jelentő szakmai környezet számára leginkább meghatározók. Ez utóbbi kérdésben folyamatosan érvényre kívánjuk juttatni az Egyetem fenntartója, a Magyarországi Református Egyház azon törekvését, hogy a felsőfokú pedagógusképzés váljon alkalmassá a református köznevelési rendszer számára elkötelezett, a keresztyén szellemi és lelki értékrendben otthonosan mozgó munkatársak biztosítására. A projekt további célja, hogy a pedagógus pályaszocializáció aspektusainak mentén feltárjuk azokat a momentumokat, amik képesek a tanulmányok ideje alatt erősíteni a pálya iránti elkötelezettséget, ezzel is csökkentve a hallgatói lemorzsolódást.

Kutatási alprojektünk a Református Pedagógiai Intézet korábban megkezdett kutatásaihoz kapcsolódva, a Kar pályaszocializációs gyakorlatát elemezve, a kari DPR-rendszer és egyéb, a pályaszocializációt támogató, meglévő hallgatói szolgáltatások vizsgálata révén kíván további ismeretekkel szolgálni a pálya- és hivatásszociológia területén. Az elméleti kutatást, az adatelemzést, valamint a kvalitatív módszereket is felhasználó kutatás célja a pálya- és hivatásszocializációt segítő és gátló tényezők pontosabb megismerése, a felsőfokú képzések és maga az intézményrendszer alkalmasabbá tétele arra, hogy a megfelelő minőségű és elkötelezettségű munkaerőt képes legyen pályán tartani, motiválni, fejleszteni.

A pedagógusjelöltek pályaszocializációja, pályára állása, pályán tartása és utánpótlása napjainkra részévé vált nemcsak a szakmai vagy szakpolitikai, de a szélesebb társadalmi közbeszédnek is. Nem vitás, hogy sok tekintetben fordulóponthoz érkeztünk: ha rövid távon nem sikerül a jelenleg tapasztalható – és kötetünkben adatokkal részletesen bemutatott – tendenciákat megfordítani, annak beláthatatlan következményei lesznek a hazai pedagógusképzésre és a köznevelési rendszerre egyaránt.

Kötetünkben az óvodapedagógus- és tanítóképzés szempontjából, azon belül is Egyetemünk szempontjából vizsgáljuk a pálya- és hivatásmotiváció kérdéskörét. Az első fejezetben a pedagógusok **hivatás- és pályaszocializációjának elméleti alapjait** foglaljuk össze, a második fejezetben a felsőoktatási felvételi statisztikák

tükrében tekintjük át az **óvodapedagógus- és tanítóképzés utánpótlásának** kérdéskörét. A harmadik fejezetben Karunk pályaszocializációs tevékenységének egyik fontos aspektusát, a **hallgatók pálya- és személyiségképét, a hivatásmotivációs és a pedagógusattitűdök feltárását és fejlesztését** tekintjük át. A negyedik fejezetben a pedagógusképzés egyik – ha nem a – legfontosabb területébe, az **intézményi gyakorlatok** világába kapnak bepillantást az olvasók, majd az ötödik fejezetben diplomás pályakövetés adatainak tükrében elemezzük, hogy hogyan alakulnak az óvodapedagógus és tanító szakos **elhelyezkedési esélyei, pályára állása**. A hatodik fejezetben arra keressük a választ, hogy a KRE PK pedagógusképzései milyen **szakmai többlettel** járulnak hozzá az egyházi képzési célok eléréséhez.

Jól tudjuk, hogy napjaink dinamikusan változó pedagógusképzésében csak egy pillanatképet tudunk megragadni, ugyanakkor jó reménységgel vagyunk afelől, hogy munkánk segítheti nemcsak a kari, de a szélesebben értelmezett szakmai, sőt, talán az oktatáspolitikai jövőkép alakítását is.

Nagykőrös–Budapest, 2023. augusztus

a Szerzők

SZONTAGH PÁL

A HIVATÁS- ÉS PÁLYAMOTIVÁCIÓ A PEDAGÓGUSPÁLYÁN

A pályaválasztást és pályára állást meghatározó körülmények

Az elmúlt időszakban már a társadalmi közbeszédnek is tárgya a pedagógushiány, és ezzel összefüggésben a pedagógus-utánpótlás kérdése. Noha számos, széles körben ismert és elismert kutatás¹ bizonyítja, hogy az oktatás színvonala szempontjából a pedagógus személyisége, képzettsége, motivációja döntő jelentőségű tényező, a kedvezőtlen tendenciák az elmúlt időszakban nemhogy nem mérséklődtek, hanem sokkal inkább felerősödtek.

A pályakezdő pedagógusok rekrutációja, szelekciója, képzése és továbbképzése különösen fontos azokban az országokban, amelyek felismerték, hogy egy ország oktatásának minősége és gazdaságának eredményessége között rendkívül szoros összefüggés van, s ezért az oktatás minőségének javítását prioritásként kezelik.²

Magyarországon a pedagóguspálya kedvezőtlen megítélése nem új jelenség, a kilencvenes évektől több kutatás enged következtetni a pályához kapcsolódó kedvezőtlen előmeneteli és jövedelmi lehetőségekre.³ „A pedagóguspálya hallgatók körében mért megítélése mind a társadalmi, mind az anyagi megbecsültség tekintetében más szakmákkal összevetve alulmarad.”⁴

A pedagógusok anyagi és társadalmi megbecsültsége

A tanárok kezdő fizetése az egyik legalacsonyabb az EU-ban, a legtöbb régiós versenytársunktól is messze elmarad. A kezdő pedagógusok éves fizetése Magyarországon 2020/21-ben 13 465 euró, Szlovéniában 22 673 euró, Csehországban 20 422 euró, Romániában 17 977 euró volt, mindössze Szlovákiában maradt kicsivel a

¹ Barber, Michael – Mourshed, Mona: *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* London, McKinsey&Company, 2007, <https://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (Letöltés: 2023. 01. 04.); OECD: *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán való megtartása.* Ford.: Ottlik András, 2007, https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu#page1 (Letöltés: 2023. 01. 04.)

² Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild – Varga Júlia: *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről,* Budapest, OFI, 2009.

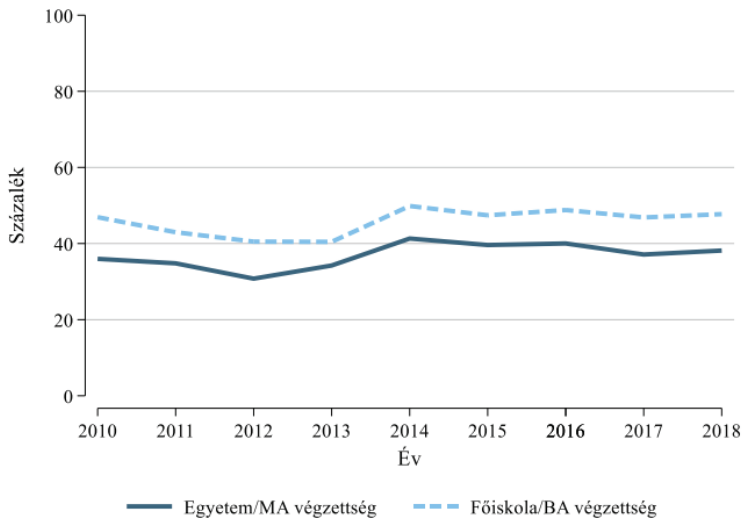
³ Kocsis Mihály: Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről, *Iskolakultúra*, 12. évf., 2002/5.; Veroszta Zsuzsanna: Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában, *Educatio*, 24. évf., 2015/1.

⁴ Veroszta Zsuzsanna: Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában, *Educatio*, 24. évf., 2015/1, 49.

magyarországi bérszint alatt (13 319 euró)⁵. Tovább árnyalja a képet, hogy míg 2014/15 és 2020/21 között Szlovákiában 39,2%-kal, addig Magyarországon csak 22,1%-kal emelkedtek a pedagógusbérek.⁶

A közoktatás 2021-es indikátorrendszere szerint:

a pályakezdő (0–5 év gyakorlati idejű) pedagógusok keresetét a pályakezdő egyéb munkakörökben foglalkoztatott diplomások keresetével összevetve azt látjuk, hogy a 2014. évi béremelés a pályakezdő pedagógusbéreket sokkal kisebb arányban zárkóztatta fel az egyéb diplomás pályakezdő bérekhez, mint az összes pedagógus átlagbérét az összes diplomás átlagbérhez. 2014-ben a főiskolai végzettségű pályakezdő pedagógusok az egyéb főiskolai végzettségű pályakezdők bérének 50 százalékát, az egyetemi végzettségű pedagógusok az egyéb egyetemi végzettségű pályakezdők bérének 41 százalékát keresték. Ezt követően, 2018-ig 2-3 százalékponttal csökkent az arány. 2018-ban a főiskolai/BA végzettségű pályakezdő tanárok az egyéb főiskolai/BA végzettségű pályakezdők keresetének 48 százalékát, az egyetemi/MA végzettségű tanárok az egyéb egyetemi/MA végzettségű pályakezdők bérének 38 százalékát keresték átlagosan. (1. ábra)⁷



1. ábra.

A pályakezdő pedagógusok keresete az azonos végzettségű, egyéb munkakörben dolgozó pályakezdő diplomások keresetének százalékarányában (2010–2018)⁸

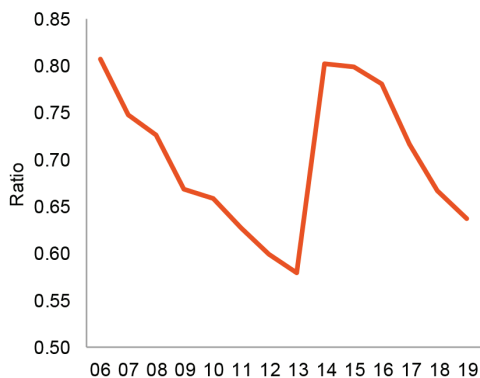
⁵ Forrás: Eurydice: *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe 2020/2021*. Luxembourg, Publications Office of European Union, 2022, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ac952388-4911-11ed-92ed-01aa75ed71a1> (Letöltés: 2023. 01. 04.)

⁶ Uo.

⁷ Varga Júlia (szerk.): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Budapest, KRTK KTI, 2022, 122.

⁸ Forrás: Uo. 124.

A pedagógusok fizetésének a nemzeti átlagbérhez viszonyított szintje már 2019-re a 2013-tól fokozatosan bevezetett korrekció előtti szint közelébe csökkent. (2. ábra)⁹ A pedagógusok bérhátránya 2020-ra az OECD-tag EU-s országok közötti legnagyobbá vált, a pedagógusok fizetése az

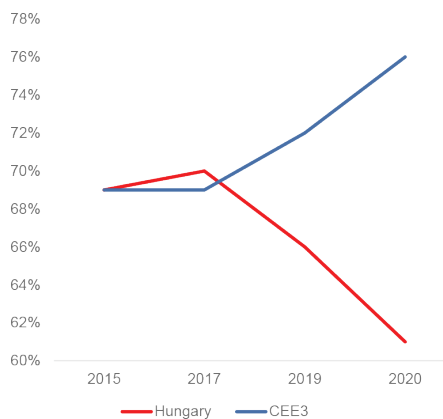


2. ábra.

Az átlagos tanári fizetés a nemzeti bruttó átlagbérhez képest 2006 és 2019 között

oktatáspolitikai figyelem homlokterébe került. Az Európai Unió a pedagógusokkal kapcsolatban két fő oktatáspolitikai célt határozott meg: egyrészt, hogy a pedagóguspályát a legrátermettebbek válasszák, másrészt, hogy az eredményesen dolgozó pedagógusok minél tovább maradjanak a pályán.¹¹ Nem véletlen, hogy az oktatásügy, és a pedagóguspálya vonzereje kiemelt szerepet kap a Magyar Nemzeti Bank (MNB) évente kiadott versenyképességi jelentéseiben is. Az MNB 2022-es versenyképességi jelentése szerint Magyarországon a pedagógusi életpályamodell 2013-as bevezetése je-

gyébb felsőfokú végzettségűek fizetésének mindössze 58-66%-a. Mint a 3. ábrán látható, ez az arány jelentősen elmarad a visegrádi országok átlagától is.¹⁰ A pedagógusbérek lemaradása nem egyszerűen oktatáspolitikai kérdés. A 20. században az európai uniós oktatáspolitikai és a különféle OECD-jelentések is a kezdő tanárok fejlesztése felé fordultak, felismerve az oktatás sikerességének, fenntarthatóságának a szerepét a versenyképességben. A pályára állás mellett a pályaelhagyás jelensége is a kutatói és



3. ábra.

A pedagógusok fizetése az egyéb felsőfokú végzettségű munkavállalók fizetéséhez viszonyítva (Magyarország és a többi V4-es ország összehasonlításában)

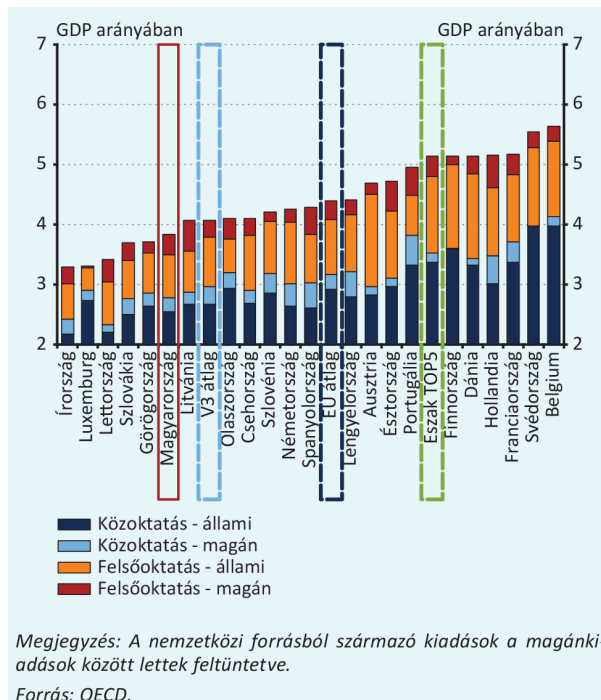
⁹ Forrás: European Commission: *Country Report – Hungary 2020*. Brussels, 2020, 39, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020SC0516&from=EN> (Letöltés: 2023. 01. 04.)

¹⁰ European Commission: *2022 Country Report – Hungary*. Brussels, 2022, 9, https://commission.europa.eu/system/files/2022-05/2022-european-semester-country-report-hungary_en_0.pdf (Letöltés 2023. 01. 04.)

¹¹ Simon Gabriella: *A mentorálás elmélete és gyakorlata. A mentori kompetenciák attitűdelemei és a kezdő pedagógusok mentormodellek szerinti támogatása*, Budapest, KRE-L'Harmattan, 2019, 12.

lentősen emelte a tanári fizetéseket, az azóta eltelt időszakban azonban a hazai pedagógusok nem követték a gazdaságban tapasztalt dinamikus bérnövekedést. Az elvárásoktól elmaradó bérek csökkentik a pálya iránti érdeklődést, illetve pályaelhagyást okoznak.

2019-ben Magyarország a GDP 3,8 százalékát fordította oktatási kiadásokra, ami enyhén alacsonyabb a többi visegrádi ország átlagánál (4,2 százalék), azonban érdemben elmarad az uniós átlagtól (4,4 százalék). Az állami kiadások mértéke hazánkban 3,1 százalék, ami szintén alacsonyabb a régiós (3,7 százalék) és az uniós (3,9 százalék) átlagnál, míg a magánforrások magasabbak hazánkban (0,7 százalék) a nemzetközi átlagoknál (0,5 százalék). A tanári pálya anyagi megbecsültsége ugyanakkor Magyarországon – a régiós gyakorlathoz hasonlóan – alacsonyabb más felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásoknál. A közoktatásban dolgozók átlagos bére a felsőfokú végzettséggel rendelkezők 61–66 százaléka, ami a legalacsonyabb érték az OECD-tag európai uniós országok között.¹²



4. ábra.

Oktatási kiadások a GDP arányában, nemzetközi összehasonlításban 2018¹³

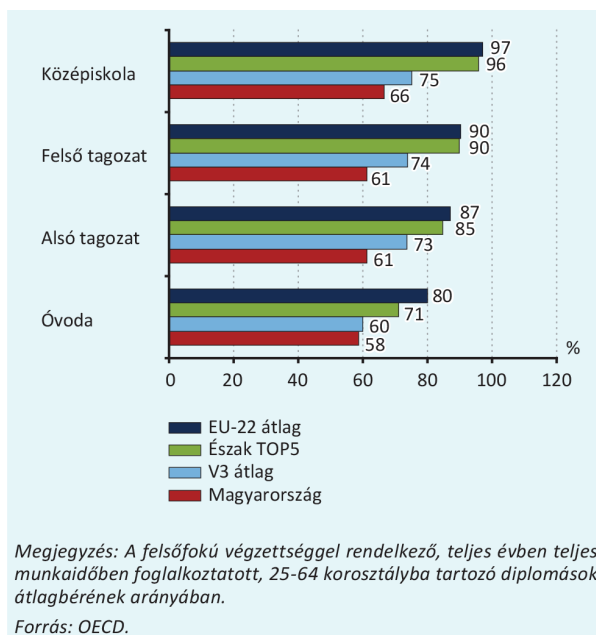
A pályakezdő pedagógusok relatív kereseti helyzete hatással van arra, hogy a képzésből kikerülő pedagógusként helyezkednek-e el, illetve a pályán maradnak-e.

¹² Magyar Nemzeti Bank: *Versenyképességi jelentés 2022*. Budapest, MNB, 2022, 95, <https://www.mnb.hu/letoltes/versenyke-pesse-gi-jelente-s-hun-2022-1114-2.pdf> (Letöltés: 2023. 01. 04.)

¹³ Uo. 98.

„A legutolsó rendelkezésre álló 2019. évi adatok szerint a magyar pedagógusok relatív kereseti helyzete volt a legrosszabb Európában ebben az évben (azon országok között, melyekről rendelkezésre állnak adatok) valamennyi oktatási szinten, mind a 25–64 éveseket, mind a pályakezdőket, a 25–34 éveseket tekintve. Az egyetlen kivételt az (ISCED 0) iskola előtti (óvodai) szinten dolgozó 25–64 éves pedagógusok jelentették. Az ő relatív kereseti helyzetük a második legrosszabb volt az európai országok között.”¹⁴

Mint az az 5. ábrán látható, a magyarországi pedagógusok jövedelmi státusza nemcsak az Európai Unió, hanem a V4-országok átlagához képest is alulmarad.



5. ábra.

Pedagógusbérek a diplomás átlagbérek arányában 2020, nemzetközi összehasonlításban¹⁵

Az anyagi megbecsültségtől (annak hiányától) nem elválasztható a társadalmi presztízs kérdése. Ha csak későbbi vizsgálataink egyik fő irányát, az óvodapedagógus-képzést tekintjük, a 2016-os mikrocenzus korrelációs számításai alapján jól látható, hogy az óvodapedagógus társadalmi hasznossága és az azzal elérhető kereset között jelentős feszültség húzódik, hiszen a társadalmi hasznosságra, illetve a keresetre adott pontszámok különbsége alapján a társadalom megítélése szerint a hatodik leginkább alulfizetett foglalkozás az óvodapedagógusoké volt.¹⁶ A 21. században

¹⁴ Varga (szerk.): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. 126.

¹⁵ Magyar Nemzeti Bank: *Versenyképességi jelentés 2022*. 99.

¹⁶ Központi Statisztikai Hivatal: *Mikrocenzus 2016 – 13. A foglalkozások presztízse*, KSH, 2018, https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_13.pdf (Letöltés: 2023. 01. 04.)

tartósan nem tartható fent egy olyan életpálya, amely a hivatástudat terén kifejezett maximális elvárásokat az anyagiak terén tanúsított érdektelenséggel, alulfinanszírozottsággal párosítja.

A pedagógus életpályamodell hatása a pedagógusok pályára állására

A 2013-ban bevezetett életpályamodell egyik fontos célkitűzése volt a perspektivikus szakmai karrier biztosítása a pedagóguspályán: „a pedagógusképzés megújításának, hatékonyabbá tételének egyik legfontosabb feltétele a megfelelő motiváció jelentő, kiszámítható életpályát biztosító »pedagógus életpályamodell« bevezetése.”¹⁷ A pedagógusminősítés elméleti megalapozói úgy gondolják, hogy „a sztenderdek, amennyiben megfelelő indikátorokká, megragadható tevékenységekké bontjuk le azokat, és kidolgozzuk a megítélésükre szolgáló értékelő eszközök rendszerét, hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógusok előmenetele könnyebben megítélhető legyen, és ez a megítélés országosan hasonló kritériumok alapján történjék”.¹⁸ Szőke-Milinte szerint az életpályamodellnek a pedagógusok belső kompetencia- és elsajátítási motivációját lenne célszerű támogatni, a külső motivátorokból pedig az információs visszajelzésnek van helye az előmeneteli rendszerben.¹⁹

Paksi és munkatársai kutatásai²⁰ alapján a pedagógusminősítés ezen alapvető céljait a gyakorló pedagógusok fontosnak tartják, ám az egységes minősítési szempontrendszerrel és magával az eljárással kapcsolatban jelentős kételyeik vannak. A pedagógushallgatók és pályakezdők körében végzett vizsgálata alapján ezt erősíti meg Dabóczyné is: „a pedagógusok előmenetelének átláthatóságát, kiszámíthatóságát célzó rendszer nem tölti be pályamotivációs szerepét, éppen ellenkező hatást fejt ki a pályához vonzódók döntéseinek befolyásolásában.”²¹

A minősítési rendszer iránti bizalmat anyagi értelemben már a bevezetést követő évben aláásta a pedagógus bértáblának a minimálbértől való elszakítása, szakmailag és a társadalmi presztízst tekintve pedig úgy tűnik, szintén nem érte el a kívánt hatást a pedagógusjelöltek körében.

Bár kétségkívül vannak olyanok, akik úgy látják, hogy „az életpályamodell lehetőséget nyújt számukra a szakmai előrehaladásra, szakmai támogatást, szakmai értékelést, visszajelzést, továbbképzési lehetőséget jelent, magasabb teljesítményre sarkall, a minőségi munka nagyobb anyagi elismerését eredményezi, és javítja a

¹⁷ Thaisz Miklós: *Elkötelezettség és elhivatottság. Pedagógus életpálya*, KAPI, 2013, https://www.katped.hu/sites/default/files/eletut/eletpalya_modell.ppt (Letöltés: 2023. 01. 04.)

¹⁸ Kotschy Beáta (szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*, Eger, 2011, 17.

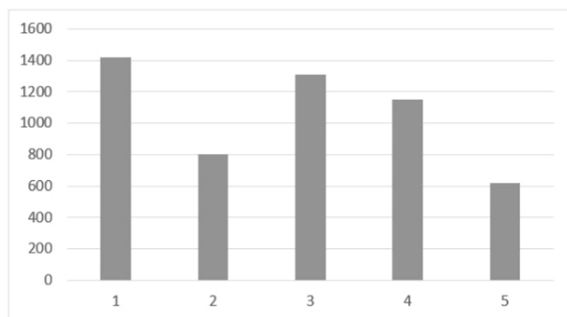
¹⁹ Szőke-Milinte Enikő: A pedagógusok pályamotivációja a nemzetközi gyakorlatban, in G. Molnár Péter – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai valóságok*. Budapest, PPKE, 2018, 228.

²⁰ Paksi Borbála – Verosza Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin: *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2015.

²¹ Dabóczyné Lenkefi Éva: A pedagóguspálya választásának motivációi, in Kovács Gábor (szerk.): *Pannon Tanulmányok V., A Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Tudományos Diákköri dolgozatai 2017–2018*. Veszprém, Pannon Egyetem, 2018, 236.

pedagóguspálya társadalmi megbecsülését”²², azt azonban egyetlen vizsgálat sem mutatja ki, hogy az életpályamodell bevezetése maradéktalanul, vagy akár csak nagyrészt elérte volna a kitűzött céljait. Horváth kutatása alapján „minél fiatalabb valaki, annál valószínűbb, hogy pozitív az életpályamoddellel kapcsolatos beállítódása.” A többségre azonban az jellemző, hogy „az életpályamodellt egyfajta külső nyomásként élik meg, ami egyben újabb munkaterheket is jelent fokozott szakmai ellenőrzéssel, és magában rejt a könnyebb elbocsátás veszélyét is.”²³

Ami közvetlenül a mi kutatásunk tárgyába vág, az az életpályamodell motiváló vagy demotiváló hatása a pályára állásra és a pályán maradásra. Ebben a tekintetben sem biztatóak Horváth eredményei: vizsgálatában arra a kérdésre, hogy milyen mértékben motiválja a pedagógusokat az új pedagóguséletpálya-modell, nagyon vegyes véleményeket kapott. 5 321 kitöltött kérdőív válaszait szemlélteti a 6. ábra, ahol a vízszintes tengelyen a pedagógusok által adott osztályzat olvasható le, a függőleges tengelyen pedig azoknak a pedagógusoknak a száma, akik az adott osztályzatot adták az előmeneteli rendszer motiváló erejére. Látható, hogy a válaszadók több mint fele vélekedik úgy, hogy az életpályamodellnek nincs hatása arra, hogy a pedagógusok ne hagyják ott a pályát, más, esetleg jobban fizető állásért (a válaszok átlaga 2,76).²⁴



6. ábra.

A pedagóguséletpálya-modell motiváló erejére adott osztályzatok²⁵

Az anyagi motiváció elégtelenségén túl az életpályamodell jelenlegi formájában kevésbé szolgálja azt a célt, hogy a tanulási út bátorítással és útmutatással legyen megtámogatva, valójában egy szummatív értékelést adó, minősítő rendszer. „A modellnek a központi irányításhoz kapcsolódó, nem pedig a bizalomra épülő támogató rendszere épült eddig ki. (...) Előrevivő lehetne, ha nem a minősítés eszközeként használnánk az életpályamodellt, hanem egy olyan szakmai tanulási út támogatásaként, amelynek nyilván részét képezik a megfelelő állomások (ösztönzők

²² Horváth Szilárd: A magyar pedagógus társadalom motiváltsága a jövedelmek alapján. *Középeurópai közlemények*, 11. évf., 2018/2, 71.

²³ Uo.

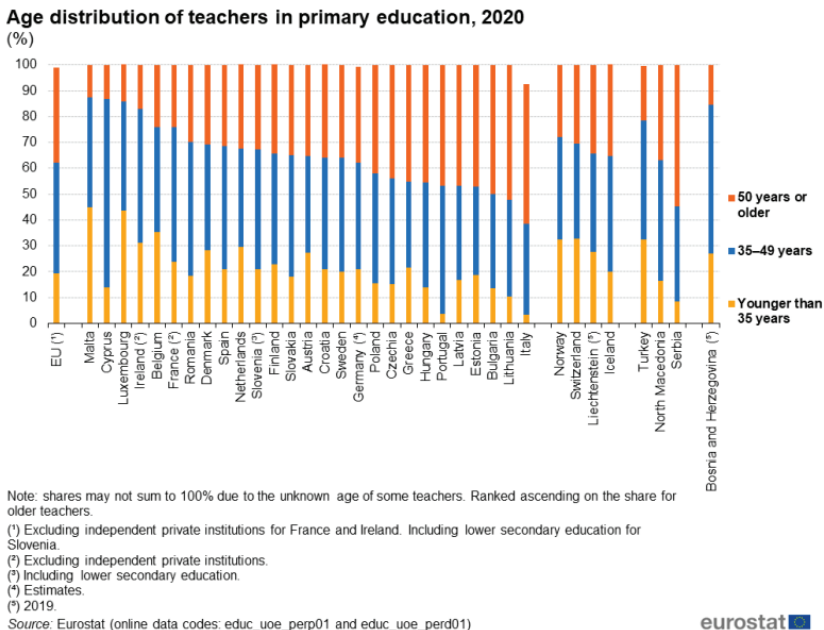
²⁴ Uo. 73.

²⁵ Uo. 72.

és szankciók), de sokkal inkább az egyes szakaszokat összekötő szakmai fejlődést szolgálja.”²⁶

Pedagógushiány, pedagógus-utánpótlás

A rendszerszintű probléma súlyosságát igazolja az évről évre egyre látványosabb pedagógushiány. 2020-ban a magyarországi alsófokú oktatásban (ISCED1) a pedagógusok 45,6%-a 50 éves vagy annál idősebb volt, és csak 13,9%-uk volt 35 év alatti. (7. ábra) Ez az arány nemcsak az Európai Unió átlagánál rosszabb (az EU-ban a pedagógusok 19,3%-a 35 év alatti, 36,6%-a 50 feletti), de jelentősen kedvezőtlenebb a régiós országokénál is (Szlovákiában 18,2%, Romániában 18,5% a 35 év alatti, illetve 34,8% és 29,9% az 50 év feletti pedagógusok aránya az alapfokú oktatásban).



7. ábra.

Az alsófokú oktatásban dolgozó pedagógusok életkor szerinti megoszlása, 2020. (Forrás: Eurostat)²⁷

Egyes elemzések szerint „a tanárhiánynak három fő oka van: 1. kevesen választják a tanárképzést; 2. a túlterheltség, az alacsony bérezés és a lassú bérfejlődés miatt rendkívül magas a pályaelhagyók száma; 3. bár a nyugdíjkorhatár elérését követően

²⁶ Pedagógusképzés és szakmai közösségek – Interjú Kálmán Orsolyával és Rapos Nórával, in B. Tier Noémi – Szegedi Eszter (szerk.): *Alma a fán. Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században*, Budapest, Tempus Közalapítvány, 2018, 68.

²⁷ Eurostat: *Age distribution of teachers in primary education 2020*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Age_distribution_of_teachers_in_primary_education_2020_\(%25\)_ET2022.png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Age_distribution_of_teachers_in_primary_education_2020_(%25)_ET2022.png) (Letöltés: 2023. 01. 04.)

is van lehetőség óraadóként továbbtanítani, a kiegészítés, a nehézkes adminisztráció és a rossz anyagi ösztönzők miatt kevesen élnek ezzel a lehetőséggel.”²⁸

Az utánpótlás elégtelensége mellett a másik nagy probléma, hogy a pedagógus-alapképzésben magas a lemorzsolódási arány, és a végzettek kevesebb mint fele kezdi meg a szakmát.²⁹ A pályakezdő pedagógusok száma nem képes pótolni a nyugdíjba vonulók számát. A jelenség általános, de nem egyenletes az egész országban: a legjelentősebb hátrányos helyzetű területeken, a természettudományos tantárgyak és az idegen nyelvek esetében, valamint a szakoktatásban és -képzésben.

A (pedagógus)képzés sikerének egyik feltétele a megfelelő szelekciós lehetőség, vagyis a kellő nagyságú jelentkezői bázis megléte. „A cél az, hogy a pályára leginkább alkalmas, legjobb képességű és legerősebben motivált diákok nyerjenek felvételt. Erre csak akkor van lehetőség, ha nem mutatkozik hiány az érdeklődő hallgatókból. A pedagógusképzésnek és -pályának tehát megfelelően vonzónak kell lennie ahhoz, hogy versenyezni tudjon más képzésekkel, pályákkal.”³⁰

Az utóbbi évek általános felsőoktatási felvételi eljárásainak pedagógusképzési területre vonatkozó eredményei még azokat a szakmabelieket is meglepték, akiknek már vajmi kevés illúziójuk volt a pedagóguspálya népszerűsége és a pedagógus-utánpótlás színvonala területén. Évről évre kevesebben választják a pedagóguspályát, az utóbbi 12 évben – a világjárvány miatt atipikus 2020-at nem számítva – soha ilyen kevés hallgató nem nyert felvételt erre a képzési területre, noha egyre növekvő arányban kerülnek be a jelentkezők a főiskolákra, egyetemekre (1. táblázat).

1. táblázat.

Az általános felvételi eljárásban pedagógusképzési területre felvételizők és felvételt nyertek száma (fő) (2010–2022)³¹

Év	Összes jelentkező	Első helyes jelentkező	Összes felvett	Felvettek/Jelentkezők aránya (%)
2022	11 977	8 732	6 453	53,88
2021	13 110	9 901	7 327	55,89
2020	11 111	8 245	6 426	57,83
2019	17 394	13 610	8 984	51,65
2018	17 800	14 221	9 288	52,18

²⁸ Egyensúly Intézet: *Hogyan legyünk okos nemzet? Az Egyensúly Intézet javaslatai a magyar közoktatás megújítására*, 2021, 8, https://egyensulyintezet.hu/wp-content/uploads/2021/06/ei_javaslat_oktatas.pdf (Letöltés 2023. 01. 04.)

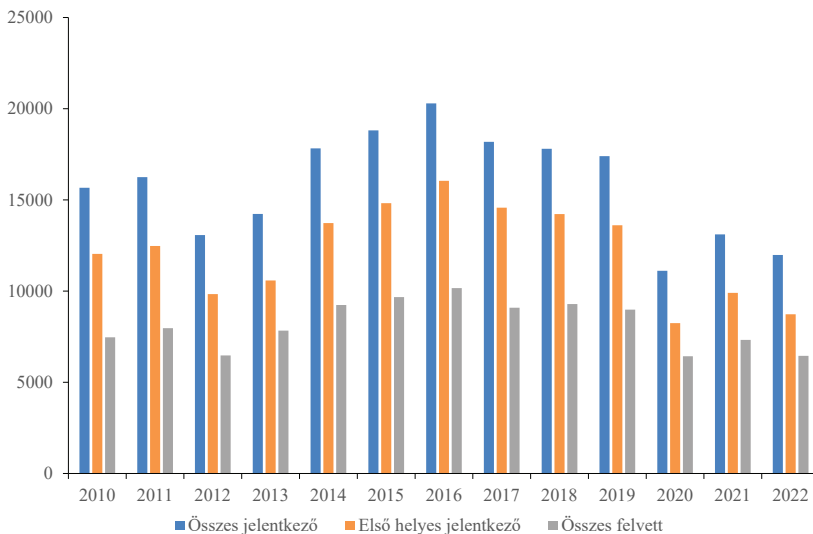
²⁹ European Commission: *Country Report Hungary 2020*, 31–32.

³⁰ Sági Matild – Ercsei Kálmán: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők, in Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*, Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2012, 12.

³¹ Forrás: Oktatási Hivatal: *Felvi.hu*, https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/kepzesi-teruletenkent-idosorosan?filters%5Bsta_kpt_nev%5D=pedag%C3%B3gusk%C3%A9pzesi-teruletenkent-idosorosan (Letöltés: 2023. 01. 04.)

Év	Összes jelentkező	Első helyes jelentkező	Összes felvett	Felvettek/Jelentkezők aránya (%)
2017	18 183	14 572	9 091	50,00
2016	20 286	16 041	10 167	50,12
2015	18 810	14 818	9 669	51,40
2014	17 823	13 730	9 234	51,81
2013	14 225	10 585	7 834	55,07
2012	13 068	9 838	6 470	49,51
2011	16 246	12 471	7 966	49,03
2010	15 663	12 041	7 469	47,69

Nyilvánvaló, hogy minél többen jelentkeznek a pedagógusképzésre, annál inkább tudnak válogatni a képző intézmények a jelentkezők közül. Míg 2010 és 2016 között egy egyszerű megtorpanás mellett folyamatosan nőtt a pedagógusképzésre jelentkezők száma, 2016 óta nem nőtt tovább, 2020 óta pedig radikálisan csökkent. (8. ábra)



8. ábra.

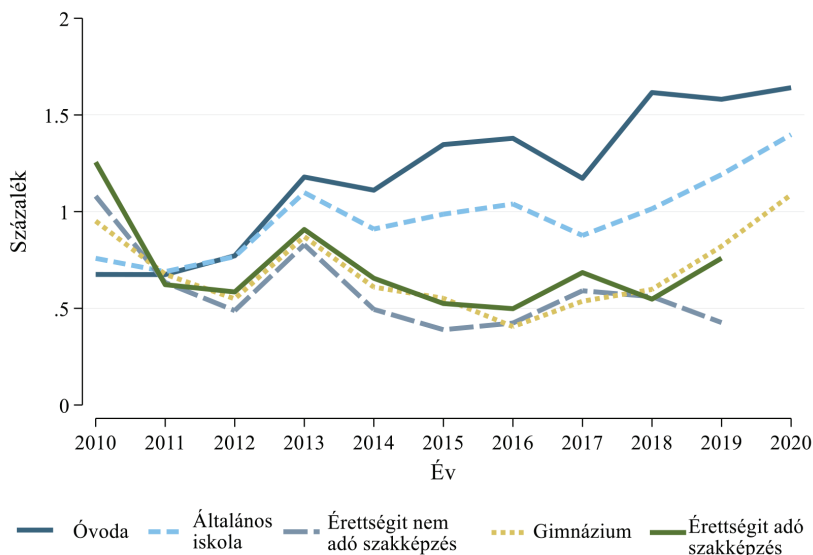
Az általános felvételi eljárásban pedagógusképzési területre felvételizők és felvételt nyertek (fő) (2010-2022)³²

A fentiek fényében nem meglepő, hogy a pedagóguspályán a pályakezdők aránya valamennyi képzési típusban rendkívül alacsony. A pályakezdők 1 százalék körüli aránya nem elég ahhoz, hogy pótolja a nyugdíjba vonuló pedagógusokat, és hosszú távon is biztosítsa az utánpótlást. (9. ábra)

Ez az arány akkor sem lenne elég, ha a tanárok kormegoszlása egyenletes lenne, mivel azonban jelenleg a pedagógusok kormegoszlása távolról sem egyenletes,

³² Forrás: uo., saját szerkesztés

ráadásul a pedagóguspálya jelentősen elnőiesedett, és a nők 40 év munkaviszony után, akár 65 éves koruk előtt is nyugdíjba vonulhatnak, ezért a pályakezdőknek 2,2 százaléknál is nagyobb arányban kellene évről évre belépniük a köznevelési rendszerbe ahhoz, hogy az utánpótlás biztosítva legyen.³³



9. ábra.

Pályakezdő pedagógusok százalékaránya intézménytípusonként 2010–2020³⁴

Egyes modellszámítások szerint egy-másfél évtizeden belül a pedagógusok közel fele elhagyhatja a pályát. „Már ma is minden évben ezernél több tanári álláshely marad betöltetlen – néhány éven belül azonban a probléma a működésképtelenség szélére fogja sodorni a rendszert. A tanulók számának csökkenése sem jelent könnyebbséget, hiszen az iskolarendszer szétaprózottsága az emberi erőforrásokkal való gazdálkodást is „pazarlóvá” teszi. A tanárok túlterheltségét növeli a pedagógus-asszisztensek alacsony száma is.”³⁵

A pedagóguspályát választók számának csökkenése mellett legalább ilyen elgondolkodtató a korai pályaelhagyás jelensége is. 2011-ben a pedagógusképzésből kikerülők 42%-a nem a szakképzettségének megfelelő pályát választotta munkába

³³ Erről ld. bővebben Tolnai Ágnes: A tanító- és óvodapedagógus-képzés jövője, in Szontagh Pál – Tolnai Ágnes – Váradi Ferenc – Váradi-Kusztos Györgyi: *Pedagóguskép-pedagógusképzés. A református pedagógusképzés eredményei a pálya- és hivatásszociológiai folyamat horizontján*, KRE PK, Nagykőrös, 2023, 42–80.

³⁴ Varga (szerk.): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*, 92.

³⁵ Egyensúly Intézet: *Hogyan legyünk okos nemzet? Az Egyensúly Intézet háttéranyaga a magyar közoktatás megújításáról*, 2021, 8, https://egyensulyintezet.hu/wp-content/uploads/2021/08/ei_tanulmany_oktatás.pdf (Letöltés: 2023. 01. 04.)

állásuk.³⁶ Nincs okunk feltételezni, hogy az arányok azóta jelentősen megváltoztak volna. A szakirodalomban viszonylag nagyfokú egyetértés tapasztalható a tekintetben, hogy a pályára lépést követő első néhány évben különösen nagy az elvándorlás mértéke.³⁷ Mindez erősíti azt a nézetet, hogy a pedagóguspályán a pálya rekrutációs törekvéseit pályaretenciós törekvésekkel kell integrálni.³⁸

Máthé szerint „a magas szintű oktatás megteremtésének és fenntartásának biztosítója az, hogy olyan pedagógusok kerüljenek a pályára és legyenek motiválva a pályán maradásra, akik jó minőségű pedagógusréteget alkotnak. Ennek feltétele egy megfelelő motivációs rendszer kialakítása. Amennyiben azok kerülnek a pályára, akik arra alkalmasak, elindulhat egy pozitív öngerjesztő folyamat.”³⁹

Nehezen vitatható, hogy „Magyarország egyik legfontosabb és legsürgetőbb feladata ezért ma a pedagógus-utánpótlás megoldása. Ez egyszerre jelent mennyiségi és minőségi beavatkozást: vagyis több fiatalot kell a pályára vonzani, de lehetőség szerint közülük is a legtehetségesebbeket – az átmenet idejére pedig a krónikus hiány orvoslására minél több pedagógust kell a pályán tartani, illetve akár visszacsalogatni a rendszerbe.”⁴⁰

A pedagógusképzés szerepe a pályaszocializációban

Sági és Ercsei kutatási eredményei alapján a pedagógusképzés minőségét két fő tényező határozza meg. Egyrészt függ attól, hogy mennyire motiváltak és tehetségesek a hallgatók, másrészt attól, hogy a pedagógusképző intézményekben mire, hogyan és milyen hatékonysággal képeznek. A sikeres és eredményes oktatási rendszerrel rendelkező országok már a képzésre történő jelentkezéskor szelektálnak.⁴¹

Deutsch szerint „a pedagógiai felsőoktatás célja, hogy a képzés éve alatt az önismereten és pályaszocializációs fejlődésen keresztül a hallgatók értékrendszere minél inkább a választott hivatásnak megfelelően alakuljon.”⁴²

Régóta hangsúlyozott szempont, hogy a pedagógusképzés nem szakadhat el a hétköznapi iskolai (óvodai) gyakorlattól. Ez nem kizárólag egyirányú folyamat, nem merülhet ki a pedagógushallgatók iskolai gyakorlatának megszervezésében,

³⁶ Chrappán Magdolna: Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzetek körében, in Garai Orsolya – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Frissdiplomások, 2011.* Budapest, Educatio, 2013.

³⁷ Paksi és mtsai: *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei.*

³⁸ Máthé Borbála: *A pedagógus-személyiség változása a tanári életpálya során az egyetemi padtól a nyugdíjig. A pedagógus magánéleti körülményeinek és munkájának kölcsönhatása,* PhD-értékezés, Eger, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, 2018.

³⁹ Uo. 18.

⁴⁰ Egyensúly Intézet: *Hogyan legyünk okos nemzet? (javaslatok)* 23.

⁴¹ Sági Matild – Ercsei Kálmán: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők.

⁴² Deutsch Szilvia Zita: A pályaszocializáció folyamata az éhhatékonyság, érdeklődés, munkaérték és egyéni erősségek tükrében, in Bíró Violetta (szerk.): *A pedagóguspálya hívása és kihívása,* Baja, Eötvös József Főiskolai Kiadó, 2018, 82.

hanem alapvetően fontos a tanárképzők iskolai tapasztalatszerzésének támogatása is. Stephenson szerint

kötelezővé lehet tenni, hogy a tanárképzésben csak minősített, saját iskolai tanítási tapasztalattal rendelkező oktatók dolgozhassanak. Vannak olyan országok, ahol a pedagógusképzésben azok is oktathatnak, akiknek az utolsó gyakorlati tapasztalata a tanításról saját iskolai éveikből származik. Annak érdekében, hogy az egyetemi tanárképző oktatók naprakészen ismerjék az iskolai körülményeket, rendszeresen, pl. két-háromévente egy-egy szemesztert iskolában kellene dolgozniuk (felzárkóztató továbbképzés). Ez egyúttal alkalmat kínál a tanárképzésbe belépő oktatók új generációjának felkészítésére is, akik ez idő alatt megtarthatják a szakmai fejlesztésben részt vevő egyetemi oktatók kurzusait.⁴³

A mi kutatásaink fókuszában a pedagógus-utánpótlás biztosítása, az alsófokú pedagógusképzés (óvodapedagógus- és tanítóképzés) áll, azon belül is azok a módszertani és szervezési kérdések, melyek a képzést minél alkalmasabbá tehetik az eredményes pályaszocializációra. A pályaszocializáció terén az alsófokú pedagógusképzésben nagy lehetőségek vannak, hiszen egy 2021-es kutatás szerint a pedagógusjelöltek között az óvodapedagógus, tanító és gyógypedagógus munkakörben szignifikánsan nagyobb az elhelyezkedési szándék (69%) a többi pedagógus szakhoz képest, ezen belül is leginkább az óvodapedagógusok akarnak pályára lépni.⁴⁴

Megelőző kutatásaink⁴⁵, valamint jelen monográfiánkban később közölt vizsgálati eredményeink is azt mutatják, hogy a pedagóguspálya erkölcsi és anyagi megbecsültségének hiánya súlyos kockázatokat rejt a pálya rekrutációja és retenciója szempontjából is. Továbbra is igaz, hogy a hallgatók között „a leggyakrabban hallott ellenérv a pedagóguspályával kapcsolatban a megbecsültség hiánya; a társadalmi megbecsültségnek nevezett komplex, társadalmi attitűdöket, szakmai elemeket is magába foglaló kategória mellett vagy azon belül, többnyire a pálya anyagi »előnytelenségét« emlegetik.”⁴⁶

Úgy találtuk, hogy ezek a hátrányok hosszútávon felülírnak szinte minden belső motivációt, és nagyban megnehezítik (ha ugyan el nem lehetetlenítik) a pedagógusképzés pályaszocializációs küldetését is, hiszen – több más kutatással⁴⁷ egybecsengetően – a mi eredményeink is azt mutatják, hogy a hallgatók számára a pályaválasztás nem társul kedvező pályapercepcióval. A szakirodalom szerint a pedagógusképzés

⁴³ A pedagógusképzés megújításának nemzetközi irányvonalai – interjú Joan Stephensonnal, in B. Tier–Szegedi (szerk.): *Alma a fán*, 57.

⁴⁴ *Pedagógushallgatók pályára állási motivációi (2021)*, 11, <https://t-tudok.hu/files/2/zgy-mjpedago-gushallgatok.docx.pdf> (Letöltés: 2023. 01. 04.)

⁴⁵ Többek között: Szontagh Pál: Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja, kutatás a képzés különböző állomásain, *Pedagógusképzés* 19(47) évf., 2020/3–4.; Szontagh Pál: Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus hallgatók körében, *Iskolakultúra* 31. évf., 2021/1.; Szontagh Pál: *Miért (nem) leszek pedagógus? Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek körében*, Budapest, KRE-L'Harmattan, 2021.

⁴⁶ Chrappán: Elégedettség és mobilitási esélyek, 236.

⁴⁷ Pl. Veroszta: Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában.

választása jelentős részben csak a felsőfokú tanulmányok megkezdésére vonatkozó döntés és nem elkötelezett életpálya-választás.⁴⁸ Napjainkban is igaz lehet, hogy „a hallgatók jelentős része jól motiváltan, de csekély tudatossággal iratkozik be a főiskolára. Motiváltságukat iskolai élményeiknek, tanáraik személyes hatásának és – nem kevésszer – téves elképzeléseknek köszönhetik.”⁴⁹ Eredményeink alapján ez a naiv hivatásmotiváció a képzés és a gyakorlatok során részben átalakul tudatos pályapercepcióvá, ezzel párhuzamosan ugyanakkor a pedagóguspálya munka- és életkörülményeinek megtapasztalása sokszor el is bizonytalanítja a hallgatókat.

A képzés megreformálására tett – elodázhatatlan és nélkülözhetetlen – erőfeszítések nem helyettesíthetik a pedagógus hivatás anyagi és erkölcsi tekintélyének helyreállítását.

A képzés javítására tett kísérletek mellett pedig szükségszerű volna a szakmai fejlődés további állomásait, így például a pedagógus-továbbképzést is újragondolni. (...) A legjobb képzés, szakmai támogatás és továbbképzés is csak látszólagos eredmények elérésére lesz képes mindaddig, amíg nem tudjuk elérni, hogy a legkiválóbb emberek menjenek pedagógusnak, azaz amíg az iskolák nem válogathatnak a legfelkészültebb és legelhivatottabb jelentkezők között. A pálya vonzóvá tételének egyik oldala kétségkívül az, hogy lehetőséget kínáljon az alkotó értelmiségi tevékenységre, a másik oldal viszont természetesen az anyagi megbecsülés.⁵⁰

A motiváció jelentősége a pedagóguspályán

A minőségi oktatás elképzelhetetlen motiválatlan pedagógusokkal – szükséges ezért megvizsgálnunk, hogy mik azok a motívumok, amelyek a pályára vonzzák, és ott meg is tarthatják a pedagógusokat. „A szociokulturális elmélet a motivációt (és a kognitív tevékenységeket egyaránt) nem egyéneken belüli, kontextusfüggetlen jelenségként határozza meg, hanem a kognitív és a szociokulturális aktivitások kölcsönös függésére világít rá.”⁵¹ A belső késztetésen túl tehát a nevelő-oktató munka mikro- és makrotársadalmi körülményei, csoportdinamikája is befolyásolják a pályára állást és a pályaretenciót, vagyis a pedagógusjelöltek hivatás iránti elkötelezettsége és a pedagóguspálya iránti motivációja kölcsönösen függenek egymástól és feltételezik egymást.

⁴⁸ Hajdú Erzsébet: A harmadik évezred első nevelői lesznek, *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf., 2001/9.; Kállai Gabriella – Szemerszki Marianna: Pedagógushallgatók a képzés elején, *Educatio* 24. évf., 2015/1.

⁴⁹ Hajdú: A harmadik évezred első nevelői lesznek, 35.

⁵⁰ Társadalmi folyamatok és pedagógiai kultúra – Interjú Knausz Imrével, in B. Tier–Szegedi (szerk.): *Alma a fán*, 51.

⁵¹ Jármai Erzsébet – Végh Ágnes: Motivációról a felsőoktatásban – az oktatói és tanulási motiváció kapcsolata, in Bukor József – Strédl Terézia – Nagy Melinda – Vass Vilmos – Orsovcik Yvette – Dobay Beáta (szerk.): *Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai, A Selye János Egyetem 2017-es Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: Pedagógiai szekciók*, Révkomárom (Szlovákia), Selye János Egyetem, 2017, 65.

„Pályamotiváció alatt azoknak a konkrét indítékoknak a halmazát értjük, amelyek egy meghatározott pálya felé való orientálódást és a tartós helytállásra készítető tényezőket egyaránt magukban foglalják, [a pályamotiváció] lényegében a pályafejlődés első lépésének tekinthető.”⁵² Noha igaz, hogy a társadalmi megítélés – nem függetlenül az anyagi helyzettől – az értelmiségi pályák perifériájára sodorta a pedagógusokat, hiba volna a pályamotivációt kizárólag az anyagi tényezőkben keresnünk. „A pályamotiváció az életpályán belül egy nagyon összetett motivációs struktúra. Magába foglalja mindazokat a hajtóerőket, amelyek egy adott pálya kiválasztását és színvonalas gyakorlását biztosítják.”⁵³ A versenyképes fizetésen kívül több olyan, nem anyagi tényező is befolyásolhatja a pályaválasztást, mint az állásbiztonság, a rugalmas munkaidő, az életpálya és karrierlehetőségek, a kedvező nyugdíjkonstrukció, a viszonylag hosszabb szabadság, az érdeklődésnek megfelelő, önkitaljesítő munka, valamint a munkahelyi légkör és környezet.⁵⁴ „Munkával kapcsolatos motivációról akkor beszélhetünk, ha egyéni szükségleteink kielégítésére törekedve hajlandóak vagyunk a szervezeti célok megvalósítása irányába mutató erőfeszítésre.”⁵⁵

A tanulási motiváció vizsgálatára gyakran használt eszköz az Academic Motivation Scale, mely 28 (7×4) itemen méri a motiváció különböző típusait, valamint az amotivációt. A leginkább önirányított motiváció típus, az intrinzik (belső, önjuttalmazó) motiváció, ahol a cselekvés kivitelezésének oka magában a cselekvésben, az azzal kapcsolatosan érzett örömben és elégedettségben keresendő. Az extrinzik (külső) motiváció összetett, átfogó fogalom, mely esetében a cselekvés hátterében olyan tényező áll, amely külsőnek számít, mint például a jutalmazás és büntetés. Az amotiváció az intrinzik és extrinzik motiváció hiányával írható le.⁵⁶

A belső (intrinzik) motivációk közül a pedagógusoknál általánosan azonosítható a gyerekekkel foglalkozás öröme, a tanulók segítése sikereik elérésében. A külső (extrinzik) motivációknál a szociális és gazdasági tényezők játszanak döntő szerepet: a társadalmi presztízs, a jó munkakörülmények, a foglalkoztatás biztonsága, a vonzó munkaidő és a hosszú szabadság.⁵⁷

⁵² Holecz Anita: A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében, in Kispálné Horváth Mária (szerk.): *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*, Szombathely, NYME RPSZKK, 2015, 149.

⁵³ Szőke-Milinte: A pedagógusok pályamotivációja a nemzetközi gyakorlatban, 230.

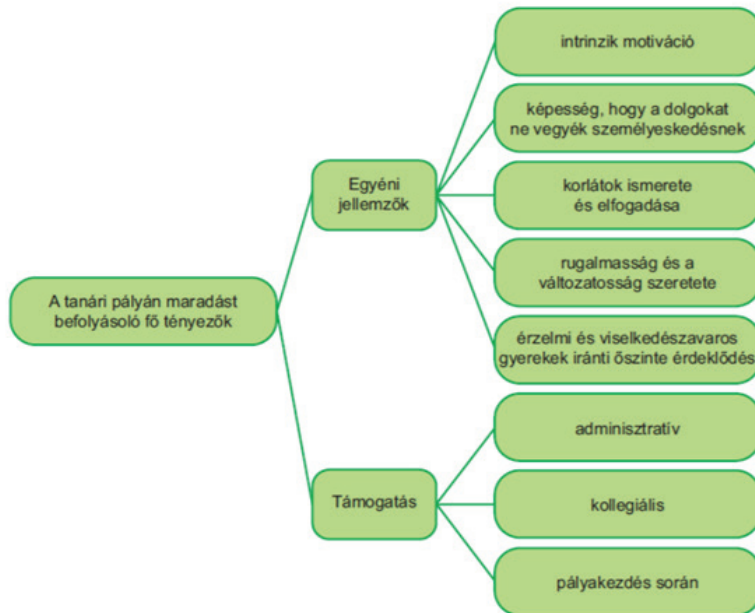
⁵⁴ Horváth Szilárd: *A pedagógus életpályamodell vizsgálata*, PhD-értekezés, Kaposvár, KE Gazdaságtudományi Kar, 2020.

⁵⁵ Bakacsi Gyula: *A szervezeti magatartás alapjai, Alapszakos jegyzet*, Budapest, AULA Kiadó Kft., Budapesti Corvinus Egyetem, 2010, 54.

⁵⁶ Bányai Edit – Hegedűs Réka: Hallgatói motiváció – A szakmai és személyes fejlődés és fejlesztés hátterében működő motivációk kutatása, in Bányai Edit – Lányi Beatrix – Törőcsik Mária (szerk.): *Tükröződés, társtudományok, trendek, fogyasztás*, Pécs, PTE Közgazdaságtudományi Kar, 2017.

⁵⁷ Helen M. G. Watt – Paul W. Richardson: Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale, *The Journal of Experimental Education*, 75. évf., 2007/3.

Prather-Jones kétfaktoros modellje (10. ábra) szerint a pedagóguspályán maradást két fő tényező, az egyéni jellemzők és a külső (intézményi) támogatás befolyásolja. A két fő faktor további részterületekre bontható.



10. ábra.

Prather-Jones kétfaktoros pályánmaradási modellje⁵⁸

A kétfaktoros modellt figyelembe véve az egyéni jellemzők kialakítása, fejlesztése elsősorban a képzés és a továbbképzés feladata.

Kétségtelen tény, hogy „a pedagógussá válás folyamata jóval az egyetemre, főiskolába lépés előtt megkezdődik, s sok évvel annak elvégzése után teljeseedik ki.”⁵⁹ Paksi és munkatársai a szakirodalom alapján a pályaválasztás és a pályán maradás meghatározó tényezőiként inkább az intrinzik motivációt hangsúlyozzák.

A hivatás- és pályamotiváció különbsége

Feltételezésünk szerint napjainkban a *pedagóguspálya* (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció eltér a nevelés-oktatás *hivatása* iránti elkötelezettség mértékétől (amely megélhető informális, vagy a köznevelési intézményrendszeren kívüli formában is).

Hivatásmotiváció alatt azoknak a motivációs tényezőknek az összességét értjük, amelyek a nevelés-oktatás feladatát mint személyes, belső elhívást percipiálják. Ide

⁵⁸ Forrás: Bacsa-Bán Anetta: A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban, *Opus et Educatio*, 6. évf. 2019/2, 262.

⁵⁹ Falus Iván: A pedagógussá válás folyamata, *Pedagógusképzés*, 13.évf., 2004/3, 359.

tartozik a nevelés hosszú távú társadalmi hatásának előtérbe helyezése, az elkötelezett közösségi szerepvállalás, a generációkon áthagyományozódó tudás továbbadásának belső indíttatása és a magas intenzitású érzelmi bevonódás.

Pinczésné szerint

a hivatás iránti elköteleződés a pálya művelésére való felkészülési, tanulási folyamat, melyet hivatásszocializációnak nevezünk. Ennek során a személyiség több dimenzióban gazdagodik: szakmai tudásra tesz szert, gyakorlatot szerez, értékek, eszmék között választ, s ily módon a hivatástudat egyszersmind az egyén küldetéstudatát is jelzi, egy életútba ágyazott meghatározott feladatvállalási irányt jelöl, azaz a személyiség érettségét, értékek iránti elköteleződését tükrözi.⁶⁰

Ez a fajta motiváció sokszor transzcendens alapokon nyugszik. A transzcendens elhívás érzése nem feltétlenül kötődik tételes vallásossághoz, de valamiféle belső, a racionalitáson *túli* elhívást feltételez.

A nevelői hivatásmotiváció nem kötődik feltétlenül pedagógus munkakörhöz vagy pozícióhoz. A társadalmi hasznosság érzése vagy az isteni elhívásra adott válasz az önkéntességben, az iskolarendszeren kívüli gyermekmunkában vagy akár a családi életben is megélhető. Ha a pedagóguspálya szervezeti és egzisztenciális körülményei nem kellőképpen vonzóak, a mégoly erős hivatásmotiváció sem feltétlenül párosul pályáraállással.

A hivatásmotivációval szemben a *pályamotiváció* a pedagóguspálya mint *szakma* választásához kapcsolódik. Ide soroljuk azokat a motívumokat, amelyek a pedagógus szerephez, az intézményes nevelés-oktatáshoz köthetők. Ahogy a hivatás-, úgy a pályamotivációban is megfigyelhetünk külső és belső tényezőket. Külső pályamotiváció lehet a család, a tanárok, az ismerősök vagy a társadalmi mikrokörnyezet biztatása a pedagógusfoglalkozás választására, de ide sorolhatók azok a makrotársadalmi hatások is, amelyek a pedagógusok presztízsén, anyagi és erkölcsi elismertségén, a képzés színvonalán keresztül teszik vonzóvá a pályát. Belső pályamotivációt jelenthetnek a pedagóguspályára jellemző sajátos szervezeti keretek, a munkaidőbeosztás, az egyéni és közösségi tevékenységek aránya és változatossága, a képzésben és a gyakorlatban megszerzett tudás használhatósága, konvertálhatósága.

A *pályamotiváció* gyengülése vagy hiánya közvetlenül vezethet a pályaelhagyáshoz, még abban az esetben is, ha – mint az előzőekben láttuk – a hivatásmotiváció erős marad. Hazai kutatások elsősorban a relatíve alacsony béreket, az előnyös konvertálhatóságot, a gyenge karrierkilátásokat, a növekvő munkaterhelést és az ezek hatására alacsony társadalmi megbecsültséget azonosították a pályaelhagyás elsődleges okaiként.⁶¹ Ezek mellett az egyértelműen negatív önszelekciós, kontraszelekciós megközelítések (deficit-elméletek) mellett léteznek a támogató erőkre

⁶⁰ Pinczésné Palásthy Ildikó: A pedagógusok hivatásmotivációja, *Magyar Református Nevelés*, 2017/1, 7.

⁶¹ Chrappán: Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzetek körében; Varga Júlia: Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése, *Közgazdasági Szemle*, 56. évf., 2007/7–8.

koncentráló nevelésszociológiai kutatások is, melyek a speciális hivatástudattal rendelkező csoportok pályára lépését és pályán maradását magyarázó tényezők vizsgálatát helyezik vizsgálódásuk középpontjába.⁶² Ezen, *hivatásmotivációt* támogató tényezők egyike éppen a felekezeti fenntartású pedagógusképzés hivatásfelfogása és pályaszocializációs munkája lehet, melyet kutatásunkban külön is vizsgálunk.⁶³

Paksi és munkatársai⁶⁴ a külső és belső motivációkon belül egyéni (individuális) és a pályához kapcsolódó motivációkat különböztetnek meg. Individuális belső motivációnak tekintik például a tanári munka társadalmi szintű fontosságának érzését, munkához kötődő intrinzik motivációnak például az emberekkel való foglalkozás örömét. Személyes extrinzik motiváció lehet az állásbiztonság vagy a munka és a család összeegyeztethetősége, míg a munkához köthető külső tényező például a jó munkahelyi/tantestületi légkör vagy a példaképek szerepe. A motivációk felosztását Jármai és Végh a 2. táblázatban foglalta össze.

2. táblázat.
Motivációs tényezők Paksi és mtsai alapján⁶⁵

Intrinzik motiváció a pedagógus-pályaválasztásban és a pályán maradásban		
Egyénhez köthető (individuális) szempontok	<ul style="list-style-type: none"> – önmegvalósítás – intellektuális kihívások – változatosság – társadalmi szintű fontosság érzése – a tudásátadás önmagából eredő szépsége – a pálya jutalmazó karrier jellege – maradandó értékek létrehozása 	<ul style="list-style-type: none"> – gyermekekkel való foglalkozás öröme – tanulók támogatása – hatásgyakorlás a diákok életére – emberekkel való foglalkozás
	<ul style="list-style-type: none"> – szakmai fejlődés lehetősége – állásbiztonság – szabadság – szabadidő – fizetés és juttatások – értelmiségi karrier lehetősége – a családi élettel való harmónia – környezeti befolyás – mobilitási tényező 	<ul style="list-style-type: none"> – korábbi tanulás/tanítás pozitív tapasztalatai – példaképek – vélt munkáltatói elvárások – munkaterhek – munkahelyi, tantestületi légkör – munkával való elégedettség – másodlagos karrierút (kényszerpálya)
Extrinzik motiváció a pedagógus-pályaválasztásban és a pályán maradásban		Munkához köthető szempontok

⁶² Pusztai Gabriella: Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – Az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai, in Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*, Nagyvárad–Budapest, Partium Kiadó, 2015.

⁶³ Erről ld. bővebben: Szontagh Pál: Hivatás- és pályamotiváció a világi és egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények pedagógushallgatóinak összehasonlításában, *Magyar Református Nevelés* 2021/2.; Szontagh Pál: A protestáns hivatástudat megjelenése a pedagógusjelöltek hivatásmotivációjában, *Collegium Doctorum*, 18. évf., 2022/2.

⁶⁴ Paksi Borbála – Schmidt Andrea – Magi Anna – Eisinger Andrea – Felvinczi Katalin: Gyakorló pedagógusok pályamotivációi, *Educatio*, 24. évf., 2015/1.

⁶⁵ Forrás: Jármai–Végh: *Motivációról a felsőoktatásban*, 66.

Ausztrál kutatók szerint „az intrinzik faktorok a pályaválasztási motivációt, míg az extrinzik faktorok a pályaelhagyást jelezték előre leginkább”⁶⁶. A hivatás- és pályamotiváció különbségeit feltáró kutatásunkban ennek megfelelően az előbbieket a *hivatás-*, utóbbiak a *pályamotiváció* komponensei lehetnek.

Több megelőző vizsgálat igazolja, hogy a pedagógushallgatók és a pedagógusok körében a belső motiváció (a hivatás iránti elkötelezettség) megelőzi a külső motívációkat (a pálya iránti motivációt), és hogy a pedagóguspálya választása mögött a legtöbbször megérlelt, tudatos döntés áll. Többek között Simon kutatásai alapján is megállapíthatjuk, hogy a pályakezdő pedagógusok esetében a hivatástudat – a szakmai kompetenciáknál kisebb mértékben, de – nő a pálya első éveiben. „A hivatástudat fejlődését a »képesse válás« megtapasztalása mellett a mentori példaadás is támogatta.”⁶⁷

Az elköteleződésnek a pályán maradás tekintetében is kiemelt jelentősége van: „A pályán maradáshoz fűződően, a munkahely és a beilleszkedés viszonyának kutatása révén, egyéb elemekkel kiegészülve kapott új jelentőséget továbbá a pályavitel során az elköteleződés fogalma.”⁶⁸

Wyatt-Smith és munkatársai kutatása⁶⁹ szerint Queenslandben (Ausztrália) a hallgatói motívációk közül a társadalmi hozzájárulás, a gyermekek jövőjének alakítása és a pedagógusi önérzékelés volt kiemelkedő (amelyek a mi kutatásunk terminológiája szerint *hivatásmotivációs* kérdéseknek tekinthetők), míg a másodlagos karrier, a juttatások és a mások tanítással kapcsolatos nézetei gyakorolták a legkisebb hatást a hallgatókra (értelmezésünkben ezek a *pályamotiváció* tényezői).

A hivatásmotiváció vizsgálata azért is fontos, mert a közvélemény – és sokszor a szakmai közvélemény is – óriási, már-már kizárólagos jelentőséget tulajdonít a pedagóguspályán a hivatástudatnak, elhivatottságnak. Sokszor ez a motívációs faktor az irracionálisnak érzett pályaválasztást hivatott kompenzálni: a társadalmi presztízs, az anyagi megbecsülés, a méltó munkakörülmények hiányát ellensúlyozza. Dabóczyné kérdésfelvetése ma is aktuális:

Vajon 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 – jöllehet – egyértelmű, mégis azt tapasztalom, hogy az iskola világában az előbbi dominál, ami nagy kihívást jelent a pedagógusképzésben.⁷⁰

⁶⁶ Paksi és mtsai: *Gyakorló pedagógusok pályamotivációi*, 65.

⁶⁷ Simon: *A mentorálás elmélete és gyakorlata*, 403.

⁶⁸ Uo. 11–12.

⁶⁹ Claire Wyatt-Smith – Jin Wang – Colette Alexander – Anna Du Plessis – Kirstine Hand – Peta Colbert: *Why choose teaching? A Matter of Choice: Evidence from the Field*, Brisbane, Learning Science Institute, 2017.

⁷⁰ Dabóczyné: A pedagóguspálya választásának motívációi, 214.

A hivatás- és pályamotiváció szerencsés esetben **karriermotivációvá** olvad össze. Bús doktori disszertációjában⁷¹ foglalja össze London karriermotivációs elméletét, mely szerint a karriermotiváció a személyes jellemzők és a karrierrel kapcsolatos döntések és viselkedések azon halmaza, melyek tükrözik a személy karrier-azonosságát, a karriert befolyásoló belső faktorokat („karrier-betekintés”), és a kedvezőtlen karrier-körülmények esetén tanúsított kitartást („karrier reziliencia”).

Schein szerint az ember életpályájának tudatos tervezése nélkül céltalannak és értelmetlennek érezheti a munkáját, sőt életét is. A viharos életpályák menedzselésében az úgynevezett „karrierhorgonyok” segíthetnek.

Karrierhorgonyok alatt azokat a kompetenciákat, mozgatórugókat és értékeket érti, melyekhez az ember – sokszor nem is tudatosan – egész életpályája során ragaszkodik. Fontos, hogy tisztában legyünk saját karrierhorgonyunkkal, mert ezek ismerete nélkül külső ösztönzők olyan helyzetbe, illetve munkakörbe kényszeríthetnek, melyekben elégedetlenek leszünk: az az érzés alakul ki bennünk, hogy „ez nem én vagyok”. [...] A karrierhorgonyok ismerete megtanít együtt élni a munkahelyi feszültségekkel, és segít átvészelni azokat a nehezebb éveket, amelyekben nem azt, és nem úgy végezhetjük, amit és ahogyan szeretnénk. Saját karrierhorgonyunk tudatosítása segít abban is, hogy megismerjük munkatársaink karrierhorgonyát, mélyebben megértsük mozgatórugóikat, és eredményesen fejlesszük kompetenciáikat.⁷²

Pedagógus etika mint a hivatásmotiváció alapja

A nevelői hivatás egyszerre kívánja meg az egyéni felelősségvállalást és az elkötelezett közösségi magatartást. Intézményi hierarchiája nem tagolt, mivel a struktúrából hiányzik a tényleges középvezetői szint, az együttműködő partnerek köre roppant széles, olykor nehezen definiálható: beletartoznak nemcsak a gyermekek és a kollégák, de a tanulók családjai, ismerősei is. A nevelő és a nevelendő kapcsolata is különleges: egyszerre alá-, fölé- és mellérendelt, ráadásul a kommunikációs lehetőségeket nagyban meghatározza a gyermekek, tanulók érettsége. A nevelés-oktatás egyszerre szolgáltatás és szolgálat: megtalálhatók benne a szolgáltatásmarketing elvárásai éppúgy, mint a jogszabály által előírt kényszerek.

A pedagógus törvények, jogszabályok keretei közé szorítva dolgozik, ami „hivatali” jelleget kölcsönöz választott pályájának. Munkaügyileg, jogilag, de az oktatási munkában is felügyelet alatt, fegyelmi felelősség terhe mellett, eredményről számot adó kötelezettséggel kell dolgoznia. Egyensúlyt kell teremtenie a hivatalos szabályok által alkotott keretek és a személyes munka (mely a tanítás folyamatában a többlettartalmat adja) között. Ezt úgy tudja megoldani, hogy a nevelési szempontokat,

⁷¹ Bús Enikő: *Tanárjelöltek szakmai képének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül*, PhD-értekezés, Szeged, SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatásméleti Doktori Program, 2018.

⁷² Idézi: Tomka János: *A megosztott tudás hatalom*, Budapest, Harmat Kiadó, 2012, 182–183.

melyeket az iskola jogszabályi keretei is meghatároznak, saját pedagógusi egyéniségének lehetőleg pozitív elemeivel ötvözi.⁷³

Különös módon a nevelői etika nem szűkíthető le kizárólag a pedagógusok hivatásetikájára. „A szülőknek, pedagógusoknak (és általában mindazoknak, akik mások életét alakítóan befolyásolják) minden ténykedése olyan megítélés alá esik, melyeket az igazságosság, méltányosság, emberiesség morális kritériumai szerint ítélnek meg. A nevelés mint nyomatékosan erkölcsalakító folyamat azt a követelményt támasztja a nevelőkkel szemben, hogy legyenek követésre érdemes modellszemélyekké, konstruktív mintává.”⁷⁴

Az iskolai értéktudat kialakításának alapvetése, hogy maga a pedagógus is rendelkezzen jól megalapozott személyiségképpel, biztos értéktudattal.⁷⁵ Ez a belső tartás teszi ugyanis alkalmassá más értékrendszerek megértésére, tiszteletben tartására, elfogadására. A nevelő személyiségének legfontosabb elemei a kiegyensúlyozottság, a belső harmónia, az az emberi tartás, amely nélkül nem volna képes hiteles példamutatással nevelni tanítványait.

Az iskola világában egyszerre van jelen az *etikai relativizmus*, hiszen a pedagógus személyes értékrendje eltérhet az iskola mint intézmény értékrendszerétől, és az *etikai abszolutizmus*, hiszen „a keresztyén teológián alapuló erkölcsi alapelvek közvetítéséről egyetlen iskola sem mondhat le, függetlenül attól, hogy milyen világnézeti szemléletet vall magáénak.”⁷⁶

A pedagógiai etika témakörében általában két, egymással szoros kapcsolatban lévő, de jól elválasztható témakört tárgyal a szakirodalom. Az egyik a nevelés erkölcsi tartalma (a tanulók erkölcsi nevelése), a másik a nevelés etikája mint hivatás-etika. Itt most csak az utóbbi tárgyalására szorítkozhatunk. Ebben az értelemben a pedagógusetika szerep- vagy szolgálatetika. Hankiss már 1977-ben megfogalmazta: a tanári hivatás abban (is) speciális, hogy a tanárnak a tudásán és a munkaerején túl „a magatartását és a személyiségét is megveszi, vagy legalábbis igénybe veszi a társadalom.”⁷⁷ Másként megfogalmazva „kevés olyan szakma van, ahol ennyire számít a teljes személyiség, amelynek természetesen része az erkölcs.”⁷⁸ Hankiss

⁷³ Szenczi Árpád: A pedagógus elhívása, elhivatottsága, hivatala, in Erdélyi Erzsébet – Szabó Attila (szerk.): *Az üzenetjét, azt kell megbecsülni. Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2017, 193.

⁷⁴ Zrinszky László: *Nevelélmélet*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2002, 286.

⁷⁵ A pedagógusok hivatásszemélyiségével kapcsolatban ld. többek között Pinczésné: A pedagógusok hivatásszemélyisége.

⁷⁶ Györgyiné Koncz Judit: Etikai kihívások a pedagógiában, in Fenyő Imre – Rébay Magdolna (szerk.): *Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnýánszky László 65. születésnapjára*, Debrecen, Csokonai, 2010, 321.

⁷⁷ Hankiss Elemér: A tanári pálya foglalkozási ártalmairól. Lehet-e példakép az ember napi 24 órán át? in Hankiss Elemér: *Érték és társadalom*, Budapest, Magvető, 1977, 255.

⁷⁸ Aáry-Tamás Lajos: Az etika és a jog határai, in Hoffmann Rózsa (szerk.): *Szakmai etikai kódex pedagógusoknak. Tanulmányok, normák és eseteirások*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, 49.

szerint a tanárokat a felnőtt társadalom „előretolt eliticsapatként, vadakat térítő s nevelő áldozatos misszionáriusokként, rendfenntartó alakulatként és hírszerző diplomataként” kezeli.⁷⁹

Az azóta eltelt évtizedekben nem sokat enyhülő (ha egyáltalán enyhülő) komoly ellentmondás feszül a pedagógus szerephez kapcsolódó maximális, idealizáló elvárások és a szakma társadalmi presztízse között.⁸⁰ Erőteljesen megkérdőjeleződik a társadalom erkölcsi alapja a magas etikai normák megfogalmazására a pedagógusokkal szemben, „ha maga sem erkölcsi, sem anyagi elismerésben nem értékeli ennek megfelelően a pedagógus munkáját. [...] Lehet-e várni, hogy a pedagógus mindig – minden körülmények között – példakép legyen?”⁸¹

Ezekről a kérdésekről, idealizáló elvárásokról Hankiss leszögezi: „az erkölcsi-társadalmi normák nem arra valók, nem arra a célra készülnek, hogy az ember maradéktalanul betartsa őket”⁸², ezek az elvárások azért vannak túlméretezve, hogy a töredékük betartása is elegendő legyen a normális társadalmi működéshez. Jelenits ezt megalkuvó álláspontnak nevezi, szerinte – és szerintünk is – a nevelőnek igenis meg kell küzdenie az elé állított erkölcsi norma maradéktalan vállalásáért. „Olykor talán elbukik, s akkor nem esik kétségbe, de azt sem mondja, hogy »ami nehezen megy, ne erőltessük«, hanem föláll és tovább küzd”⁸³

A 2009-ben született *Szárny és teher* című tanulmánykötetben ezt olvashatjuk: „Kiemelten fontos a közösségek és a kulturálisan meghatározó pedagógusok értékőrző, értékközvetítő, értékteremtő szerepe. [...] Úgy is fogalmazhatunk, hogy minden jó pedagógus a nevelés minden pillanatában egyben erkölcsstanár is.”⁸⁴

A gondolat nem új a pedagógiai szakirodalomban. Fináczy 1937-ben megjelent elméleti pedagógiai munkájában így ír:

Fontos az élőszo is, amely erkölcsre tanít, de még fontosabb a példa, mely ragad. Egyetlen rossz példa méregként hathat. Ezért annak, aki a gyermeket neveli és tanítja, erkölcsi jellemnek kell lennie, akiben csakugyan megvan az, amit a jellem függetlenségének és egyéniségének nevezünk. Nem szabad előfordulnia, hogy a nevelő az egyenes útról valaha is letéríttesse magát, vagy hogy aközött, amit hirdet és tanít, s aközött, amit cselekszik, ellentétet lásson a növendék.⁸⁵

⁷⁹ Hankiss: A tanári pálya foglalkozási ártalmairól, 254.

⁸⁰ Pinczésné Palásthy Ildkó: A pedagógusok hivatásszemélyiségének néhány aspektusa, in Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*, Komárno, 2015, 428.

⁸¹ Petró András: *Olvasókönyv a pedagógusról. Személyiség, szakmaiság, pedagógusethika*, Budapest, BME, 2000, 104.

⁸² Hankiss: A tanári pálya foglalkozási ártalmairól, 254.

⁸³ Jelenits István: Szempontok egy pedagógusethikához, in Hoffmann (szerk.): *Szakmai etikai kódex pedagógusoknak*, 30.

⁸⁴ Csermely Péter – Fodor István – Eva Joly – Lámfalussy Sándor: *Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*, Budapest, Bölcskei Tanácsa Alapítvány, 2009, 82–83.

⁸⁵ Fináczy Ernő: *Elméleti pedagógia*, Budapest, OPKM hasonmás kiadás, 1995, 120–121.

Nyolcvan évvel később, a 21. század elején egy gimnáziumi igazgató így ír erről: „a nevelő szükségképpen modellközvetítő a tanítványai számára. Elvárják tőle, hogy az iskola által vallott és a saját maga által hangoztatott erkölcsi elvárásoknak megfelelően éljen.”⁸⁶ Másként fogalmazva: „a pedagógiai helyzet ab ovo etikai viszony is.”⁸⁷ Karácsony megfogalmazásában

az válhat jó pedagógussá, aki bölcs, közlékeny, a problémákra nyitott, tájékozott és filozófus alkat. [...] A tanárnak gondolkodónak kell lennie, aki kitartóan arra törekszik, hogy a maximumot hozza ki mind a diákságból, mind saját magából. A tanórán azonban nemcsak oktatni, hanem nevelni is kell. Egész személyiségünkkel, egész valónkkal. Hitelesen. Ugyanúgy kell viselkedni tanórán és tanórán kívül is, mert ha a diák tudja, érzi, látja a különbséget, akkor bármit mondunk, nem lesz igazi eredménye. A tanár szerepe, hogy helyes irányba tereljen úgy, hogy mindeközben érezhető legyen a diákok felé áradó szeretet és igazság.⁸⁸

Összegezve „kívánatos lenne, hogy a pedagógus megfelelően megalapozott belső értékrenddel rendelkezzen, tehát a tudásalapú társadalom mellett egyre inkább kívánatos lenne az erkölcsi érték alapú társadalom kívánalmának előtérbe kerülése is.”⁸⁹ Ettől ma még messze vagyunk, és jelentősen megnehezíti az általánosan érvényes pedagógus etikai szabályrendszer felállítását és elfogadását, hogy nemcsak a pedagógus szakmában, hanem egész társadalmunkban hiányoznak az etikára vonatkozó konszenzuális alapok. Ez is viszonylag új jelenség, a pedagógusi hivatásetika, a pedagógiai etika kérdésfelvetése egyidős az általános érvényű erkölcsi (nevelési) értékek elvesztésével. Sokáig „a nevelés filozófiai elméletei szinte mindig levezetések voltak a mindenkori etikai álláspont alapvető axiómáiból, amely másféle álláspontokkal szemben szükségszerűen abszolútnak tekintette magát.”⁹⁰

A pedagógusokkal szemben a társadalom által direkt vagy indirekt módon megfogalmazott etikai elvárásokhoz való viszony évszázadok óta ambivalens.⁹¹ Meddig terjeszthető ki a pedagógus felelőssége? Megőrizhető-e a pedagógus példamutató magatartása a társadalom és a társadalom által megválasztott tisztviselők etikátlan magatartásmintái között?⁹²

⁸⁶ Kézdy Edit: Etikai kérdések az evangélikus iskolában, in Kodácsy-Simon Eszter (szerk.): *Értelmes szívvel. Etikai témák az evangélikus oktatásban*, Budapest, Luther kiadó, 2016, 439.

⁸⁷ Mihály Ottó megállapítását idézi Fábry Béla, Trencsényi László: Párbeszédre készen – közös értékek keresése. A Magyar Pedagógiai Társaság véleménye, javaslatai a Nemzeti Pedagógus Kar Etikai Kódexéről, *Új Pedagógiai Szemle*, 65. évf., 2015/11–12, 69.

⁸⁸ Bognárné Kocsis Judit: Református szellemiség és értékrend Karácsony Sándor filozófiája alapján, *Studia Caroliensia*, 9. évf., 2009/2–3, 68–69.

⁸⁹ Györgyiné: Etikai kihívások a pedagógiában, 324.

⁹⁰ Jürgen Oelkers: *Nevelésetika*, Ford.: Glavina Zsuzsa, Komáromi Béla, Komáromi Magda, Vince kiadó, 1998, 10.

⁹¹ Egy konkrét példán keresztül erről ld. bővebben: Tomka János: Kell-e etikát tanítani? *Magyar Református Nevelés*, 2017/1, 21–22.

⁹² Petró András: *Olvasókönyv a pedagógusról*, 105.

A kérdések jogosak, válaszok nincsenek, de attól még tény marad, hogy a pedagógus hivatás azon foglalkozások egyike, amely „különös hatással van mások sorsára, jelentősen meghatározza a társadalom közérzetét, hiszen tagjai hatalmi helyzetbe kerülnek mások felett, dönthetnek mások sorsáról. Indokolt tehát, hogy feladatuk, munkájuk jogi szabályozottsága mellett eligazítóak legyenek számukra a szakma erkölcsének szigorú követelményei. [...] Érvényes mindez akkor is, ha a társadalom által alacsonyabban értékelt munkáról, feladatról van szó.”⁹³

Értelmiségi presztízs mint a pályamotiváció alapja

A pedagógusok hivatásmotivációjában megkerülhetetlen kérdés, hogy a konkrét élethelyzettől eltávolítva a pedagógus professzió vonzó-e a pályát választó fiatalok számára.

A német Weiss és Kiel több szempontból vizsgálták a pedagógusjelöltek motivációit.⁹⁴ Eredményeik alapján az általános iskolai pedagógusoknak készülő hallgatók közös jellemzője a család és a munka összeegyeztetésére való törekvés. Személyes önmegvalósításukban alacsonyabb, a társadalmi felelősségvállalásban magasabb értékeket mutattak, mint a más pályára készülő (ideértve a középiskolai tanári pályára készülőket is). A kutatás alapján a tanítókra jellemző, hogy nagyobb pedagógiai és kisebb szaktárgyi, szaktudományos motivációjuk van, mint a magasabb iskolafokon oktatóknak. Ezt az eredményt támasztja alá a hazai kutatások közül Németh kutatása is, amely szerint „az óvodapedagógus- és tanítójelöltek a gyerekek érzelmi és szociális státuszát tartják fontosnak a formális nevelés keretében, míg a tanárjelöltek inkább a szakmai tudás átadását értékelik többre.”⁹⁵ Ez bizonyos mértékig természetes és elfogadható, azonban az alapfokú pedagógusképzés során is nagyon fontos tudatosítani a hallgatókban, hogy a tanítás egy nagy megterhelésű, speciális elméleti és gyakorlati ismereteket igénylő hivatás, és hogy a gyermekekkel való foglalkozás nem képzelhető el alapos elméleti képzés és felkészülés nélkül.⁹⁶ A gyakorlatias (nevelési) és az elméleti (szaktudományos) orientáció nem választható, szembeállításuk megtévesztő és hamis.

Nem vitatható, hogy a pedagóguspálya magas tudás-, képesség- és erkölcsbeli színvonalat követel meg, sokan mégis pseudo- vagy félprofesszióknak tekintik. Eszerint a nézet szerint a tanár a tudást nem teremti, csak alkalmazza és közvetíti, specifikuma inkább a tudáselemek alkalmazásának technikai készségeiben áll, a

⁹³ Uo., 107–108.

⁹⁴ Weis, Sabine – Kiel, Ewald: Who choses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*, 23. évf., 2013/3.

⁹⁵ Németh Nóra Veronika: Pedagógusjelöltek motivációi és elképzeléseik a pedagóguspályáról, in Benedek András – Tóth Péter – Venovatti, Anildo: *A munka és nevelés világa a tudományban. XII. Országos Neveléstudományi Konferencia – program és összefoglalók*, Budapest, ONK, 2012, 49.

⁹⁶ Weiss–Kiel: Who choses primary teaching and why?; Helen M. G. Watt – Paul W. Richardson: An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40. évf., 2012/3.

szakma tagsága heterogén, presztízse alacsony, alkalmazotti létformája miatt szakmai autonómiája csekély. Nemcsak a pedagóguspályán, de az élet más területein is megfigyelhető jelenség, hogy az információrobbanás következtében egyes hivatások tudásmonopóliuma megkérdőjeleződik vagy elvész, miközben a társadalom átlagos iskolázottsága és információval való ellátottsága rohamosan nő. Ez a hivatások rangjának csökkenéséhez, deprofesszionalizációhoz vezet. Különösen igaz ez a pedagóguspályához hasonló pszeudo-professziókra.⁹⁷ Az elmúlt évtizedek jövedelmi viszonyai, a pedagógusképzésbe jelentkezők egyre csökkenő száma, a nagyarányú pályaelhagyás sok helyen, így Magyarországon is egyértelműen erősítik ennek a nézetnek a táborát. Ezzel szemben más helyeken – személyes álláspontunkkal egybehangzóan – „ma már érett professzióról beszél a szakirodalom, amely fogalom egyértelműen rámutat a pedagógus mint professzionalizálódott szakma megszilárdult státuszára.”⁹⁸

A pedagóguspálya presztízsenek fontos aspektusa a pálya rekrutációja. A pedagógustársadalom egyre fokozódó elnőiesedése több munkaerő-piaci és ezen keresztül társadalmi kérdést felvet. „Egyfelől mindez együtt járhat a pályaválasztó nők közötti minőségi kontraszelekcióval, [...] másfelől pedig felértékelheti a pedagóguspálya női szerepekhez kapcsolódó jellemzőit (pl. rugalmasabb munkaidőbeosztás, gyermeknevelési idő) kihatva a pályaválasztók motivációjának alakulására.”⁹⁹ A pálya elnőiesedésének másik, kettős hatású vonatkozása, hogy a „karrierépítési lehetőség szinte teljes hiánya miatt a gyermekvállalás a diplomával rendelkező nők körében a pedagógus hivatás esetében törli meg a legkevésbé a karrierutat”.¹⁰⁰

Kutatási tapasztalat, hogy a már pályán lévő és a pályára készülő pedagógusok értelmiségi presztízset és önképét kedvezőtlenül befolyásolja az indokolatlanul hatalmasra duzzasztott(nak érzett) adminisztratív teher, az, hogy „a pedagógusok nagyon sok olyan tevékenységet is folytatnak, amelyre nem vagy csak részlegesen készítik fel őket, illetve amelyet úgy ítélnék meg, hogy távol áll a választott szakmájuktól. Ez pedig a pálya megtartó ereje, a mobilitás, valamint a mentális kiégés szempontjából egyaránt kedvezőtlen.”¹⁰¹

A hazai viszonylatban érzékelhető, hogy bizonytalanok a pedagógusok abban, mit jelent értelmiséginek lenni pedagógusként, vagy hogy mennyire tudnak a jelenlegi viszonyrendszerben autonóm szakemberként megjelenni. Sajnos sem a képzésben, sem a mindennapi munkájukban nem kapják meg azt a fajta támogatást, amely felkészítené őket erre a szerepre, és segítene nekik megélni a szakmai döntési szabadságot.¹⁰²

⁹⁷ Erdős István: A szakmai etikai normák formálódása mint közös tanulás, in Pusztai–Morvai (szerk.): *Pálya-modell*.

⁹⁸ Szivák Judit – Kálmán Orsolya – Pesti Csilla – Rapos Nóra – Vámos Ágnes: A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében, *Iskolakultúra*, 30. évf., 2020/10, 4.

⁹⁹ Veroszta: Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában, 48.

¹⁰⁰ Máthé: A pedagógusszemélyiség változása, 21.

¹⁰¹ Chrappán: Elégedettség és mobilitási esélyek, 235.

¹⁰² Pedagógusképzés és szakmai közösségek - Interjú Kálmán Orsolyával és Rapos Nórával, 63.

A pedagógusok társadalmi elismertsége nagyban azon áll, hogy környezetük – és saját maguk – a tanárokat, tanítókat, óvodapedagógusokat alkotó értelmiséginek tekintik-e. „Fontos kérdés például, hogy a leendő pedagógusok elsajátították-e, s ha igen, akkor hol, azt a kulturális tőkét, amelyet pedagógusként már nekik kell továbbörökíteniük diákjaikra. Meg tudnak-e birkózni azzal a jövőbeli feladatukkal, hogy leendő tanítványaik kulturális tőkebeli hiányosságait kompenzálják, ha esetleg ők maguk nem hozzák e tőkéket otthonról?”¹⁰³ Képzőként meggyőződésünk, hogy a felsőfokú óvo- és tanítóképzésnek a szaktudományos ismeretek, a módszertani tudás és a gyakorlati készségek fejlesztése mellett mindig is fontos feladata volt a hallgatók felkészítése az önálló értelmiségi létre, a szellemi emberek belső igényességének megteremtése.¹⁰⁴ Ez az alapvetés nem magától értetődő vagy teljeskörűen elfogadott még szakmai körökben sem.

Formailag és tartalmilag a tanítóképzés nem is járul hozzá sokkal a hallgatók középiskolában megszerzett általános műveltségéhez, és erre a tanítói munkakörben nincs is szükség. [...] Nem is igazán könnyű feladat megtölteni a főiskolai tanítóképzést kimondottan „értelmiségi” pluszfeladatokkal, mivel ezek rengeteg időt rabolnak el a szakmai ismeretektől. [...] A képzés ideje alatt a hallgatóknak olyan tárgyakat kell felvenniük, melyek az értelmiségi képzést szolgálják, ami elveszi az időt a pedagógiai szakmai képzésre irányuló tárgyaktól.¹⁰⁵

A fentiekben megfogalmazott állítások nemcsak szakmailag vitathatók, hanem ellentétben állnak a felsőfokú pedagógusképzést meghatározó hatályos jogszabályokkal is. *A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről* szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról szóló **18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet** 1. melléklete alapján alapképzésben alapfokozatot az szerezhethet, aki „rendelkezik azzal a tudással, azokkal a képességekkel, attitűdökkel, amelyek szakmáját az állampolgári műveltség meghatározott köréhez kötik.”

Hogy ehhez nem elégséges a – különböző hallgatók esetében nagyon egyenetlen szintű – középiskolai általános műveltségi alapokra támaszkodnunk, az mindennapos tapasztalat. A hallgatóknak nemcsak a középiskolai „előélete”, hanem családi háttere, kulturális hagyománya, műveltségképe is rendkívül heterogén. A pedagóguspálya választását vizsgálva a kutatók úgy találták, hogy a hallgatók elsősorban

¹⁰³Ceglédi Tímea: Kulturális és gazdasági tőke a hallgatók családjában, in Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea, Bocsi Veronika – Kovács Klára – Dusa Ágnes Réka – Márkus Zsuzsanna – Hegedűs Roland: *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II.* Debrecen, CHERD-Hungary, 2015, 9.

¹⁰⁴Szontagh Pál: A pedagógusképzés mint értelmiségképzés, in Furkó Péter – Szathmáry Éva (szerk.): *Népszerű tudomány, tudománynépszerűsítés. Studia Caroliensia – a Károli Gáspár Református Egyetem 2019-es évkönyve*, Budapest, KRE-L’Harmattan, 2019.

¹⁰⁵Benyó Bertalan: *A magyar tanítóképzésről*, 1998, <http://users.atw.hu/benyoberci/felsookt.htm> (Letöltés: 2023. 01. 04.)

az alacsonyabb társadalmi státuszú csoportokból kerülnek ki. A társadalom hagyományosan értelmiségképző szerepet tulajdonít a pedagógusképzésnek, így az a társadalmi integráció egyik fontos színterének is tekinthető.¹⁰⁶ Mivel a hallgatók többsége nem értelmiségi családból érkezik, ezért számukra az értelmiségivé válás nem egyszerű feladat. Éppen ezért a pedagógusképzésben a szakmai-módszertani képzéssel egyenrangú cél a hallgatók értelmiségivé nevelése.¹⁰⁷

A nevelés-oktatás annyiban több az ismeretátadásnál, hogy a pedagógus személyiségének nevelő, formáló hatásával egészül ki. Ehhez tudásukban magabiztos, értelmiségi szerepükben önazonos nevelők szükségeltetnek. Ha pedagógusként nem vagyunk mindannyian „tudós tanárok”, ha nem kapjuk meg a társadalomtól és az oktatásirányítástól az alkotó értelmiséginek járó anyagi és erkölcsi megbecsülést, nem válhatunk mintáivá a jövő nemzedékének.¹⁰⁸ Ehhez feltétlenül „fontos a pozitív minta átadása és követése annak érdekében, hogy a pályára kerülők értelmiségiek, és ne csupán diplomával rendelkezők legyenek.”¹⁰⁹

Felhasznált irodalom

- Aáry-Tamás Lajos: Az etika és a jog határai, in Hoffmann Rózsa (szerk.): *Szakmai etikai kódex pedagógusoknak. Tanulmányok, normák és esetleírások*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, 49–55.
- B. Tier Noémi – Szegedi Eszter (szerk.): *Alma a fán. Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században*, Budapest, Tempus Közalapítvány, 2018.
- Bacsa-Bán Anetta: A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban, *Opus et Educatio*, 6. évf. 2019/2, 351–371.
- Bakacsi Gyula: *A szervezeti magatartás alapjai*, Alapszakos jegyzet, Budapest, AULA Kiadó Kft., Budapesti Corvinus Egyetem, 2010.
- Bányai Edit – Hegedűs Réka: Hallgatói motiváció – A szakmai és személyes fejlődés és fejlesztés háttérében működő motivációk kutatása, in Bányai Edit – Lányi Beatrix – Töröcsik Mária (szerk.): *Tükröződés, társtudományok, trendek, fogyasztás*, Pécs, PTE Közgazdaságtudományi Kar, 2017, 563–572.
- Barber, Michael – Mourshed, Mona: *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének háttérében?* London, McKinsey&Company, 2007, <https://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (Letöltés: 2023. 01. 04.)
- Benyó Bertalan: *A magyar tanítóképzésről*, 1998, <http://users.atw.hu/benyoberci/felsookt.htm> (Letöltés: 2023. 01. 04.)
- Bognárné Kocsis Judit: Református szellemiség és értékrend Karácsony Sándor filozófiája alapján, *Studia Caroliensia*, 9. évf., 2009/2–3, 65–71.
- Bús Enikő: *Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül*. PhD-értekezés, Szeged, SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatáselméleti Doktori Program, 2018.

¹⁰⁶Dabóczyné: *A pedagóguspálya választásának motivációi*; Horváth: *A pedagógus életpálya-modell vizsgálata*.

¹⁰⁷Hajdú: A harmadik évezred első nevelői lesznek.

¹⁰⁸Szontagh Pál: Érték, rend, értékrend az iskolában, *Iskolakultúra*, 17. évf., 2007/2, 125–128.

¹⁰⁹Dabóczyné: *A pedagóguspálya választásának motivációi*, 220.

- Ceglédi Tímea: Kulturális és gazdasági tőke a hallgatók családjában, in Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea – Bocsi Veronika – Kovács Klára – Dusa Ágnes Réka – Márkus Zsuzsanna – Hegedűs Roland: *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II.* Debrecen, CHERD-Hungary, 2015, 9–12.
- Chrappán Magdolna: Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzetek körében, in Garai Orsolya – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Frissdiplomások, 2011.* Budapest, Educatio, 2013, 231–263.
- Csermely Péter – Fodor István – Joly, Eva – Lámfalussy Sándor: *Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére,* Budapest, Bölcssek Tanácsa Alapítvány, 2009.
- Dabóczyné Lenkefi Éva: A pedagóguspálya választásának motivációi, in Kovács Gábor (szerk.): *Pannon Tanulmányok V., A Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Tudományos Diákköri dolgozatai 2017–2018,* Veszprém, Pannon Egyetem, 2018, 211–238.
- Deutsch Szilvia Zita: A pályaszocializáció folyamata az énhatékonyság, érdeklődés, munkaérték és egyéni erősségek tükrében, in Bíró Violetta (szerk.): *A pedagóguspálya hívása és kihívása,* Baja, Eötvös József Főiskolai Kiadó, 2018, 77–92.
- Egyensúly Intézet: *Hogyan legyünk okos nemzet? Az Egyensúly Intézet javaslatai a magyar közoktatás megújítására,* 2021, https://egyensulyintezet.hu/wp-content/uploads/2021/06/ei_javaslat_oktatas.pdf (Letöltés 2023. 01. 04.)
- Erdős István: A szakmai etikai normák formálódása mint közös tanulás, in Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében,* Nagyvárad–Budapest, Partium Kiadó, 2015, 95–106.
- European Commission: *2022 Country Report – Hungary,* Brussels, 2022, https://commission.europa.eu/system/files/2022-05/2022-european-semester-country-report-hungary_en_0.pdf (letöltés 2023. 01. 04.)
- European Commission: *Country Report – Hungary 2020,* Brussels, 2020, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020SC0516&from=EN> (Letöltés: 2023. 01. 04.)
- Eurostat: *Age distribution of teachers in primary education 2020,* [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Age_distribution_of_teachers_in_primary_education_2020_\(%25\)_ET2022.png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Age_distribution_of_teachers_in_primary_education_2020_(%25)_ET2022.png) (Letöltés: 2023. 01. 04.)
- Eurydice: *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe 2020/2021,* Luxembourg, Publications Office of European Union, 2022, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ac952388-4911-11ed-92ed-01aa75ed71a1> (Letöltés: 2023. 01. 04.)
- Fábrý Béla – Trencsényi László: Párbeszédre készen – közös értékek keresése. A Magyar Pedagógiai Társaság véleménye, javaslatai a Nemzeti Pedagógus Kar Etikai Kódexéről, *Új Pedagógiai Szemle,* 65. évf., 2015/11–12, 68–75.
- Falus Iván: A pedagógussá válás folyamata, *Pedagógusképzés,* 13. évf., 2004/3, 359–374.
- Fináczy Ernő: *Elméleti pedagógia,* Budapest, OPKM hasonmás kiadás, 1995.
- Györgyiné Koncz Judit: Etikai kihívások a pedagógiában, in Fenyő Imre – Rébay Magdolna (szerk.): *Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnýánszky László 65. születésnapjára,* Debrecen, Csokonai, 2010, 320–330.
- Hajdú Erzsébet: A harmadik évezred első nevelői lesznek, *Új Pedagógiai Szemle,* 51. évf., 2001/9, 25–35.
- Hankiss Elemér: A tanári pálya foglalkozási ártalmairól. Lehet-e példakép az ember napi 24 órán át? in Hankiss Elemér: *Érték és társadalom,* Budapest, Magvető, 1977, 251–264.
- Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild – Varga Júlia: *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről,* Budapest, OFI, 2009.

- Holecz Anita: A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében, in Kispálné Horváth Mária (szerk.): *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*, Szombathely, NYME RPSZKK, 2015, 145–164.
- Horváth Szilárd: A magyar pedagógus társadalom motiváltsága a jövedelmek alapján, *Középeurópai közlemények*, 11. évf., 2018/2, 67–78.
- Horváth Szilárd: *A pedagógus életpályamodell vizsgálata*, PhD-értekezés. Kaposvár, KE Gazdaságtudományi Kar, 2020.
- Jármai Erzsébet – Végh Ágnes: Motivációról a felsőoktatásban – az oktatói és tanulási motiváció kapcsolata, in Bukor József – Strédl Terézia – Nagy Melinda – Vass Vilmos – Orsovics Yvette – Dobay Beáta (szerk.): *Érték, minőség és versenyképesség - a 21. század kihívásai. A Selye János Egyetem 2017-es Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: Pedagógiai szekciók*, Komarno (Szlovákia), Selye János Egyetem, 2017, 63–83.
- Jelenits István: Szempontok egy pedagógusetikához, in Hoffmann Rózsa (szerk.): *Szakmai etikai kódex pedagógusoknak. Tanulmányok, normák és esetleírások*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, 27–33.
- Kállai Gabriella – Szemerszki Marianna: Pedagógushallgatók a képzés elején, *Educatio* 24. évf., 2015/1., 123–129.
- Kézdy Edit: Etikai kérdések az evangélikus iskolában, in Kodácsy-Simon Eszter (szerk.): *Értelmes szívvel. Etikai témák az evangélikus oktatásban*, Budapest, Luther kiadó, 2016, 421–451.
- Kocsis Mihály: Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről, *Iskolakultúra* 12. évf., 2002/5, 66–78.
- Kotschy Beáta (szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*, Eger, 2011.
- Központi Statisztikai Hivatal: *Mikrocenzus 2016 – 13. A foglalkozások presztízse*, KSH, 2018, https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_13.pdf (Letöltés: 2023. 01. 04.)
- Magyar Nemzeti Bank: *Versenyképességi jelentés 2022*. Budapest, MNB, 2022, <https://www.mnb.hu/letoltes/versenyke-pesse-gi-jelente-s-hun-2022-1114-2.pdf> (Letöltés: 2023. 01. 04.)
- Máthé Borbála: *A pedagógus személyiség változása a tanári életpálya során az egyetemi padtól a nyugdíjig. A pedagógus magánéleti körülményeinek és munkájának kölcsönhatása*. PhD-értekezés, Eger, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, 2018.
- N.N.: *Pedagógushallgatók pályára állási motivációi (2021)*, <https://t-tudok.hu/files/2/zgy-mjpedago-gushallgatok.docx.pdf> (Letöltés: 2023. 01. 04.)
- Németh Nóra Veronika: Pedagógusjelöltek motivációi és elképzeléseik a pedagóguspályáról, in Benedek András – Tóth Péter – Venovatti, Anildo: *A munka és nevelés világa a tudományban. XII. Országos Neveléstudományi Konferencia – program és összefoglalók*, Budapest, ONK, 2012, 49.
- OECD: *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán való megtartása*, ford.: Otlík András, 2007, https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu#page1 (Letöltés: 2023. 01. 04.)
- Oelkers, Jürgen: *Nevelésetika*, ford.: Glavina Zsuzsa, Komáromi Béla, Komáromi Magda, Vince kiadó, 1998.
- Oktatási Hivatal: Felvi.hu, https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/kepzesi-teruletenkent-idosorosan?filters%5Bsta_kpt_nev%5D=pedag%C3%B3gusk%C3%A9p%C3%A9s (Letöltés 2023. 01. 04.)
- Paksi Borbála – Schmidt Andrea – Magi Anna – Eisinger Andrea – Felvinczi Katalin: Gyakorló pedagógusok pályamotivációi, *Educatio*, 24. évf., 2015/1, 63–82.

- Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin: *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei*. Budapest, Oktatási Hivatal, 2015.
- Petró András: *Olvasókönyv a pedagógusról. Személyiség, szakmaiság, pedagógus-etika*, Budapest, BME, 2000.
- Pinczésné Palásthy Ildikó: A pedagógusok hivatásszemélyisége, *Magyar Református Nevelés*, 2017/1, 5–14.
- Pinczésné Palásthy Ildikó: A pedagógusok hivatásszemélyiségének néhány aspektusa, in Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*, Komárno (szlovákia), 2015, 428–439.
- Pusztai Gabriella: Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – Az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai, in Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*, Nagyvárad–Budapest, Partium Kiadó, 2015, 195–206.
- Sági Matild – Ercsei Kálmán: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők, in Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*, Budapest, OFI, 2012, 9–30.
- Simon Gabriella: *A mentorálás elmélete és gyakorlata. A mentori kompetenciák attitűdelemi és a kezdő pedagógusok mentormodellek szerinti támogatása*, Budapest, KRE-L'Harmattan, 2019.
- Szenczi Árpád: A pedagógus elhívása, elhivatottsága, hivatala, in Erdélyi Erzsébet – Szabó Attila (szerk.): *Az üzenetjét, azt kell megbecsülni. Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2017, 183–198.
- Szivák Judit–Kálmán Orsolya–Pesti Csilla–Rapos Nóra–Vámos Ágnes: A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében, *Iskolakultúra*, 30. évf., 2020/10, 3–24.
- Szontagh Pál: A pedagógusképzés mint értelmiségképzés, in Furkó Péter – Szathmáry Éva (szerk.): *Népszerű tudomány, tudománynépszerűsítés. Studia Caroliensia – a Károli Gáspár Református Egyetem 2019-es évkönyve*, Budapest, KRE-L'Harmattan, 2019, 247–256.
- Szontagh Pál: A protestáns hivatástudat megjelenése a pedagógusjelöltek hivatásmotivációjában, *Collegium Doctorum* 18. évf., 2022/2, 339–352.
- Szontagh Pál: Érték, rend, értékrend az iskolában, *Iskolakultúra*, 17. évf., 2007/2, 125–128.
- Szontagh Pál: Hivatás- és pályamotiváció a világi és egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények pedagógushallgatóinak összehasonlításában, *Magyar Református Nevelés* 2021/2, 36–45.
- Szontagh Pál: Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus hallgatók körében, *Iskolakultúra* 31. évf., 2021/1, 26–44.
- Szontagh Pál: *Miért (nem) leszek pedagógus? Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek körében*, Budapest, KRE-L'Harmattan, 2021.
- Szontagh Pál: Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja, kutatás a képzés különböző állomásain, *Pedagógusképzés* 19(47) évf., 2020/3–4, 29–57.
- Szőke-Milinte Enikő: A pedagógusok pályamotivációja a nemzetközi gyakorlatban, in G. Molnár Péter – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai valóságok*, Budapest, PPKE, 2018, 227–237.
- Thaisz Miklós: *Elkötelezettség és elhivatottság. Pedagógus életpálya*, KAPI, 2013, https://www.katped.hu/sites/default/files/eletut/eletpalya_model.ppt (Letöltés: 2023. 01. 04.)
- Tolnai Ágnes: A tanító- és óvodapedagógus-képzés jövője, in Szontagh Pál – Tolnai Ágnes – Váradi Ferenc – Váradi-Kusztos Györgyi: *Pedagóguskép-pedagógusképzés. A református pedagógusképzés eredményei a pálya- és hivatásszociológiai folyamat horizontján*, KRE PK, Nagykovács, 2023. 42–80.
- Tomka János: *A megosztott tudás hatalom*, Budapest, Harmat Kiadó, 2012.
- Tomka János: Kell-e etikát tanítani? *Magyar Református Nevelés*, 2017/1, 15–33.

- Varga Júlia (szerk.): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Budapest, KKRTK KTI, 2022, https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_2021.pdf (Letöltés: 2023. 01. 04.)
- Varga Júlia: Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése, *Közgazdasági Szemle*, 56. évf., 2007/7–8, 609–627.
- Veroszta Zsuzsanna: Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában, *Educatio*, 24. évf., 2015/1, 47–62.
- Watt, Helen M. G. – Richardson, Paul W.: An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40. évf., 2012/3, 185–197.
- Watt, Helen M. G. – Richardson, Paul W.: Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale, *The Journal of Experimental Education*, 75. évf., 2007/3, 167–202.
- Weiss, Sabine – Kiel, Ewald: Who chooses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*, 23. évf., 2013/3, 415–433.
- Wyatt-Smith, Claire – Wang, Jin – Alexander, Colette – Du Plessis, Anna – Hand, Kirstine – Colbert, Peta: *Why choose teaching? A Matter of Choice: Evidence from the Field*, Brisbane, Learning Science Institute, 2017.
- Zrinszky László: *Nevelélmélet*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2002.

TOLNAI ÁGNES

A TANÍTÓ- ÉS ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉS JÖVŐJE

A pályaszocializációról, hivatástudatról nem lehet anélkül beszélni, hogy ne látnánk a képzés körülményeit, amivel e kötet több fejezete is foglalkozik. Jelen fejezetben a képzőhelyeket vesszük sorra, illetve azokat a körülményeket, amik az elmúlt években alakították a felvételi környezetet. Ennek elsődleges eszközeként az Oktatási Hivatal felvételi adatbázisára, az utánpótlás szükségességének tárgyalásánál pedig az Eurostat és a KSH adatbázisára támaszkodunk.

Ahogy az előző fejezet 1. táblázatában¹ láthattuk, a pedagógusképzésre jelentkezők száma 2020-tól visszaállt a 2014–2019 közötti csúcsidőszak előtti szintre. A tanító- és az óvodapedagógus-képzést ez a változás eltérően érintette, ami már a jelentkezéskor láttatni engedti a pálya vonzerejét.

Az egyes felsőoktatási képzések jelentkezési és felvételi számai, a meghirdetett helyek száma, az intézmény teljes kapacitása, a bekerülési arányok mind olyan indikátorok, amelyek vizsgálatával pontos képet kaphatunk egy-egy szak és intézmény népszerűségéről a felsőoktatási piacon. A pusztán számok képesek megmutatni, hogy az adott évben felvételizők hogyan gondolkodnak egy-egy szakról, egy-egy képzési területről vagy intézményről. Jelen fejezetben tehát az óvodapedagógus- és a tanítóképzés helyzete kerül górcső alá a bemeneti számok tükrében.

A magasabb jelentkezési számok esetében, ahogy az előzőekben Szontagh Pál rámutatott, nagyobb a felsőoktatási intézmény szabadsága abban, hogy a pontszámok megállapításával kiválassza a bekerülő hallgatókat.² A bekerülési arány azonban nem változott számottevően 2010 és 2022 között, ami jelzi, hogy a pedagóguspályára készülők kompetenciaszintje, középfokú tanulmányi eredménye kiegyensúlyozott volt a vizsgált időszakban. Még úgy is, hogy a 2020., 2021. és 2022. évi felvételi eljárásokban a jelentkezés érvényességének feltétele volt az emelt szintű érettségi legalább egy tantárgyból.

Ezen a ponton fontos megjegyezni, hogy a pedagógus alapképzési szakok felvételi követelménye a középszintű érettségi és a sikeresen teljesített alkalmassági vizsga volt, illetve a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló **423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet** által meghatározott minimális pontszám, ami a vizsgált időszakban 280 pont volt a maximálisan elérhető 500 pontból. A 2020. évi általános felvételi eljárástól megváltoztak a bekerülés feltételei, ugyanis középszintű érettségi helyett egy tantárgyból emelt szintű érettségit kellett teljesíteni, vagy a 2006 előtt

¹ Szontagh Pál: A hivatás- és pályamotiváció a pedagóguspályán, in Szontagh Pál – Tolnai Ágnes – Váradi Ferenc – Váradi-Kusztos Györgyi: *Pedagóguskép-pedagógusképzés. A református pedagógusképzés eredményei a pálya- és hivatásszociológiai folyamat horizontján*, KRE PK, Nagykovács, 2023. 11–41.

² Szontagh i. m.

érettségizetteknek felsőoktatási felvételi szakmai vizsgát (FFSZV) kellett tenniük egy választott tantárgyból. Az emelt szintű érettségi és az FFSZV alól felmentést kapott az, aki rendelkezett felsőfokú szakképzettséget és végzettséget igazoló oklevéllel. Meg kell jegyezni, hogy a felsőoktatási szakképzések nem adtak ilyen jogosultságot, így csak a korábbi főiskolai/egyetemi, illetve az alapképzésben, osztatlan képzésben vagy mesterképzésben szerzett okleveleket lehetett érvényesíteni ebben az esetben. 2021-től a felvételi szabályok változása már lehetővé tette, hogy a felsőoktatási szakképzéseken szerzett oklevelek is kiválthassák az emelt szintű érettségi/FFSZV kötelezettséget.³

Amikor pedagógusok motiváltságáról, pályaeorientációjáról beszélünk, legelőször azt érdemes megnézni, hogy van-e elég jelentkező arra, hogy motiváljuk őket. A felsőoktatás egy szolgáltatási piac, ahol a felsőoktatási intézmények mint szolgáltatók versenyeznek a képzések iránt érdeklődőkért. A vizsgálat tárgyát képező óvodapedagógus és tanító alapképzéseket 22, illetve 20 képzési helyen hirdetik Magyarországon. A piaci verseny óriási a képzők között, miközben a pedagógusképzésre jelentkezők száma folyamatosan csökken. Ez a tendencia rákényszeríti az intézményeket arra, hogy felvételi stratégiájukat átgondolják, s a nagyobb létszámmal induló évfolyamok érdekében lazítsanak a bekerülési feltételeken. Az emelt szintű érettségi mint felvételi követelmény 2020–2022 közötti megjelenése a pedagógusképzésben látványosan csökkentette a jelentkezési számokat.

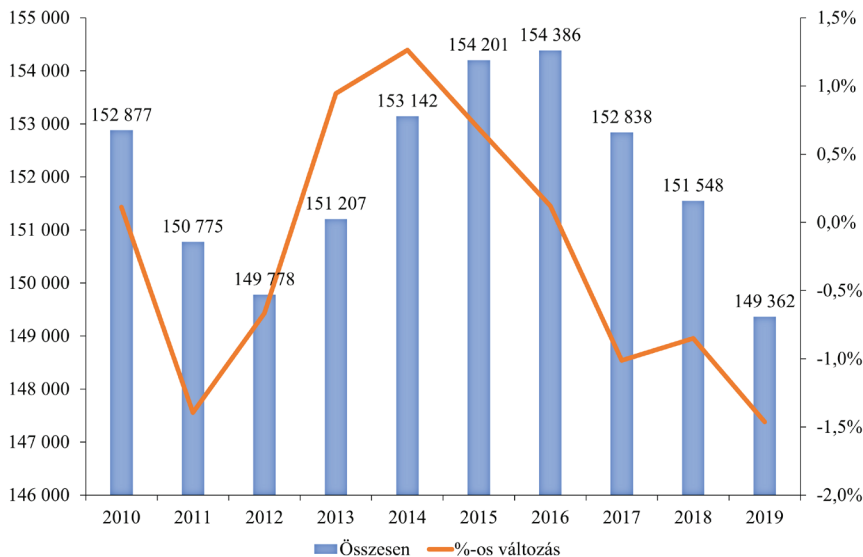
Az intézmény piaci helyzetének és beágyazottságának vizsgálatához szükséges először különbséget tenni a felvétellel kapcsolatos mérőszámok tekintetében. A felvételi eredmények közlésekor az Oktatási Hivatal közzéteszi az adott szakra leadott összes és első helyes jelentkezést, illetve a felvettek számát. Az összes jelentkezésbe beleszámít minden jelentkezés, amit az adott szakra adtak, legyen az első helyen vagy a huszonkettediken. A felvételi rendszer sajátosságai miatt az alacsony népszerűségű szakokon, mint a pedagógusképző szakok is, az intézmény számára lényegében csak azok a jelentkezők ténylegesen elérhetőek, akik az adott szakot az intézményben első helyen jelölték meg. A felvételi ponthatárhúzás során ugyanis először az intézmény vagy jogszabály által meghatározott minimumpontszámot elérő, a szakra első helyen jelentkezőket veszik fel a kapacitás erejéig, majd, ha az első helyesek közül nem telt be a kapacitás, a második helyesek közül nézik meg, hogy hányan érték el a minimumpontot, s töltik fel velük a megmaradt helyeket, s ha van még szabad hely, akkor sorra következnek a harmadik helyen az adott szakot az intézményben megjelölők és így tovább. Mivel a pedagógusképzésben az intézményi kapacitások rendre magasabbak, mint az első helyesek száma, ezért akkor kerülünk közelebb az intézmények tényleges helyzetének bemutatásához, ha az első helyes jelentkezéseket és a felvettek számát vizsgáljuk.

³ 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról. (Az egyes felvételi eljárások időpontjában hatályos állapot szerint.), <https://njt.hu/jogszabaly/2012-423-20-22> (Letöltés: 2023. 06. 30.)

Az óvodapedagógus és a tanító alapképzések 6, illetve 8 féléves, 180, illetve 240 kredites felsőfokú végzettséget és szakképzettséget adó képzések. Az általános (nem nemzetiségi) és a szakirányos (nemzetiségi) képzést külön szakként hirdetik meg az intézmények. Mivel jelen elemzés célja, hogy a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának (KRE PK) óvodapedagógus- és tanítóképzéséhez kapcsolódóan mutassa be az országos helyzetképet, illetve a KRE PK helyzetét ebben a környezetben, ezért a nemzetiségi szakirányok nem szerepelnek az adatsorokban.

A felvételi oldal prognosztizálásához a felsőoktatási intézményeknek azonban a munkaerőpiac mozgásaival is tisztában kell lenniük, hogy meg tudják határozni a szükséges képzési kapacitásokat.

A 2010–2019 közötti időszakban a pedagógusok száma 2016-ban érte el maximumát. Ekkor 154 386 pedagógust foglalkoztattak a köznevelési intézmények. Ez jelentős emelkedés volt a 2012. évi 149 778 fős adathoz képest, azonban a 2016-os csúcstól folyamatos csökkenés indult. 2019-ben már csak 149 362 fő volt a foglalkoztatott pedagógusok száma, ami a vizsgált 10 éves időszak legalacsonyabb adata. A pedagógusok száma folyamatosan csökken 2016 óta. (1. ábra)



1. ábra.

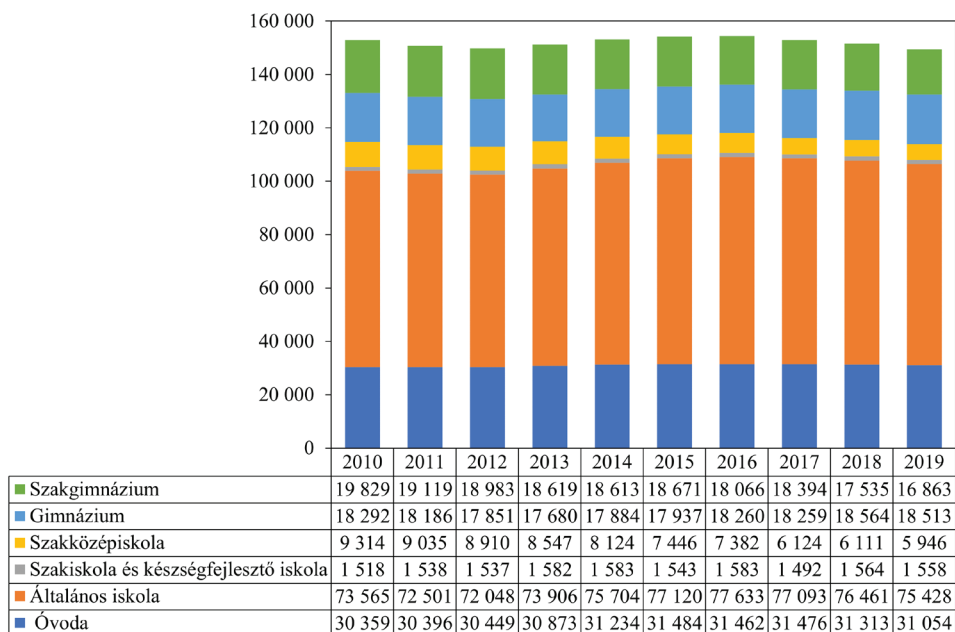
Pedagógusok száma és a pedagógusok számának változása az előző évhez képest (2010–2019)⁴

A köznevelési intézmények képzési szint szerinti bontása alapján megállapítható, hogy a legtöbb pedagógust az általános iskolák foglalkoztatják. Ezt követik az óvodák, majd fej-fej mellett a szakgimnáziumok és a gimnáziumok. A foglalkoztatási

⁴ Adatok forrása: Központi Statisztikai Hivatal (KSH): *Összefoglaló táblák. Oktatás. 23.1.1.7. Óvodai nevelés*, https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0007.html (Letöltés: 2023. 06. 30.), saját szerkesztés

sort a 2020. 01. 01-étől megszűnt⁵ szakközépiskolák, majd utolsó helyen a szakiskolák és készségfejlesztő iskolák zárják.

Az általános iskolák és az óvodák 2010 óta folyamatosan növelik arányukat a pedagógusok foglalkoztatásán belül, 2015-ben együttes arányuk átlépte a 70%-ot. A köznevelés legnagyobb foglalkoztatói tehát az általános iskolák és az óvodák. (2–3. ábra)



2. ábra.

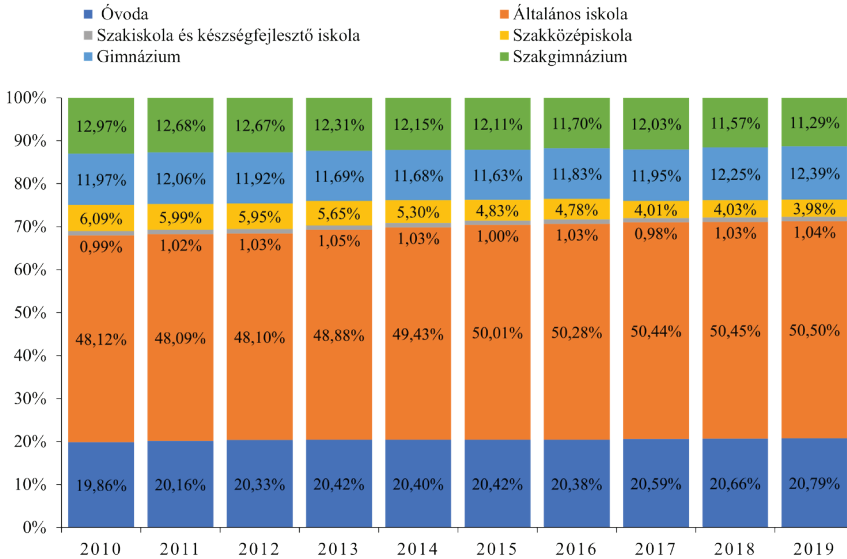
Pedagógusok száma intézménytípusonként (fő)⁶

A pedagógusok száma a 2016-os csúcserték óta 5024 fővel csökkent. A csökkenés legerőteljesebben a szakközépiskolákat, a szakgimnáziumokat és az általános iskolákat érintette. Az általános iskolákban 2205, az óvodákban 408 fővel kevesebb pedagógus dolgozott 2019-ben 2016-hoz képest. A legnagyobb visszaesést az általános iskolák szenvedték el. A pedagógusok száma csak a gimnáziumokban nőtt.

⁵ A nemzeti köznevelésről szóló CX. törvény 2020. 01. 01-étől hatályos módosítása a szakközépiskolai feladatellátást megszüntette, ezért a szakközépiskolák esetében csak a kifutó évfolyamokat tanító pedagógusok jelennek meg. A Kntv. 2016. 11. 30-tól hatályos módosítása beemelte a köznevelési feladatellátásba a szakgimnáziumokat. Így 2016. 11. 30. és 2019. 12. 31. között a szakközépiskolák és a szakgimnáziumok párhuzamosan jelentek meg a köznevelési rendszerben. Mivel jelen elemzés adatsorai a 2010–2019 közötti időszakra fókuszálnak, ezért az adatbontások szakközépiskolákat és szakgimnáziumokat is tartalmaznak. 2011. évi CX. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00> (Letöltés: 2023. 06. 30.)

⁶ Adatok forrása: uo., saját szerkesztés

A tanító- és az óvodapedagógus-képzés szervezése és tervezése szempontjából a felsőoktatási intézményeknek ezeket a trendeket figyelembe kellett venniük felvételi eljárásaik és intézményi lehetőségeik tervezésekor.



3. ábra.
Pedagógusok aránya intézménytípusonként⁷

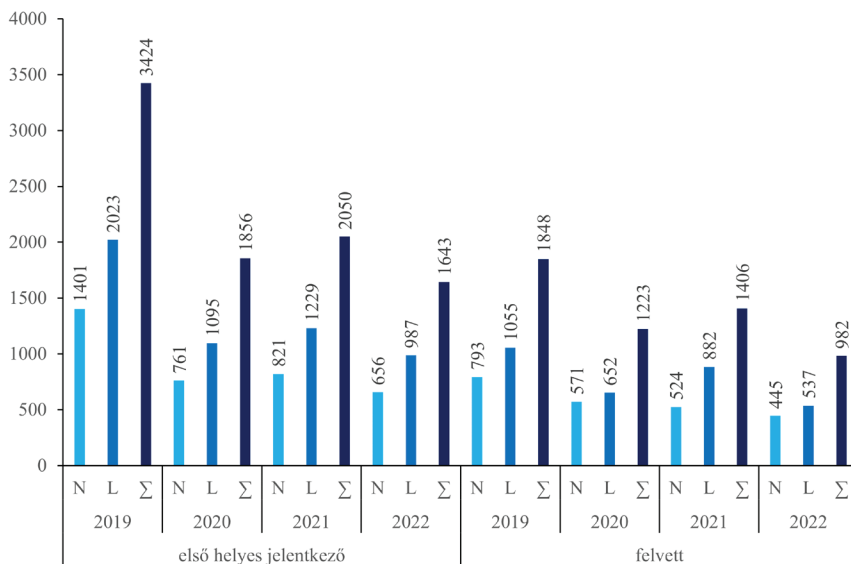
Óvodapedagógus-képzés

Felvételi eredmények

Az emelt szintű érettségi mint 2020-tól megjelenő bemeneti feltétel az első helyes jelentkezések számát jelentősen csökkentette: mind a nappali, mind a levelező képzésre jelentkezők esetében több mint 45%-os csökkenés történt. A felvettek aránya ennél kisebb mértékben esett vissza. A nappali munkarendre felvételt nyertek esetében 28%-kal, levelező munkarenden pedig 38%-kal csökkent a felvettek száma a 2019. évihez képest. A 2020-as gyors változás után az óvodapedagógus alapképzésre jelentkezni kívánók részben alkalmazkodtak a megváltozott felvételi követelményekhez. A 2020-as évhez képest átlagosan 10%-kal többen jelentkeztek első helyen. Ez a visszarendezés nem érte el a 2019-es bázisv számait. Az emelt szintű érettségitől várt, a jelentkezők összetételében megjelenő minőségi javulás sem következett be. 2021-ben annak ellenére, hogy az első helyes jelentkezések száma 7,88%-kal nőtt, a közülük felvetteké azonban 8,23%-kal csökkent 2020-hoz képest. 2021-hez képest 2022-ben ismét egy jelentős csökkenés látható mind az első helyes jelentkezések, mind a felvettek terén. Az első helyes jelentkezések nappali és

⁷ 6. ábra adatai alapján saját számítás, szerkesztés

levelező képzésre is 20%-kal estek. A nappali munkarendre felvettek aránya 15%-kal csökkent 2022-ben a 2021. évihez képest. Ez az arány levelező munkarenden már 39% volt. (4–5. ábra)



4. ábra.

Óvodapedagógus BA képzésre első helyen jelentkezők és a felvettek száma (2019–2022)⁸

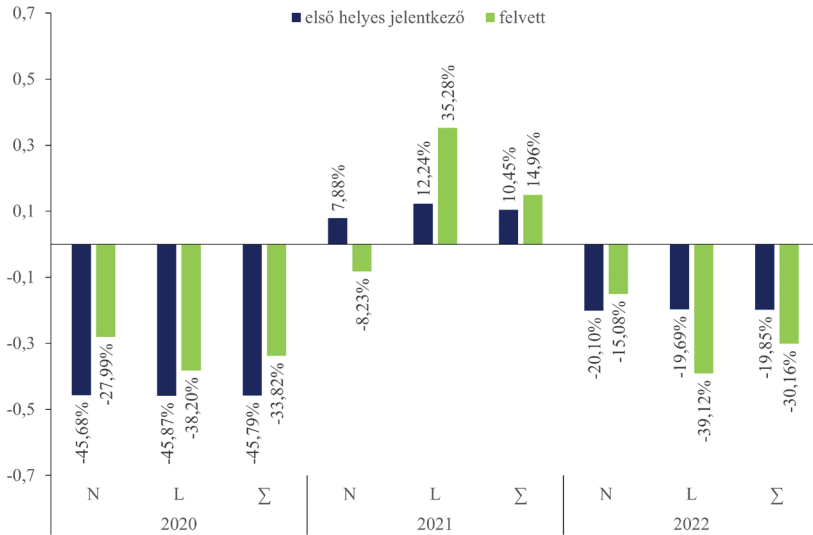
Ha a 2020–2022-es időszak első helyes jelentkezési adatait és a felvettek számát a 2019. évhez viszonyítjuk, akkor látható, hogy az emelt szintű érettségi mint bemeneti feltétel 2020. évi bevezetésének komoly hatása volt az óvodapedagógus alapképzésre, a 2019-es számokhoz nem sikerült egyik későbbi évben sem közelíteni, 2022-ben pedig tovább romlott a helyzet. (6. ábra)

Míg az emelt szintű érettségi 2020. évi bevezetésével az első helyes jelentkezések száma átlagosan 45,79%-kal esett vissza, a felvetteké pedig 33,82%-kal, addig ez 2022-re már az első helyes jelentkezések esetében 52,02% volt, a felvetteknél pedig a csökkenés 2019-hez képest 46,86% volt.

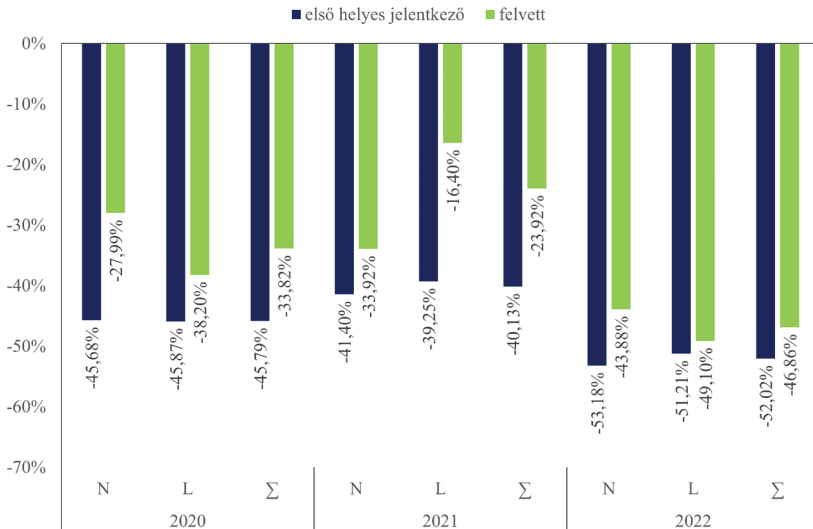
A 2019-es bázisévhez viszonyítva 2020-ban óvodapedagógus alapképzésre összesen 1568 fővel kevesebben jelentkeztek első helyen, a felvettek száma pedig 625 fővel volt kevesebb. 2021-ben szintén alacsonyabb volt az első helyes jelentkezések száma, mint a 2019-es, a csökkenés 1374 fő volt, a felvettek esetében pedig 442 fő. 2022-ben a 2020. évihez képest is drasztikusabb volt a visszaesés. Míg 2019-ben 3924-en jelentkeztek első helyen óvodapedagógus alapképzésre első helyen, addig 2022-ben már 1781 fővel kevesebben. 2022-ben a vizsgált 2019–2022-es időszak

⁸ Adatok forrása: Oktatási Hivatal: *Ponthatárok, statisztikák. Elmult évek statisztikái*, https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/, saját szerkesztés (Letöltés: 2023. 06. 30.)

legalacsonyabb felvett számai jelennek meg. Mindössze 982 fő, azaz a 2019-es évhez képest 866 fővel kevesebb új belépő volt a képzésre. (7. ábra)



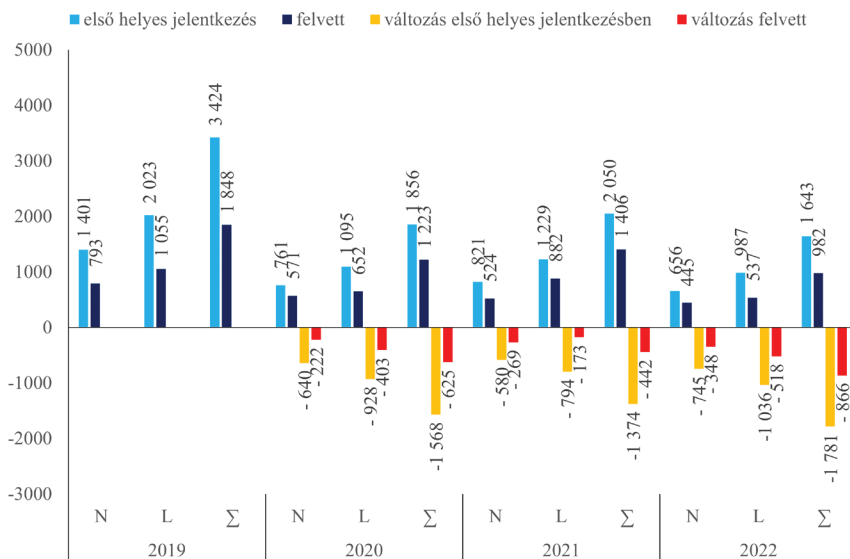
5. ábra.
Óvodapedagógus BA képzésre első helyen jelentkezők és a felvettek változása az előző évhez képest (2019–2022)⁹



6. ábra.
Óvodapedagógus BA képzésre első helyen jelentkezők és a képzésekre felvettek változása a 2019-es bázisévhez képest (2020–2022)¹⁰

⁹ Adatok forrása: *uo.*, saját szerkesztés

¹⁰ Adatok forrása: *uo.*, saját szerkesztés



7. ábra.

Óvodapedagógus BA képzésre első helyen jelentkezők és felvettek száma, illetve számának változása a 2019-es bázisához viszonyítva (2019–2022) (fő)¹¹

Az óvodapedagógus alapképzés a 7. ábra adatai alapján láthatóan elindult egy igen negatív pályán, amikor a professzió már nem vonzó a jelentkezők számára. A vizsgált időszak négy éve alatt közel felével, 46,86%-kal csökkent a felvettek száma.

Mindeközben a képzési helyek száma folyamatosan nőtt, ami egyfajta természetes piaci reakció volt a hallgatói létszám növelése érdekében és a munkaerőpiac folyamatos nyomására. A KSH adatbázisai alapján az intézmények döntése megalapozott volt, hiszen az óvodapedagógusok száma csökkenést mutatott, a munkaerőpiac nyitott volt a képzőhelyek számának növelésére. A köznevelésben pedig 10 éves időtávban gondolkodva, az óvodák helyzete tűnt a legstabilabb fejlesztési pontnak a felsőoktatási piacon a pedagógusképzések között.

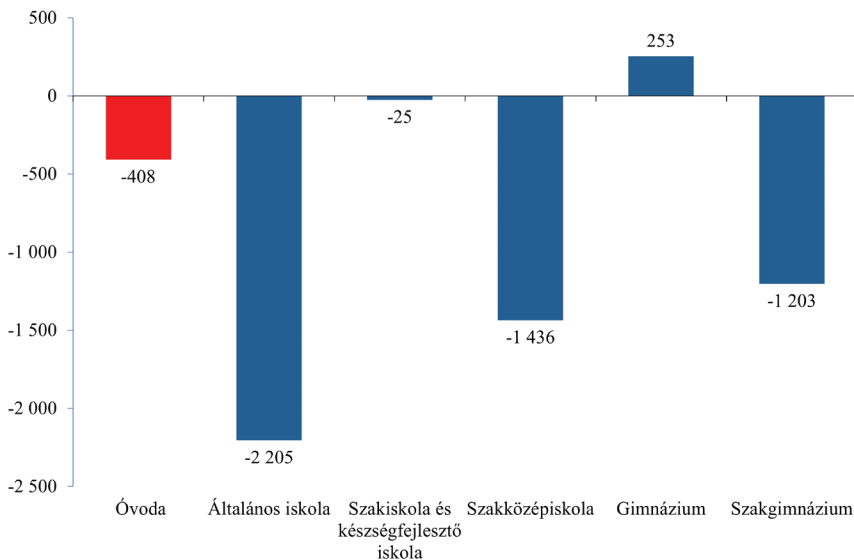
Ám nem számolt azzal a fent bemutatott felvételi trenddel, amit az emelt szintű érettségi 2020. évi bevezetése produkált.

Az óvodapedagógusok számának változása

Az óvodapedagógusok számának változása rávilágít arra, hogy a képző intézményeknek milyen munkaerőpiaci hatásokat kell figyelembe venniük képzésekkel kapcsolatos döntéseiknél. Mivel a felvételi eredmények a 2019–2022 közötti időszakban az előzőekben bemutatott negatív tendenciák szerint alakultak, a képzők piaci döntéseit az időszak vizsgálatához csak az azt megelőző hosszabb idősoros vizsgálattal lehet megérteni. A bevezetőben bemutatott munkaerőpiaci trendek alapján az általános iskolák és óvodák 2 613 fős pedagógusszám csökkenésének visszapótlási

¹¹ Adatok forrása: *uo.*, saját szerkesztés

lehetősége megkérdőjeleződött a 2020. évi általános és pótfelvételi eljárásokban tapasztaltak miatt. Az emelt szintű érettségi kötelezővé tétele miatt mind a tanító, mind az óvodapedagógus képzéseken jelentősen csökkent a felvettek száma.



8. ábra.

Pedagógusok számának változása intézménytípusonként 2017–2019 között (összesen, fő)¹²

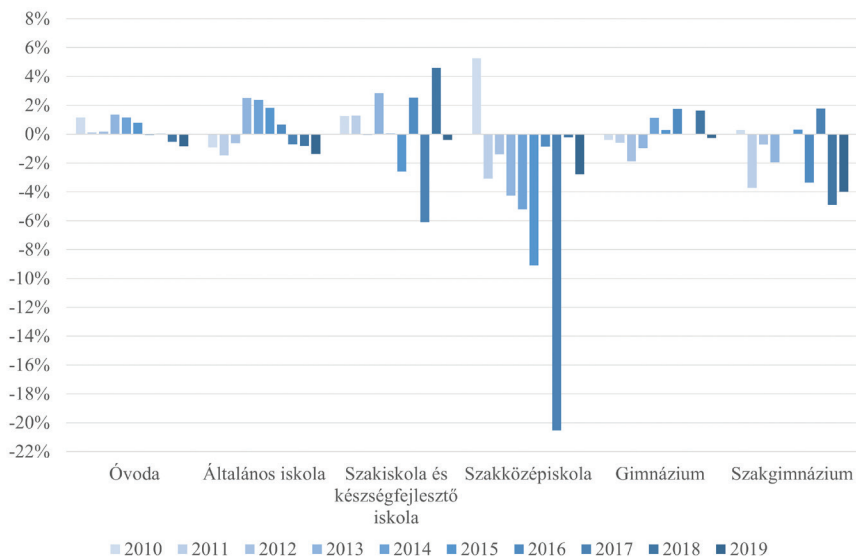
A 9. ábra intézménytípusonkénti és évenkénti bontása részletesen mutatja a 2010–2019 közötti időszak pedagógus számában bekövetkezett változásokat. A szakképzésben folyamatos csökkenés jelentkezett a vizsgált időszakban a szakközépiskolák és szakgimnáziumok esetében, a szakiskoláknál és a készségfejlesztő iskoláknál a növekedés és csökkenés évei felváltva követték egymást, trend nem mutatkozik. A gimnáziumoknál 2014–2018 között növekedett a pedagógusok száma évről évre, 2019-ben azonban itt is csökkenés mutatkozott. Az általános iskolák a vizsgált időszakban csak négy évben, 2013 és 2016 között tudták növelni a pedagógusok létszámát. 2016 óta az általános iskolában tanító pedagógusok száma is folyamatosan csökken. Az óvodáknál ez a csökkenés csak 2018-ban jelentkezett.

2013 és 2015 között összesen 1035 óvodapedagógussal többet foglalkoztattak a 2012-es állapothoz képest, azonban 2015 után a 2017. évi mérsékelt, 14 fős növekedéshez képest összesen 422 fős csökkenés jelentkezett. (11. ábra)

A 2016-tól kezdődő változások megyei adatai a 12. ábrán mutatják, hogy a visszaesés nem volt általános, egyes megyékben különbözőképpen jelentkezett. Budapesten 2016-ban 98 fővel nőtt az óvodapedagógusi létszám, 2019-ben azonban már 100 fővel kevesebben álltak ilyen munkakörben foglalkoztatásban, mint egy évvel korábban. Eközben az agglomerációt felölelő Pest megyében nem volt ilyen jelentős a csökkenés. 2019-ben 11, 2018-ban pedig 27 óvodapedagógussal kevesebbet foglalkoztattak, mint

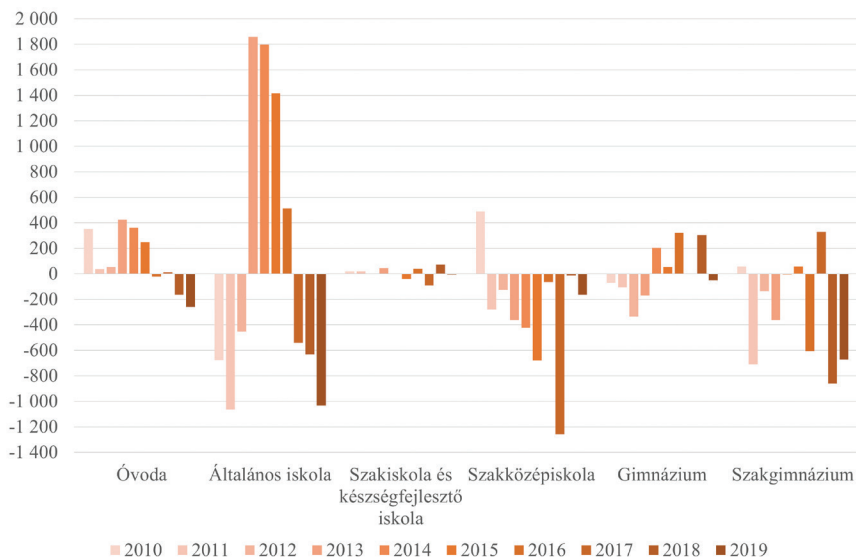
¹² 6. ábra adatai alapján saját számítás, szerkesztés

egy-egy évvel azelőtt. Budapest és Pest megye esetében együttesen 2019-ben már 111 fős, azaz egy teljes évfolyamnyi hiány mutatkozott.



9. ábra.

Pedagógusok számának százalékos változása az előző évhez képest¹³

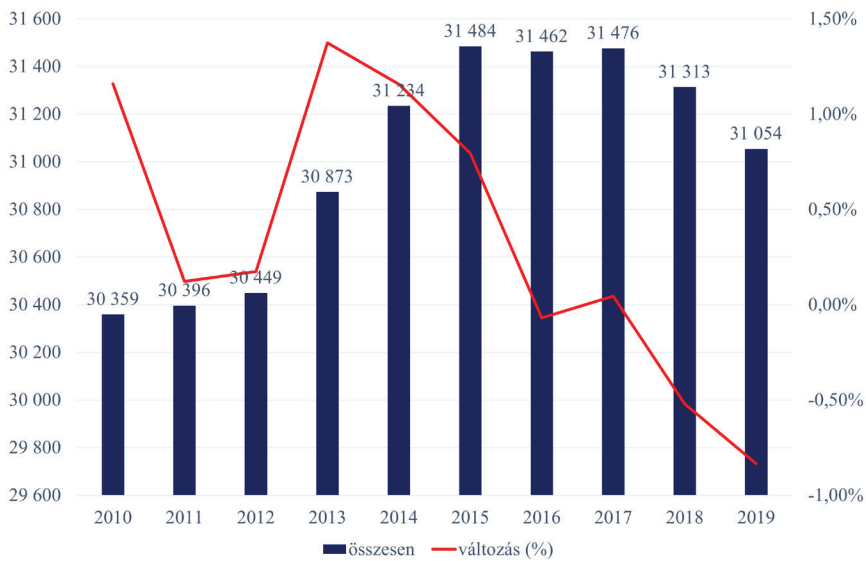


10. ábra.

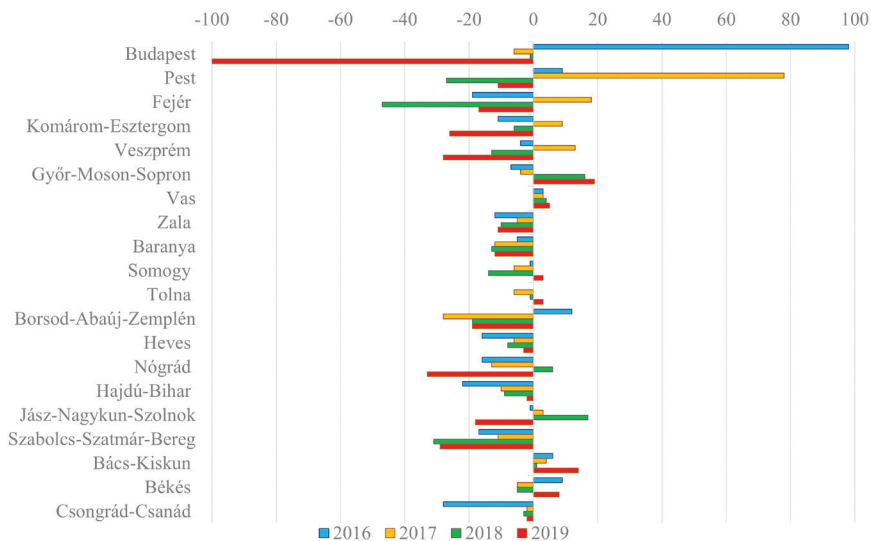
Pedagógusok számának nominális változásai az előző évhez képest (fő)¹⁴

¹³ 6. ábra adatai alapján saját számítás, szerkesztés

¹⁴ 6. ábra adatai alapján saját számítás, szerkesztés



11. ábra.
Óvodapedagógusok száma és annak változása az előző évhez képest¹⁵



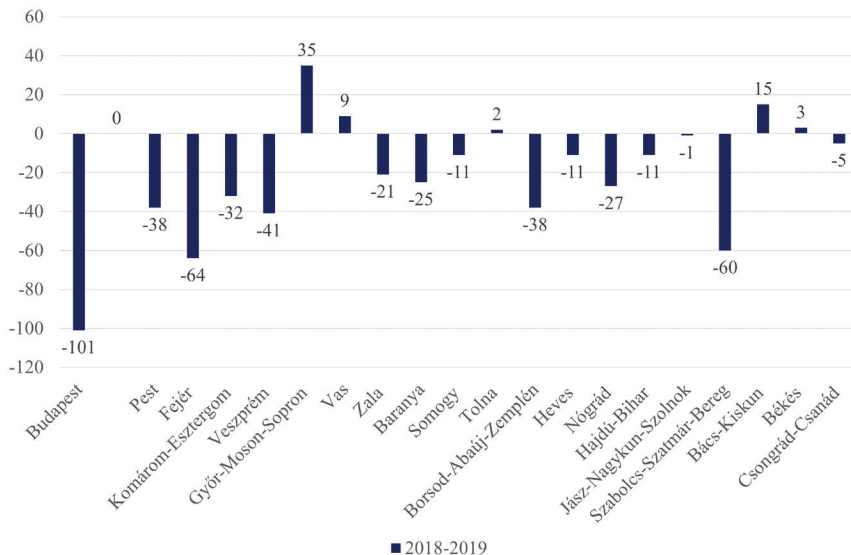
12. ábra.
Óvodapedagógusok számának nominális változása az előző évhez képest megyénként (fő)¹⁶

A Közép-Dunántúl régió minden megyéjében a 2017-es növekedést 2018-ban és 2019-ben is csökkenés követte. Míg 2018-ban 34, addig 2019-ben összesen 71 fővel

¹⁵ 6. ábra adatai alapján saját számítás, szerkesztés

¹⁶ Adatok forrása: uo., saját számítás és szerkesztés

kevesebb óvodapedagógus dolgozott Fejér, Komárom-Esztergom és Veszprém megyében. A Nyugat-Dunántúlon Győr-Moson-Sopron és Vas megyében 2018-ban és 2019-ben is nőtt a foglalkoztatott óvodapedagógusok száma. Viszont Zala megyében 2016-tól folyamatosan, összesen 43 fővel csökkent.



13. ábra.

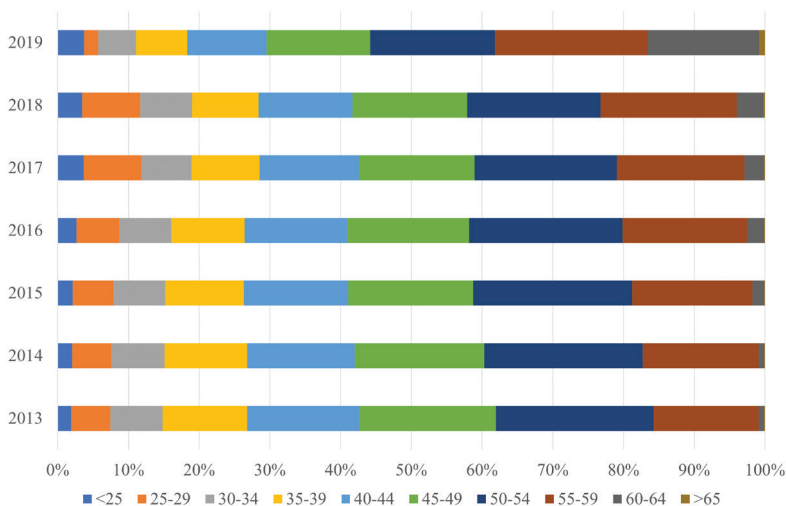
Óvodapedagógusok számának változása megyénként 2019-ben az előző évhez képest (fő)¹⁷

A Dél-Dunántúl megyéiben szintén csökkenés volt tapasztalható. Baranyában 42 fővel kevesebb óvodapedagógus volt 2019-ben, mint 2016-ban. Tolna és Somogy megyékben 2016–2018 között csökkenést tapasztalhatunk, azonban 2019-ben mindkét megyében 3-3 fővel nőtt a foglalkoztatott óvodapedagógusok száma. Észak-Magyarországot erősen érintette a kialakuló negatív trend. A 2016. évi 12 fős növekedéshez képest Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 2019-ben 63-mal kevesebb pedagógus dolgozott, mint 2017-ben. Heves megyében a 2016 óta tartó létszámcsökkenés miatt 33 fővel kevesebb óvodapedagógus volt 2019-ben, mint 2016-ban. Nógrád megyében pedig a 2018. évi 6 fős növekmény sem tudta ellensúlyozni azt, hogy a 2016., 2017. és 2019. évi csökkenés miatt összesen 62 óvodapedagógussal kevesebb dolgozik. Az Észak-Alföldön egyedül Jász-Nagykun-Szolnok megye esetében egyensúlyozták ki a növekmények az egyes évek csökkenéseit, ugyanakkor Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyében a csökkenés folyamatos volt, aminek eredményeként 2016-tól előbbiben 90, utóbbiban 43 óvodapedagógussal kevesebbet foglalkoztatnak.

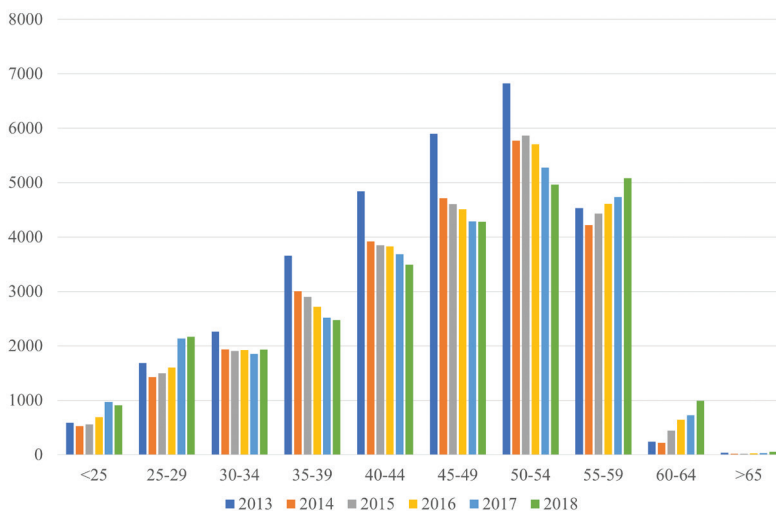
A Dél-Alföldön Bács-Kiskun megyében minden évben nőtt az óvodapedagógusok száma, Békés megyében pedig a növekmény ellensúlyozni tudta az egyes évek

¹⁷ 12. ábra adatai alapján saját számítás, szerkesztés

csökkenését. Egyedül Csongrád-Csanád megye esetében alakult ki ebben az időszakban 35 fős csökkenés.



14. ábra.
Óvodapedagógusok korcsoportok szerinti megoszlása (%)¹⁸



15. ábra.
Korcsoportok létszámának változása (2013–2018) (fő)¹⁹

¹⁸ Adatok forrása: European Commission: Eurostat. *Database. Population and social conditions/Education and training/Education personnel. Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_PERP01_custom_6913195/default/table?lang=en, saját szerkesztés (Letöltés: 2023. 06. 30.)

¹⁹ Uo., saját szerkesztés

A megyei bontású adatok mutatják, hogy a csökkenés általános, mértéke azonban eltérő az egyes régiókban, megyékben. A legnagyobb csökkenés 2019-ben következett be. (13. ábra)

A képző intézmények azonban nemcsak a jelenlegi szükségleteket vették figyelembe, hanem azt is, hogy mikor lesz nagyobb számban szükség óvodapedagógusokra. Az óvodapedagógusok korfájának vizsgálata ezért közelebb visz bennünket ahhoz, hogy miért gondolták az intézmények úgy, hogy 22 képzési helynek létjogosultsága van a magyar piacon.

2003 és 2018 között a 40 év alatti óvodapedagógusok aránya látványosan csökkent, az 50 év felettieké pedig nőtt. A fiatalabb korosztály ugyan 2018-ban 10,48%-os arányával már majdnem utolérte a 2003. évi 11,13%-ot, azonban a 30-39 éves korosztály aránya 2003 óta folyamatosan csökken (29,49%-ról 17,2%-ra). Az 50 év felettiek aránya ezzel szemben 16,49%-ról 38,35%-ra nőtt. Mindez az óvodapedagógus szakma folyamatos előregedését mutatja. (14–15. ábra)

A 15. ábrán látható, hogy nemcsak a fiatalok aránya csökken, hanem a teljes minta, azaz az óvodapedagógusok száma is. Az egyre kisebb mintában egyre nagyobb arányban jelen lévő 50 év feletti korcsoport még jobban rámutat a szakma előregedésére.

Az egyes ötéves bontású korcsoportok megoszlásának évenkénti változása rávilágít továbbá arra, hogy a szakma legnagyobb elemszámú csoportja a 50-54 éveseké, akiket 2018-tól már nem a fiatalabb 45-49 évesek csoportja követ, hanem az 55-59 éveseké. A szakma ebben a formában is kimutatható előregedése a frissen végzettek iránti magasabb jövőbeni igényt jelzi előre.

Képzőhelyek

Az óvodapedagógus képzést az országban 22 képzőhelyen hirdették a 2019–2022 közötti időszakban. (1. táblázat) A GFE, az AVKF, a PPKE, illetve a SZIE mint vidéki képzők budapesti meghirdetéseikkel az ELTE és a KRE képzései mellett indítottak óvodapedagógus szakot. A képzési helyek száma így az addigi 18-ról 22-re nőtt. Azonban, ha megnézzük, hogy Budapest mutatta a döntéseket előkészítő időszakban a legnagyobb hiányt az óvodapedagógusok terén, akkor racionális piaci döntéseként értelmezhetjük ezeket a nyitásokat. A budapesti képzési helyek mindazonáltal nemcsak Budapest, hanem az egyre erősödő agglomeráció igényeit is ki tudják elégíteni, így a döntés megalapozottnak tűnt. A felvételi számok 2019 után azonban ezeket az intézményi lépéseket megkérdőjelezték, és szembe kellett nézni a piaci telítettség problémájával.

Budapesti képzési helyekre a felvettek 20-30%-a jut be, a fennmaradó kétharmad 16 vidéki képzési hely között oszlik meg. (16. ábra)

Budapesten hat helyre jelentkezhetnek óvodapedagógus alapképzésre: az AVKF, az ELTE, a GFE, a KRE, a PPKE és a SZIE hirdet képzést.

1. táblázat
A 2019–2022 közötti időszakban óvodapedagógus BA képzést hirdető
intézmények, képzési helyek szerint²⁰

	Képzési hely / felsőoktatási intézmény		Képzési hely / felsőoktatási intézmény
1	Baja / EJF	12	Kaposvár / SZIE/MATE
2	Budapest / AVKF	13	Kecskemét / NJE/KRE
3	Budapest / ELTE	14	Nagykőrös / KRE
4	Budapest / GFE	15	Nyíregyháza / NYE
5	Budapest / KRE	16	Pécs / PTE
6	Budapest / PPKE	17	Sárospatak / EKKE/THE
7	Budapest / SZIE	18	Sopron / SOE
8	Eger / EKKE	19	Szarvas / GFE
9	Esztergom / PPKE	20	Szeged / SZTE
10	Hajdúböszörmény / DE	21	Szekszárd / PTE
11	Jászberény / EKKE	22	Vác / AVKF

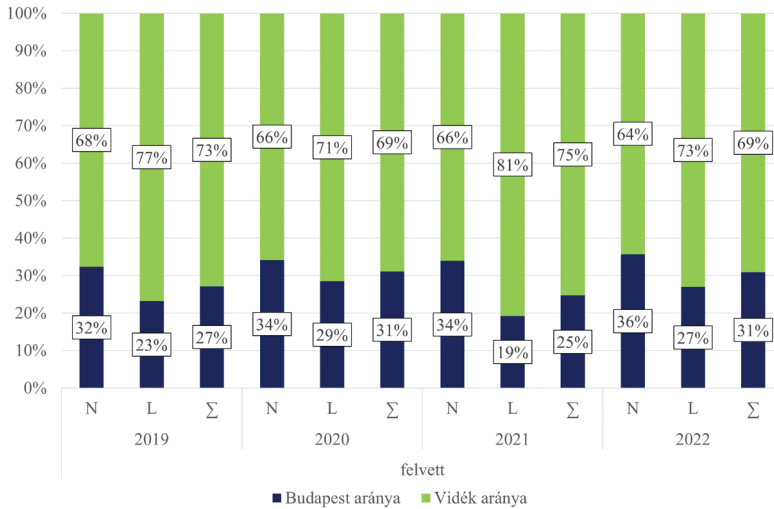
A budapesti piacot egyértelműen az ELTE uralja nappali és levelező képzésen is, második helyen a KRE áll. Levelező képzésen a KRE erős versenytársaként megjelenik a GFE is. Nappali képzésen csak az ELTE és a KRE tud képzést indítani, a KRE aránya azonban folyamatosan csökken. A képzőhelyek közül a PPKE és a SZIE a Budapesten hirdetett képzéseket egy alkalommal sem tudta elindítani, ami Budapesti piaci túltelítettségét mutatja.

A felvettek száma alapján megállapítható, hogy a Budapesten piacvezető ELTE esetében is visszaesés tapasztalható. A 2019-ben még 169 fővel induló nappali évfolyam 2020-ra 132 főre csökkent, mely állandósult később is. Levelező képzésen a 2019-es 90 fős évfolyam 2022-re 61 főre apadt. A GFE a budapesti piacon a levelező munkarendű képzések terén stabilizálni tudja helyzetét. Az AVKF 2020-as és 2021-es eredményeit nem tudta 2022-re megtartani, harmadára csökkent az induló évfolyam létszáma. A KRE nappali képzése jelentősen visszaszorult Budapesten az ELTE-hez képest. Míg 2019-ben a felvettek 38%-át a KRE adta a budapesti nappali óvodapedagógus képzésen, addig ez az arány 2022-re 16%-ra csökkent egy zsugorodó piacon. (17. ábra)

Amennyiben azt vizsgáljuk, hogy a budapesti képzési helyek felvételi eredményei hogyan alakulnak az országoshoz képest, nem kapunk egyenletes képet. A 2020-as

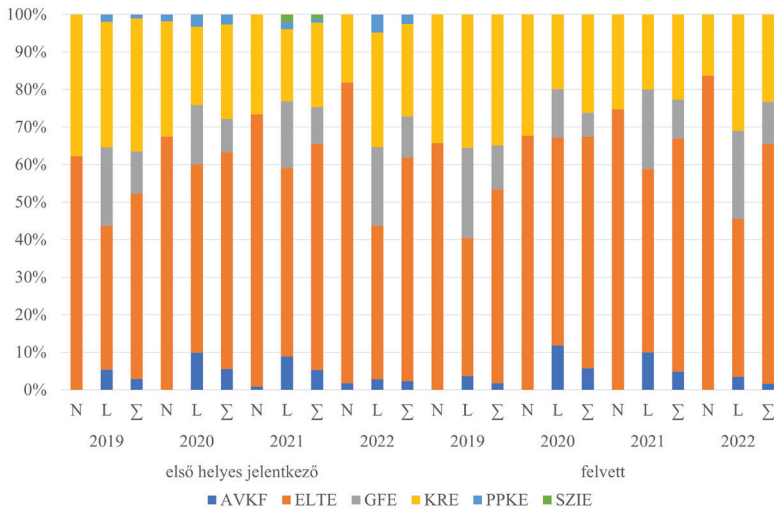
²⁰ Oktatási Hivatal, i.m. AVKF: Apor Vilmos Katolikus Főiskola; DE: Debreceni Egyetem; EJF: Eötvös József Főiskola; EKKE: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem; ELTE: Eötvös Loránd Tudományegyetem; GFE: Gál Ferenc Egyetem; KRE: Károli Gáspár Református Egyetem; MATE: Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem; NJE: Neumann János Egyetem; NYE: Nyíregyházi Egyetem; PPKA: Pázmány Péter Katolikus Egyetem; PTE: Pécsi Tudományegyetem; SOE: Soproni Egyetem; SZIE: Szent István Egyetem; SZTE: Szegedi Tudományegyetem; THE: Tokaj-Hegyalja Egyetem.

és a 2022-es országos csökkenések időszakában a budapesti piac kisebb mértékben esett vissza, mint az országos.



16. ábra.

Felvettek megoszlása a vidéki és budapesti képzőhelyek között (2019–2020) (%)²¹



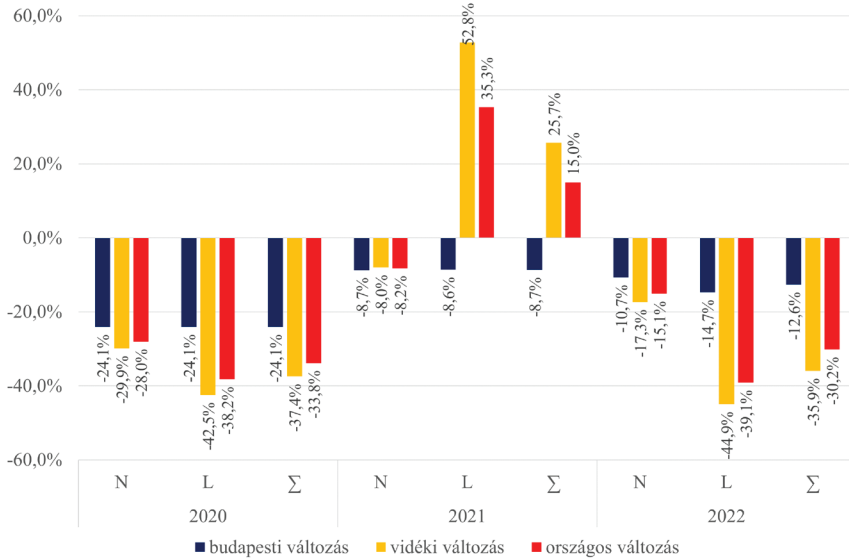
17. ábra.

Budapesten óvodapedagógus BA képzésre első helyen jelentkezők és felvettek aránya intézmények szerint (2019–2022) (%)²²

²¹ Uo., saját számítás és szerkesztés

²² 18. ábra alapján saját számítás és szerkesztés

2022-ben azonban már jelentős volt a különbség. Míg országos szinten a felvettek száma nappali képzésen 15,1%-kal esett vissza, addig a fővárosi képzéseken csak 10,7%-kal. Levelező képzésen az országos csökkenés 39,1% volt, Budapesten pedig csak 14,7%.



18. ábra.

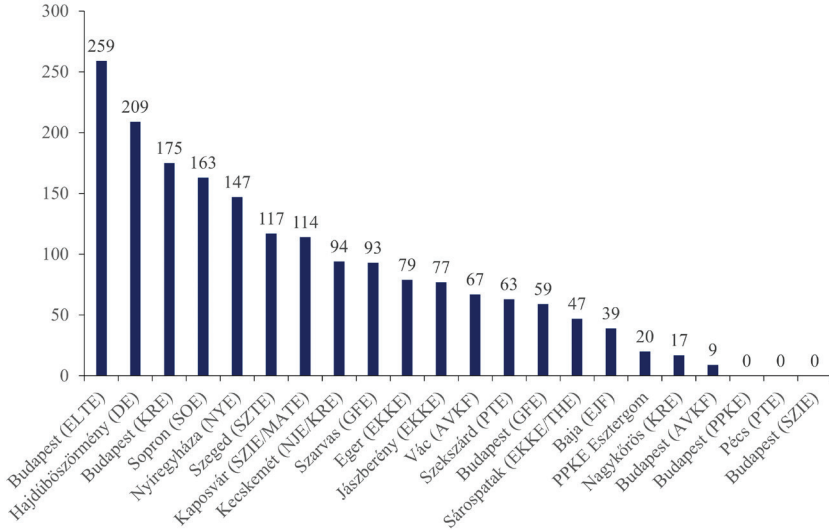
Óvodapedagógus képzésre felvettek számának változása
budapesti és vidéki képzőhelyeken, illetve országosan (2019–2022) (%)²³

A 2021-es év a budapesti és az országos számokat összevetve igen érdekes adatokkal szolgál. 2021-ben növekedett az első helyes jelentkezések száma az előző évhez képest, azonban az országos szint magasabb volt ebben a növekedésben, mint a budapesti. Ez volt ugyanis az az év, amikor a felsőoktatási szakképzéseken végzetek első alkalommal válhattak ki az emelt szintű érettségít korábban felsőoktatási szakképzésen megszerzett oklevelükkel. A felvettek száma levelező képzésen országos szinten 35,3%-kal nőtt, Budapesten viszont 8,6%-kal csökkent. A korábban felsőoktatási szakképzésen végzők jellemzően levelező képzésen folytatják munka mellett tanulmányaikat. A vidéki képzők ezt az új piacot sokkal jobban kihasználták, mint a budapestiek, mivel korábban erősebben építettek erre a képzési formára. A felsőoktatási szakképzésen szerzett oklevéllel rendelkezők hatása azonban 2021-ben jelentkezett csak, 2022-ben ilyen „roham” már nem jellemezte a képzést. (18. ábra)

Az egyes képzési helyek eltérő piaci részesedése a regionális vonzásképességtől is függően igen eltérő. 2019 és 2022 között teljesen átalakult a korábban kialakult képzőhelyi rangsor. A nagy képzőhelyek száma megfeleződött, és előtérbe kerültek a kis képzőhelyek. A 2021-es felvételi év ebből a szempontból kiemelendő, hiszen országosan nőtt a felvettek száma az óvodapedagógus képzésen, azonban ezt a

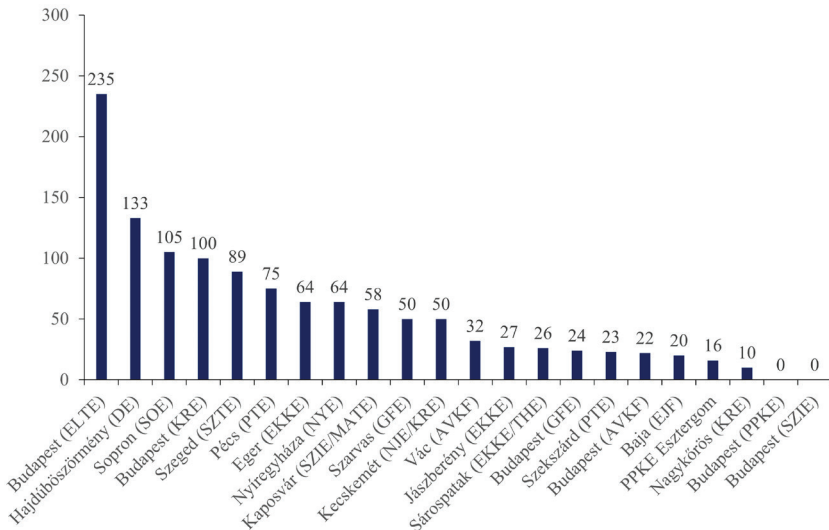
²³ 18. ábra alapján saját számítás és szerkesztés

növekedést nem tudta mindenki érvényesíteni, ami a sorrend átrendeződésén is látható. Azok az intézmények, amelyek egykori felsőoktatási szakképzésen végzettjeiket sikeresebben szolgáltatták meg és hívták vissza az iskolapadba, jobb felvételi eredményeket tudtak elérni.



19. ábra.

2019-ben óvodapedagógus BA képzésre felvettek száma képzési helyek szerint²⁴



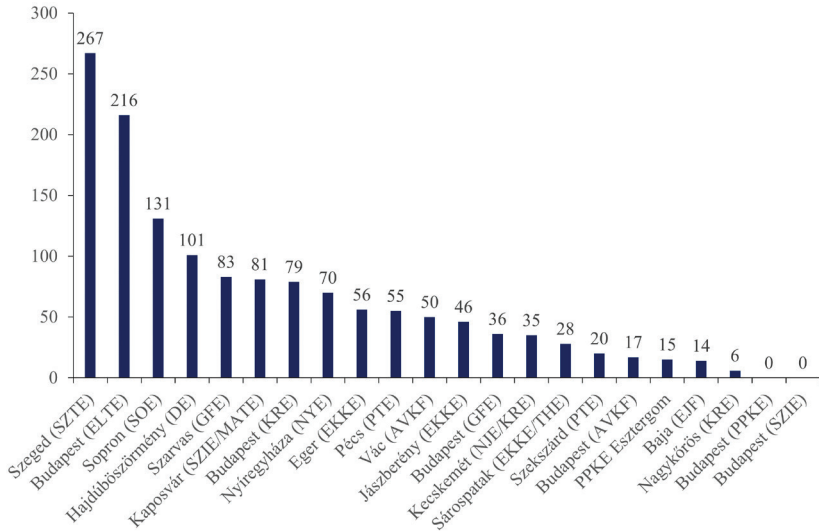
20. ábra.

2020-ban óvodapedagógus BA képzésre felvettek száma képzési helyek szerint²⁵

²⁴ Oktatási Hivatal, i.m., saját szerkesztés

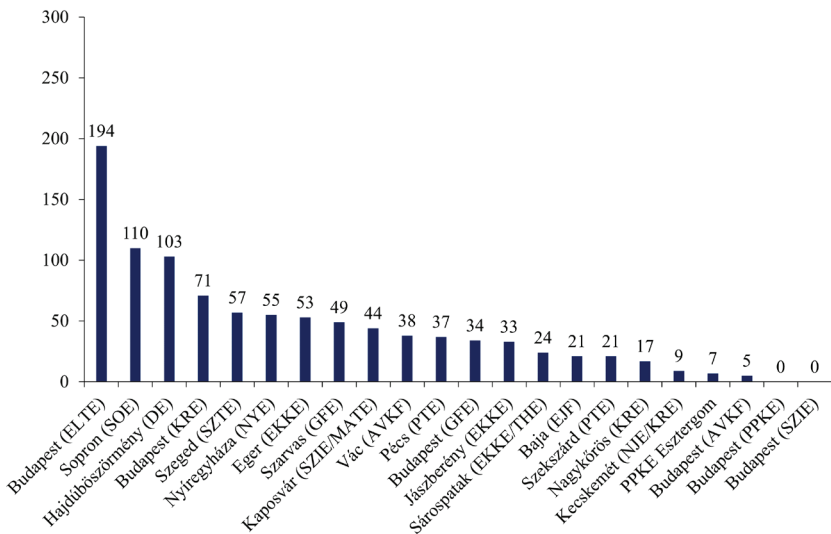
²⁵ Uo., saját szerkesztés

2019-ben még 7 képzési helyen tudtak a felsőoktatási intézmények 100 fő fölötti évfolyamokat indítani. További 7 képzési helyen 50-100 fő közötti évfolyam indult. A PPKE budapesti, a PTE pécsi és a SZIE budapesti képzési helyein azonban nem tudták elindítani a szakot. (19. ábra)



21. ábra.

2021-ben óvodapedagógus BA képzésre felvettek száma képzési helyek szerint²⁶



22. ábra.

2022-ben óvodapedagógus BA képzésre felvettek száma képzési helyek szerint²⁷

²⁶ Uo., saját szerkesztés

²⁷ Uo., saját szerkesztés

2020-ban, az emelt szintű érettségi mint bemeneti feltétel bevezetése után a 100 fő fölötti évfolyamot indító képzési helyek száma négyre csökkent, az 50-100 fő közötti évfolyamot indítók száma 7 maradt, azonban az 50 fő alatt indítók száma a 2019-es évi ötről kilencre nőtt. Az 50 fő alatti évfolyamokat indítók esetében a képzés rentabilitása megkérdőjelezhető volt, a fenntarthatóságot ezen intézményekben az egyéb képzéseknek kellett biztosítani. A PPKÉ és a SZIE Budapesten nem tudta elindítani képzését. (20. ábra)

2021-ben, amikor a felsőoktatási szakképzéseken szerzett oklevél a bemeneti feltételeknél ki tudta váltani az emelt szintű érettségit, a képzésre felvettek számát is növelte, aminek eredményeképpen 4 képzési helyen tudott 100 fő feletti évfolyam indulni, és továbbra is 7 képzési helyen indult 50-100 fő közötti évfolyam, az 50 fő alatt indítók esetében pedig növekedett a felvettek száma. (21. ábra)

A 2022-es felvételi azonban megmutatta, hogy a 2021-es év sikere csak átmeneti volt. A legnagyobb képzőhely, az ELTE budapesti képzési helye 2019-hez képest 25%-os csökkenést produkált, a SOE tudta csak megtartani 2019-es pozícióját. A DE hajdúböszörményi képzési helye a 2019-es eredményéhez képest 51%-os csökkenést szenvedett el. A KRE budapesti képzési helyére felvettek száma 100 alá csökkent. Már csak 4 képzési hely tudott 50-100 fő közötti évfolyamot indítani, 100 fő fölött pedig csak 3. A PPKÉ és a SZIE budapesti képzési helyén ismételtelen nem tudta elindítani az óvodapedagógus képzést, ami a budapesti piac túltelítettségét egyértelműen megmutatta. Kilenc olyan képzőhely volt 2022-ben, ami 50 fő alatti évfolyamot indított. (22. ábra)

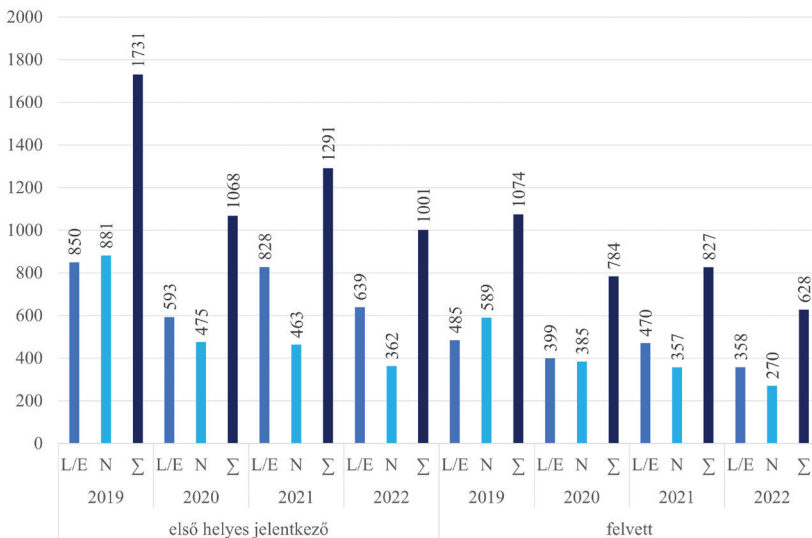
Visszatekintve elmondható, hogy az óvodapedagógusok korfájára és a végzett óvodapedagógusok iránti keresletre alapozott 2019-es képzési hely szám növelés a felvételi feltételeinek változása miatt nem volt sikeres. Főként a budapesti piac telítődött, itt több újonnan nyitó képző nem tudta elindítani a szakot. Mindazonáltal az óvodapedagógusok korfája egyértelműen mutatja, hogy a végzettekre igen nagy igény van már most is, és lesz az elkövetkező években, azonban a képzés népszerűsége jelentősen csökkent a felsőoktatási piacon 2019 után.

Tanítóképzés

Felvételi eredmények

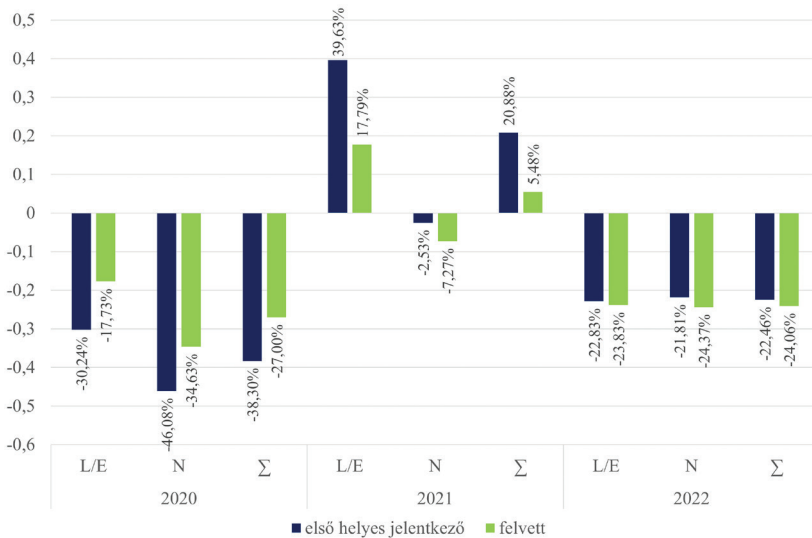
A tanítóképzés népszerűsége alacsonyabb, mint az óvodapedagógus képzése, amit az első helyes jelentkezések és a felvettek száma is mutat. A 2019-es csúcsidőszakban feleannyian jelentkeztek első helyen tanítóképzésre, mint az óvodapedagógus alapképzési szakra, s a felvettek száma 2022-ben is harmadával volt magasabb az óvodapedagógus BA képzésen, mint a tanító szakon. A képzési helyek száma azonban az alacsonyabb jelentkezési számok ellenére alig marad el az óvodapedagógus alapképzési szakot indító felsőoktatási intézmények számától. A 20 képzési hely

ezért sokkal inkább a regionális képzési igényeket és munkaerő-utánpótlást hivatott szolgálni, mintsem a piaci alapú szerveződést követik.



23. ábra.

Tanító BA képzésre első helyen jelentkezők és a felvettek száma (2019–2022)
(N: nappali; L/E: levelező és esti munkarendű képzés) (fő)²⁸



24. ábra.

Tanító BA képzésre első helyen jelentkezők és a felvettek változása az előző évhez képest (2019–2022) (%)²⁹

²⁸ Uo., saját szerkesztés

²⁹ Uo., saját számítás és szerkesztés

2019-ben 1731-en jelentkeztek első helyen tanítóképzésre, felvételt ebből 1074-en nyertek. Az emelt szintű érettségi mint bemeneti feltétel a tanító alapképzési szakra is az óvodapedagógus-képzéshez hasonló hatást gyakorolt. Az első helyes jelentkezések 38,3%-kal estek vissza 2019-hez képest, amikor a felvétel bemeneti feltétele az alkalmassági vizsga mellett a középszintű érettségi volt. Ezzel párhuzamosan a felvettek száma is csökkent, igaz, csak 27%-kal. 2021-ben a levelező és esti (L/E) munkarenden komolyabb növekedés látható országos szinten, azonban ez a jelenség ugyanannak köszönhető, mint az óvodapedagógus-képzés iránti megnövekedett érdeklődés ugyanebben az évben. A tanítóképzésre ugyanúgy tudtak jelentkezni a korábban felsőoktatási szakképzésen oklevelet szerzetek, mert az ezen a szakon is kiváltotta az emelt szintű érettségi bemeneti feltételét. Ezen növekedéstől eltekintve, a tanítóképzés esetében is látni, hogy a 2019-es év eredményeinek közelébe sem tudott visszakapaszkodni a képzés. (23–24. ábra)

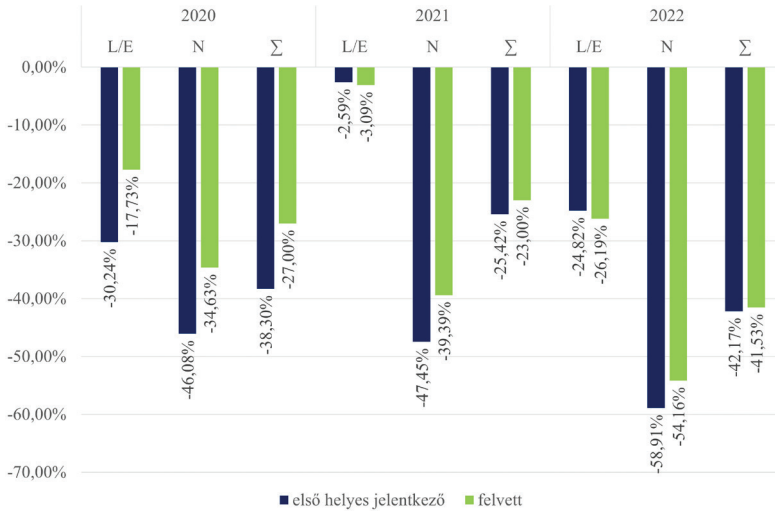
A 2019-es évet bázisévnek tekintve megvizsgálhatjuk, hogy az emelt szintű érettségi bevezetése milyen konkrét hatást gyakorolt a tanítóképzésre, melyen a jelentkezési számok addig sem voltak túlzottan magasak, s az intézményeknek nem kellett addig sem megküzdeni a túljelentkezés problémájával. 2020-ban egyértelmű volt a visszaesés, ha azonban a 2020-ról 2021-re megfigyelhető növekedést elemezzük, és a 2021-es eredményeket a 2019-es bázisévhez viszonyítjuk, akkor látható, hogy a levelező és esti munkarendű képzés a maga 2-3%-os csökkenésével ugyan a 2019-es szint megközelítését jelenti, a nappali munkarendű képzés azonban még mindig nem heverte ki a sokkot, a visszaesés ugyanúgy 50% körüli. (25–26. ábra)

A képző intézményeknek tehát 2020-tól be kellett rendezkedniük egy folyamatosan csökkenő jelentkezési számra a tanítóképzés terén, mely csökkenés nemcsak egyes képzőkön belül okozott feszültséget, hanem a munkaerőpiacon is, ahol a pedagógusok száma folyamatos csökkenést mutat. Az óvodapedagógus-képzéshez képest itt sokkal kisebb a képzőhelyek koncentrációja az egyes térségekben, a képzőhelyek regionális eloszlása kiegyensúlyozottabb. Budapest túlsúlya a képzési helyek és képzők számában kevésbé jelenik meg, ugyanis az óvodapedagógus-képzéssel szemben itt nem 6, hanem csak 3 felsőoktatási intézmény indít képzést.

Képzőhelyek

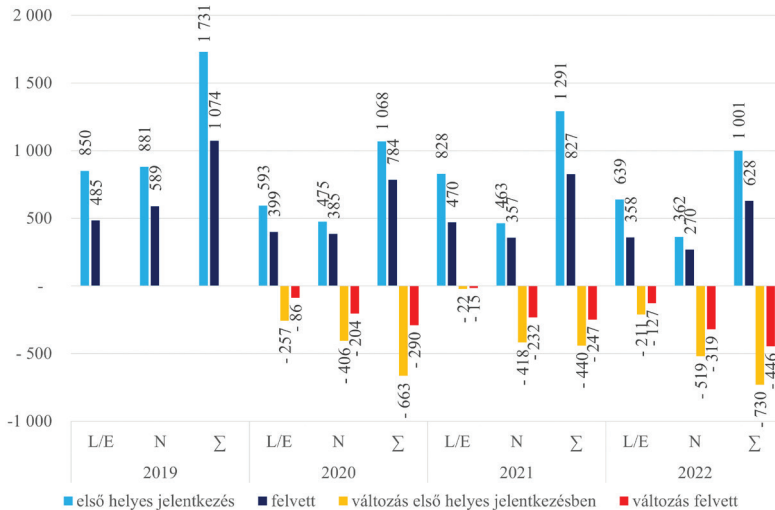
2019-ben a tanítóképzést 20 képzési helyen 14 felsőoktatási intézmény hirdette meg. A képzőhelyek számának növekedése ugyanúgy, ahogyan az óvodapedagógus-képzésnél, a korábbi intézményi összevonások és átalakulások eredménye volt. A korábban külön intézményként létező képzőket nagyobb egyetemekhez csatolták, mint például a kaposvári képzőt, ami a Kaposvári Egyetemről a Szent István Egyetemhez, majd a SZIE átalakulása után a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetemhez került, vagy a szarvasi Tessedik Sámuel Főiskolát, ami a Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Karaként jelenik meg ma a felsőoktatás kínálatában. De ugyanide sorolható a jászberényi és a kecskeméti képzőhely is, ahol előbbi az Eszterházy Károly Egyetem, majd Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, utóbbi

pedig a Károli Gáspár Református Egyetem képzőhelyeként funkcionál ma. A szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolát az Eötvös Loránd Tudományegyetemhez csatolták, a Kaposvári Tanítóképző Főiskola szekszárdi képzőjét pedig a Pécsi Tudományegyetemhez.



25. ábra.

Tanító BA képzésre első helyen jelentkezők és a képzésekre felvettek változása a 2019-es bázisához képest (2020–2022) (%)³⁰



26. ábra.

Tanító BA képzésre első helyen jelentkezők és felvettek száma, illetve számuk változása a 2019-es bázisához viszonyítva (2019–2022) (fő)³¹

³⁰ Uo., saját számítás és szerkesztés

³¹ Uo., saját számítás és szerkesztés

De nemcsak összevonások, hanem új képzési helyek indítása is alakította a képzőhelyek számát. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem és a Károli Gáspár Református Egyetem budapesti, a Gál Ferenc Egyetem szegedi, a Pécsi Tudományegyetem pécsi képzésindítása a képzőhelyek számának növekedését eredményezte, sok esetben a regionális kioltó hatást is erősítve. (2. táblázat)

2. táblázat

A 2019–2022 közötti időszakban tanító BA képzést hirdető intézmények képzési helyek szerint³²

	Képzési hely / felsőoktatási intézmény		Képzési hely / felsőoktatási intézmény
1	Baja (EJF)	11	Kecskemét (NJE/KRE)
2	Budapest (ELTE)	12	Nagykőrös (KRE)
3	Budapest (KRE)	13	Nyíregyháza (NYE)
4	Budapest (PPKE)	14	Pécs (PTE)
5	Debrecen (DRHE)	15	Sárospatak (EKKE/THE)
6	Eger (EKKE)	16	Szarvas (GFE)
7	Esztergom (PPKE)	17	Szeged (SZTE)
8	Győr (SZE)	18	Szekszárd (PTE)
9	Jászberény (EKKE)	19	Szombathely (ELTE)
10	Kaposvár (KE/SZIE/MATE)	20	Vác (AVKF)

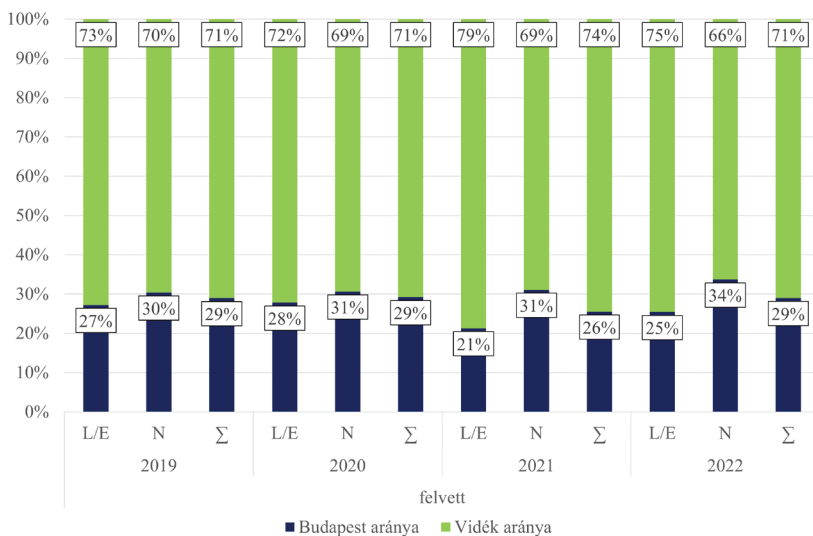
Az óvodapedagógus BA képzéshez hasonlóan a tanítóképzés esetében is a vidéki képzőhelyek a hangsúlyosabbak, sőt, a tanítóképzés esetében ez a hangsúly még jobban eltolódik a vidéki képzők felé. (27. ábra)

Mindez rávilágít arra, hogy a képzőhelyek a regionális igényeket szolgálják ki, a régió megtartóképeségét és pedagógus utánpótlásának biztosítását hivatottak szolgálni.³³ A vidék munkaerő-megtartó képessége pedig nemcsak a pedagógusok esetében lesz kérdés a tanítóképzés tekintetében, de makrogazdasági szempontból is jelentős hatást tud gyakorolni az, ha jelen vannak egy térségben azok az alapvető infrastruktúrák, amikre megteremtik a munkaerő kiszolgálásához szükséges szolgáltatási környezetet.

³² Oktatási Hivatal, i.m. AVKF: Apor Vilmos Katolikus Főiskola; DE: Debreceni Egyetem; DRHE: Debreceni Református Hittudományi Egyetem; EJF: Eötvös József Főiskola; EKKE: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem; ELTE: Eötvös Loránd Tudományegyetem; GFE: Gál Ferenc Egyetem; KE: Kaposvári Egyetem; KRE: Károli Gáspár Református Egyetem; MATE: Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem; NJE: Neumann János Egyetem; NYE: Nyíregyházi Egyetem; PPKA: Pázmány Péter Katolikus Egyetem; PTE: Pécsi Tudományegyetem; SOE: Soproni Egyetem; SZE: Széchenyi István Egyetem; SZIE: Szent István Egyetem; SZTE: Szegedi Tudományegyetem; THE: Tokaj-Hegyalja Egyetem.

³³ Podráczky, Judit: A hazai tanítóképzés helyzete (2000–2019), *Pedagógusképzés*, 18, 2019, 51–63, <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.ksz.04> (Letöltés: 2023. 06. 30.); Németh András: A pedagógusképzés és pedagógusszerep története. A pedagógus szakma kialakulása és differenciálódása; a pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások a történelem során, PTE, Pécs, 2013, https://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/a_pedagoguskpz_s_pedagogus-szerep_trtnete.html (Letöltés: 2023. 06. 30.)

Egy térség munkaerejének biztosításához olyan életkörülményeket kell teremteni, amik képesek kiszolgálni és el/megtartani az adott térség munkaképes korú lakosságát. A munkaképes, 16-65 év közötti lakosság részére nemcsak a lakhatás, hanem az egészségügy, a közlekedés és az oktatás is olyan alapvető szolgáltatás, aminek hiánya azonnal érezhető. A munkahelyeket generáló befektetések szintén azt veszik szemügyre, hogy milyen infrastruktúra áll rendelkezésre a munkaerő befektetési idő alatti folyamatos rendelkezésre állásához. Az oktatás pedig egy olyan tényező, ami a 3–16 éves korra kiterjedő, köznevelésben való kötelező részvétel biztosításához szükséges.³⁴ Mindebből következik, hogy azok a térségek, ahol rendelkezésre áll az oktatási infrastruktúra, azaz a köznevelési intézményekben rendelkezésre áll a feladatellátáshoz szükséges munkaerő, sikeresebben tartják helyben a népességnek azt a kisgyermekes rétegét, akikre a befektetők építeni tudnak. A vidéki tanítóképzők létjogosultsága így makrogazdasági szempontból is alátámasztott.



27. ábra.

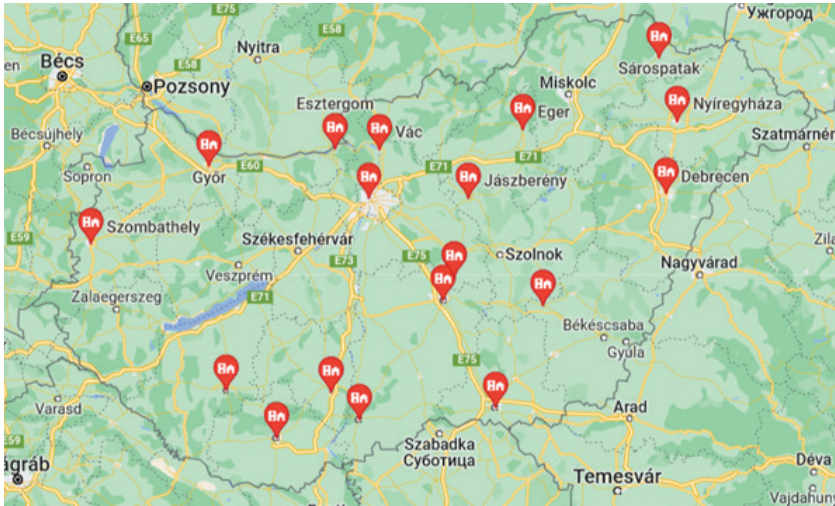
Felvettek megoszlása a vidéki és budapesti képzőhelyek között (2019–2022) (%)³⁵

Más kérdés természetesen az, hogy az amúgy alacsony felvett létszám a tanítóképzésben mennyire képes bevételeiből megteremteni saját működési költségeit, vagyis az egyes évfolyamok létszáma alapján a felsőoktatási tevékenység mennyire rentábilis. Ugyanakkor, ha a hosszú távú előnyöket tekintjük, akkor az alacsony létszámú tanító évfolyamok állami finanszírozása az összetett makrogazdasági hatások miatt a finanszírozási szükségletnél magasabb profitot generál, többek között ide számolva a helyi adóbevételeken túl a fizetésekből és a fogyasztásból generálódó állami bevételeket.

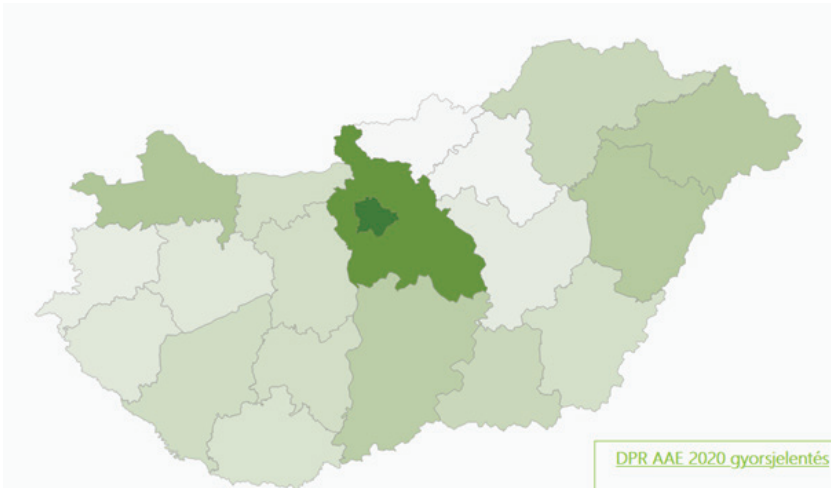
³⁴ Tolnai Ágnes: *Nemzetközi gazdaságtan*, Grotius, Budapest, 2010.

³⁵ Uo., saját számítás és szerkesztés

Ha a tanítóképzés képzőhelyeit térképen ábrázoljuk (28. ábra), és összevetjük azal, hogy a tanítóképzésben végzettek a végzést követően mely régióban tartózkodnak (29. ábra), akkor egyértelművé válik, hogy a tanítók jellemzően a végzés helye szerinti régióban helyezkednek el, ami szintén alátámasztja a vidéki, kisebb létszámú tanítóképzés létjogosultságát és szükségességét.



28. ábra.
Tanítóképzők Magyarországon (2019–2022)³⁶

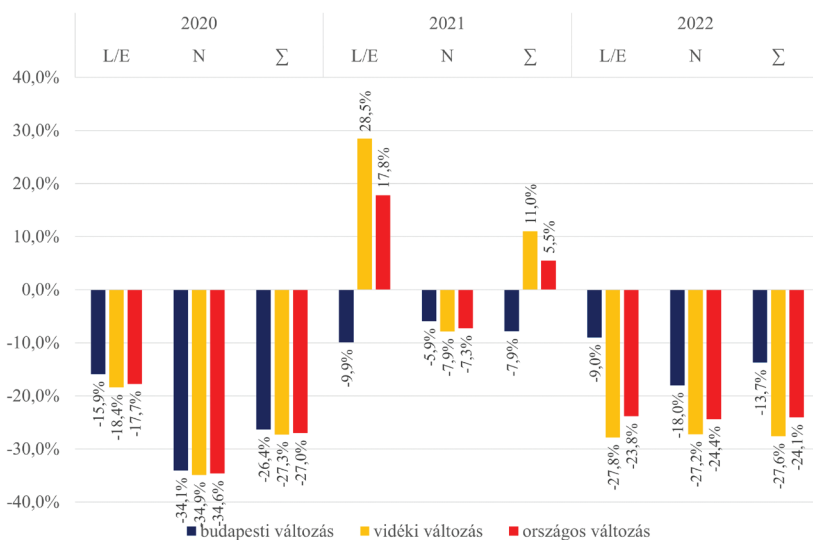


29. ábra.
Tanítóképzésben végzettek tartózkodási helye (2019. december)³⁷

³⁶ Oktatási Hivatal, i.m. alapján Google Maps programmal saját szerkesztés.

³⁷ Oktatási Hivatal: *Diplomán túl. Adminisztratív adatbázisok egyesítése*, 2020, <https://www.diplomantul.hu/adminisztrativ-adatbazisok-egyestese> (Letöltés: 2023. 06. 30.)

Mindazonáltal a vidéki képzőhelyek a budapestieknél sokkal kitettebbek a felsőoktatás piaci változásainak. Az emelt szintű érettségi mint bemeneti feltétel bevezetését követően a budapesti képzőhelyeken a vidékiekhez képest 2020-ban kisebb arányban esett vissza az első helyen tanítóképzésre jelentkezők és a felvettek száma is. 2021-ben, amikor a bemeneti feltételek változása lehetővé tette, hogy az emelt szintű érettségi kiváltható lett a korábban, felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevéllel, a kisebb vidéki képzőhelyek sokkal sikeresebben szolgáltatták meg egykori végzettjeiket, és vonzották be a tanítóképzésbe őket. Azonban ezen lendületes év után ugyanúgy, ahogyan az óvodapedagógus-képzésben, a tanítóképzésben is elfogyott a piacról felvehető tartalék, és a 2022-es év ismét csökkenést eredményezett, melynek eredményeként szintén a vidéki képzők kerültek rosszabb helyzetbe. (30. ábra)



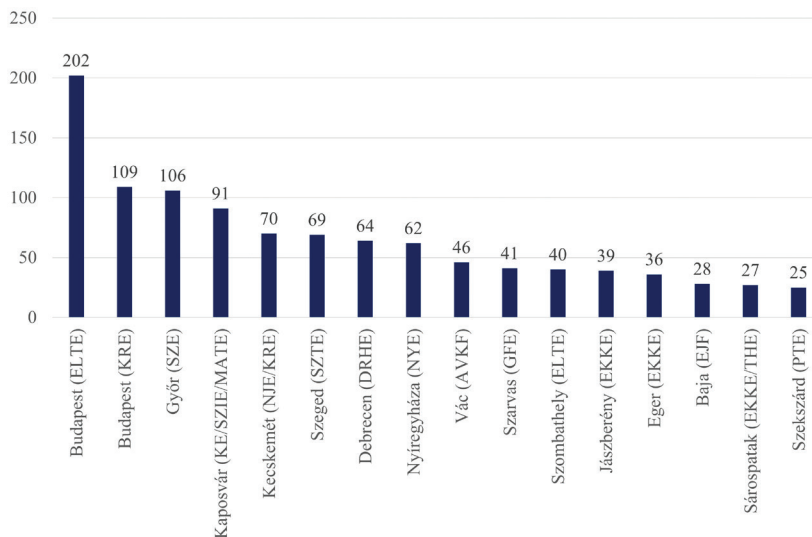
30. ábra.
Tanítóképzésre felvettek számának változása
Budapesten, vidéken és országosan (2019–2022) (%)³⁸

A felvettek számának csökkenése, az évfolyamlétszámok zsugorodása komoly hátrányt jelent a vidéki képzési helyek számára. 2019 és 2022 között jelentősen átrendeződött a képzők sorrendje is.

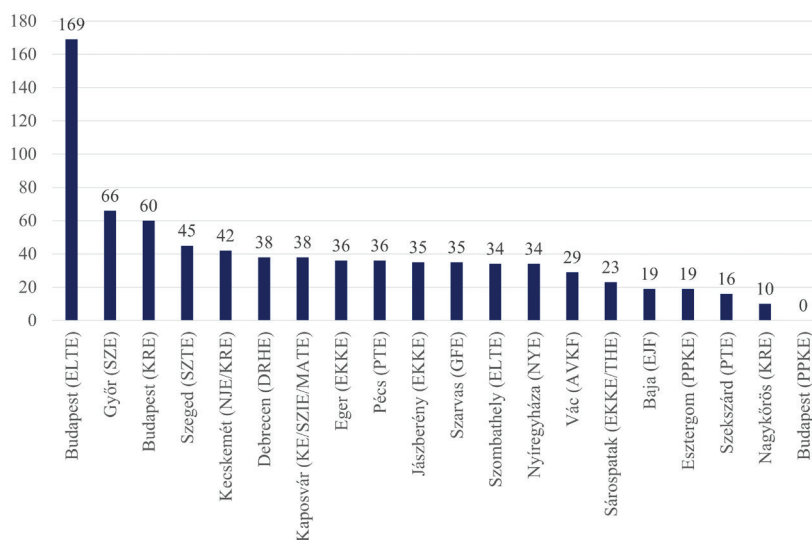
2019-ben 18 képzési helyen hirdettek tanítóképzést, ezek közül 3 helyen 100 fő fölötti, további 5 helyen 50 fő feletti évfolyamokat tudtak indítani. 2020-ban további két képzési helyen hirdettek tanítóképzést. Az emelt szintű érettségi mint bemeneti feltétel bevezetését követően már csak az ELTE budapesti képzési helye tudta megőrizni a 100 fő fölötti évfolyamszámot, a többi, korábban 100 fő fölötti évfolyamot

³⁸ Oktatási Hivatal: *Ponthatárok, statisztikák. Elmult évek statisztikai alapján saját számítás és szerkesztés.*

indítók esetében az évfolyamlétszámok 60-70 főre zsugorodtak, s az 50-100 fő közötti évfolyamokat indítók mindegyike 50 fő alatti évfolyamot tudott csak indítani. A PPKE Budapesten nem tudta elindítani képzését. (31–32. ábra)



31. ábra.
Tanítóképzésre felvettek száma képzési helyek szerint 2019-ben (fő)³⁹

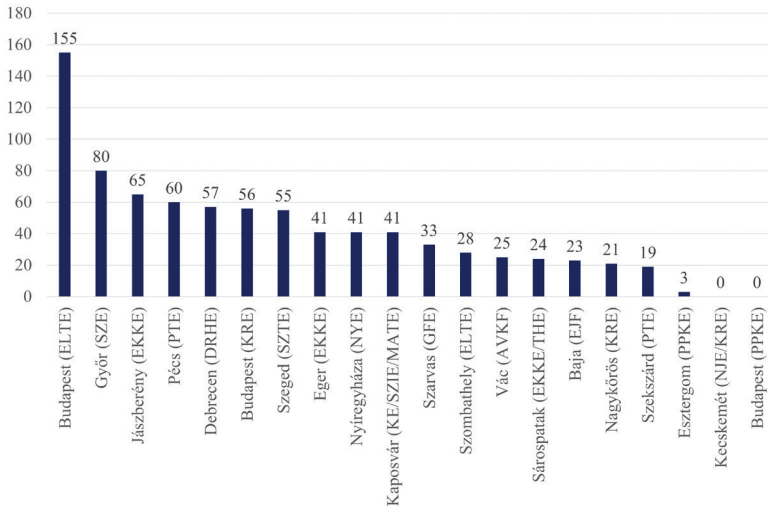


32. ábra.
Tanítóképzésre felvettek száma képzési helyek szerint 2020-ban (fő)⁴⁰

³⁹ Uo., saját szerkesztés

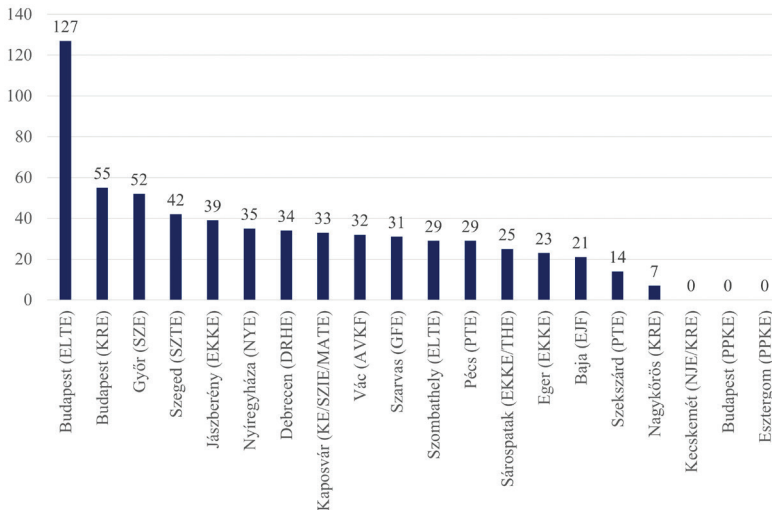
⁴⁰ Uo., saját szerkesztés

2021-ben nőtt a felvettek száma, azonban 100 fő fölötti évfolyamot ismét csak az ELTE tudott indítani budapesti képzési helyén, és az 50-100 fő közötti évfolyammal indulók száma immár 6 lett az előző évi kettőhöz képest. A tanítóképzést azonban nem tudta elindítani a PPKE Budapesten és a KRE Kecskeméten, sőt, ez volt az első év, amikor az EKKE jászberényi képzési helyén nem tudott nappali tagozaton tanítóképzést indítani.



33. ábra.

Tanítóképzésre felvettek száma képzési helyek szerint 2021-ben (fő)⁴¹



34. ábra.

Tanítóképzésre felvettek száma képzési helyek szerint 2022-ben (fő)⁴²

⁴¹ Uo., saját szerkesztés

⁴² Uo., saját szerkesztés

A 2021-es számok előrevetítették a 2022-es év eredményeit, amikor a tanítóképzés felvételi számai az intézmények többségét a méretgazdaságossági határ túloldalára sodorták. 2022-ben a PPKE sem budapesti, sem esztergomi képzési helyén nem tudta elindítani a képzést, a KRE Kecskeméten ismét nem indított, 2023-tól pedig ki is vezette ezen képzési helyről a tanítóképzést, ezzel 19-re csökkentve a képzési helyek számát. Jászberényben a EKKE 65 fővel indított. (33. ábra)

A 2019. évi felvételi eredményekhez képest 2022-re csak az ELTE tudta budapesti képzési helyen megőrizni a 100 fő fölötti évfolyamot, úgy, hogy 2019-hez képest 38%-kal csökkent a felvettek száma 2022-re. A korábbi két olyan képző, amely 100 fő fölötti évfolyamot tudott indítani, szintén jelentős csökkenést élt át 2019-ről 2022-re. A KRE budapesti képzési helyén 50%-os, a SZE győri képzésén 51%-os csökkenés látható. A többi képzési hely 2022-ben már csak 50 fő alatt tudott évfolyamot indítani. (34. ábra)

A képzési helyek számának folyamatos bővítése mögött ugyanaz a piaci logika állt, mint az óvodapedagógus-képzés esetében, azaz a jelentkező munkaerőhiányra történő reagálás. Hogy ezt a piaci reakciót megértsük, meg kell nézni, milyen munkaerőpiaci számokkal szembesültek a képzők ebben az időszakban.

Tanítók számának változása

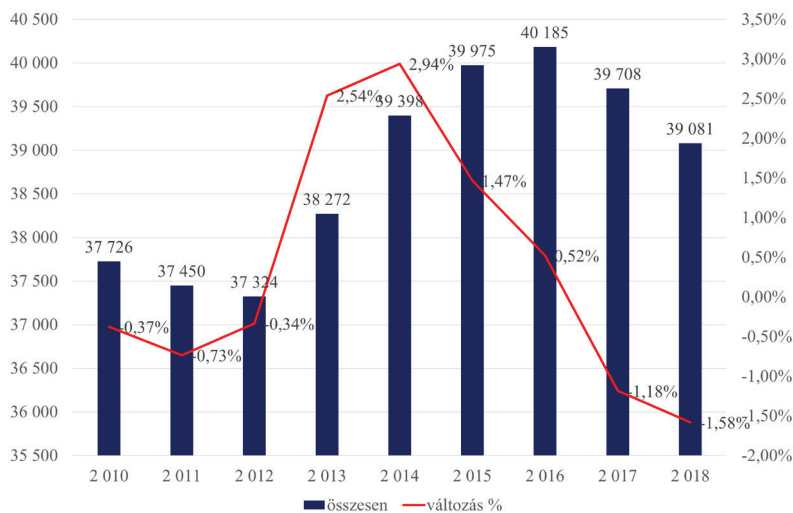
A KSH intézménytípusonként adja meg a pedagógusok számát, ezért az általános iskolák esetében együttesen szerepelnek a tanítók és az általános iskolai tanárok. Az MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont tanulmánya⁴³ megadja az általános iskolákban foglalkoztatott tanítók arányát két tizedesjegyre kerekítve. Az elemszám nagysága miatt azonban egy ezrednyi eltérés is jelentős számú változást eredményez. Ezért nincsen olyan szabadon elérhető adatsor, ami megmutatná, hogy megyénként 2010–2019 között hány tanítót foglalkoztattak. A tanítók száma az ISCED (International Standard Classification of Education) bontás alapján kinyerhető az Eurostat adatbázisából, azonban ez országos adat, regionális vagy megyei bontást nem tartalmaz.

A 35. ábra bemutatja, hogy ha a két tizedesjegyre kerekített aránnyal számolunk, akkor az általános iskolákban foglalkoztatott pedagógusok összlétszáma alapján hogyan alakult a tanítók száma 2010–2018 között. 2010–2012 között csökkenés történt, amit a 2013–2016 közötti növekedési szakasz követett. Országos szinten 2017-től a tanítók száma folyamatosan csökken.

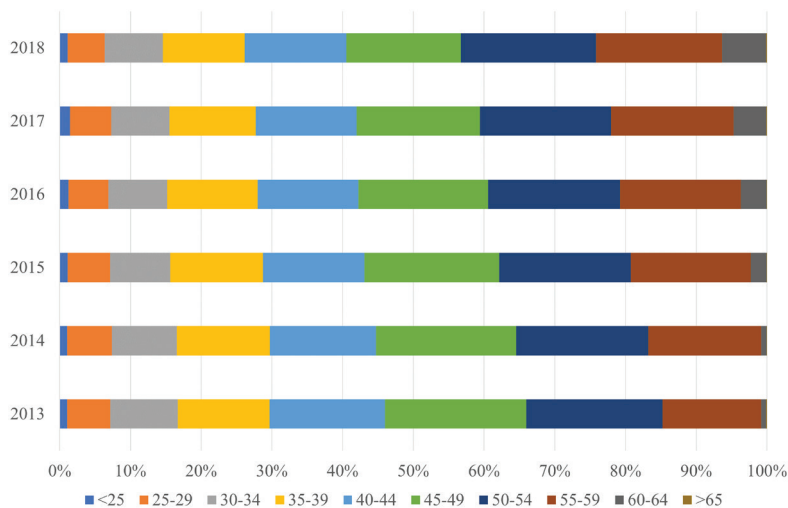
Az Eurostat adatai az ISCED besorolás szerint tagállami szinten mutatják be a pedagógusok számának változásait. Az alsó tagozathoz tartozó pedagógusok esetében

⁴³ Varga Júlia (szerk.): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest, 2022. B2.3.2. Az egyes végzettségi csoportokhoz tartozó pedagógusok százalékaránya az általános iskolákban (2010–2020) adattáblája, https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2021.pdf (Letöltés: 2023. 06. 30.)

az életkori bontás is kinyerhető pontos szám adatokkal, ezért a megyénkénti bontástól eltérően, a tanítók életkor szerinti adatai rendelkezésre állnak.



35. ábra.
Tanítók létszámának változása⁴⁴



36. ábra.
Tanítók korcsoportok szerinti megoszlása évenként (%)⁴⁵

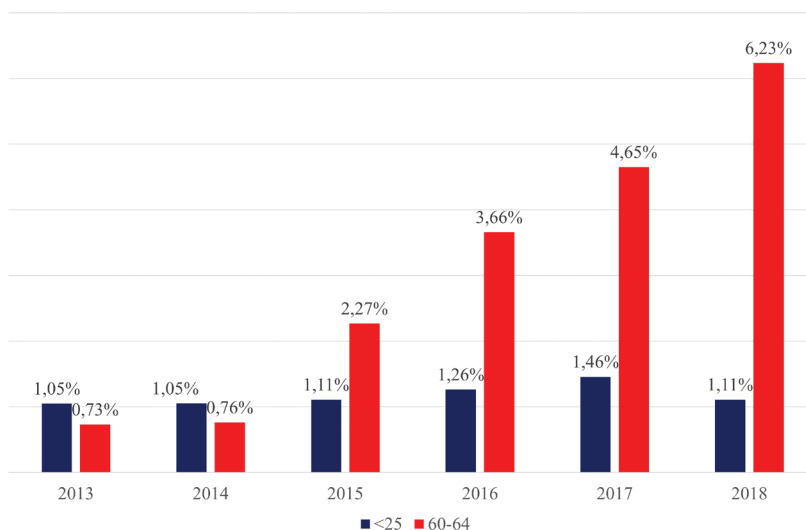
⁴⁴ European Commission: Eurostat. *Database. Population and social conditions/Education and training/Education personnel. Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_PERP01_custom_6913195/default/table?lang=en alapján saját számítás és szerkesztés (Letöltés: 2023. 06. 30.)

⁴⁵ Uo., saját szerkesztés

A tanítók között igen alacsony a 25 év alattiak száma, a 25–29 éves korosztályhoz tartozóké pedig mérsékelten csökkent, mivel a belépő életkor esetében csökken az utánpótlás. A 45–49, 50–54 évesek csoportja hasonló arányú, azonban a korfán az éves változásokat figyelembe véve tapasztalhatjuk, hogy egyre nagyobb arányt képviselnek a mintában az 55 év és 60 év felettek. A 45–49 és az 50–54 éves korcsoportok lassú balra tolódása az ábrán láthatóvá teszi, hogy a tanítók korfája országos szinten 5 év alatt jelentősen megnövekedett. (36. ábra)

A 37. ábra pontosan szemlélteti a korfa miatt jelentkező problémát. A belépő, azaz 25 év alatti pedagógusok aránya 2013-ban és 2014-ben meghaladta a 60 év felettiekét, azét a csoportét, amelyiket érintett a nyugdíjazás. 2015-től 2017-ig ugyan nőtt a 25 év alattiak aránya, azonban ez a növekedés nem tudta utolérni az nyugdíj előtt állókét. 2015-ben a 60 év felettek aránya a tanítók között 1,16%-kal, 2016-ban már 2,40%-kal, 2017-ben 3,19%-kal, 2018-ban pedig 5,12%-kal volt magasabb, mint a 25 év alattiaké.

A probléma további vetülete a tanítók összlétszámának csökkenése is 2017 óta, azaz a teljes minta elemszáma is csökken. Így kisebb mintán belül csökken a 25 év alattiak aránya és nő ugyanakkor a 60 év felettieké, ami erősíti az előregedést.



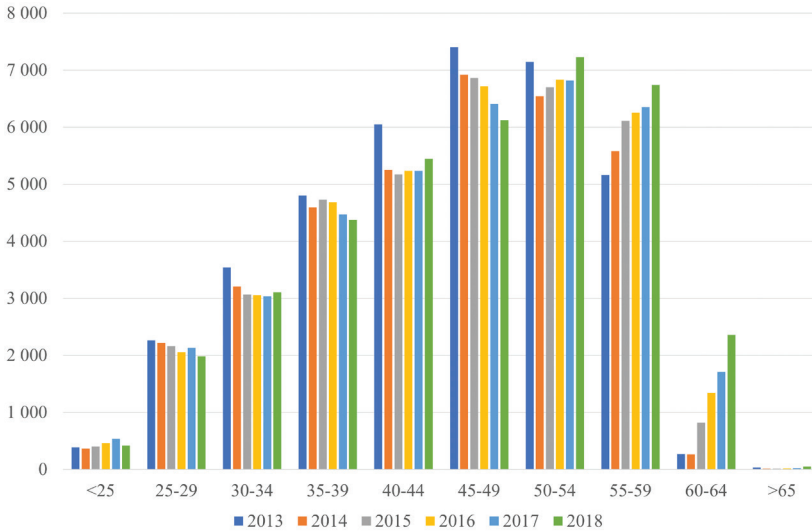
37. ábra.

Kezdő (25 év alatti) és nyugdíjba vonuló (60-64 éves) pedagógusok aránya (2013–2018)⁴⁶

Az arányok mellett az egyes életkori csoportok létszámának összehasonlítása szintén szemlélteti a problémát. A korfa az idősebb korosztályok felé tolódik. A 45 év felettek korcsoportjaihoz tartozók száma jelentősen meghaladja azokat, akik 45 év alattiak. A 25–29 évesek csoportjában 2013 és 2019 között csökkenés látható, míg a 30–34 évesek száma csökkenés után stagnált. A 35–39 évesek korosztályában

⁴⁶ Uo., saját számítás és szerkesztés

folyamatosan csökken a létszám, a 40–44 éveseknél viszont növekszik. A 45–49 évesek egyre kevesebben vannak, ugyanakkor erőteljes növekedés látható az 50–54, az 55–59 és a 60–64 évesek körében. Mindez szintén a korfa öregedését vetíti előre, és a megfelelő számú utánpótlás hiányát mutatja. (38. ábra)



38. ábra.

Korcsoportok létszámának változása (2013–2018) (fő)⁴⁷

A tanítóképzés esetében ugyanaz a konklúzió vonható le, mint az óvodapedagógus-képzésnél. A folyamatosan jelentkező munkaerőpiaci kereslet a képzőket újabb és újabb képzési helyek nyitására, illetve a meglévők fenntartására, fejlesztésére ösztönözték. Az intézményi összevonások során a képzőhelyek száma megmaradt, sőt, új nyitásokkal 20-ra nőtt. A 2019. évi felvételi eredmények alapján a képzők ezen döntése megalapozottnak tűnt, azonban a képzés bemeneti feltételeinek nehezítése miatt az első helyes jelentkezések és a felvettek száma is erősen csökkent, ami a képzési helyek esetében jelentősen csökkentette az évfolyamlétszámokat. A korábbi nagyobb méretű képzők közepes hallgatói létszámúvá váltak, az évfolyamlétszámok pedig az egyre nagyobb munkaerőpiaci igényt nem tudják folyamatosan kielégíteni.

A felvételi feltételek változásának várható hatásai

A 2023. évi felvételi eljárásban a felvételi ponthatárokat a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet módosításával az intézmények már önállóan határozhatták meg, eltekinthettek a korábbi 280 pontos minimum ponthatártól. Szintén új elemként jelent meg a rendelet módosításával, hogy az intézmények a ponthatárok mellett arról is dönthettek, hogy az egyes szakok bemeneti feltételeként meghatároznak-e emelt szintű érettségit. Az a gát, ami a 2020–2022 közötti

⁴⁷ Uo., saját szerkesztés

időszakban csökkentette a jelentkezői és felvett létszámot, a 2023-as felvételiben megszűnt, a tanítóképzés és az óvodapedagógus-képzés esetében az intézmények nem határoztak meg emelt szintű érettségit mint bemeneti követelményt. A ponthatárok terén szintén eltérően gondolkodtak. Volt, aki a szakok meghirdetésekor megtartotta a 280 pontot, de volt, aki egyáltalán nem határozott meg minimum pontszámot, hanem azt a ponthatárhúzáskor állapította meg a jelentkezők száma és az intézményi kapacitás alapján.

3. táblázat
Minimum pontok a 2023-as felvételi eljárásban⁴⁸

Képzést hirdető intézmény	Képzési hely	Tanító BA	Óvodapedagógus BA
AVKF	Vác	nincs	nincs
AVKF	Budapest	NH	nincs
DE	Hajdúböszörmény	NH	200
DRHE	Debrecen	nincs	NH
EJF	Baja	nincs	nincs
ELTE	Szombathely	280	NH
ELTE	Budapest	280	280
EKKE	Jászberény	280	280
EKKE	Eger	280	280
GFE	Szarvas	220	220
KRE	Kecskemét	NH	280
KRE	Budapest	280	280
KRE	Nagykőrös	280	NH
MATE	Kaposvár	260	260
MILTON ⁴⁹	Budapest	nincs	NH
NYE	Nyíregyháza	nincs	nincs
PE	Veszprém	280	280
PPKE	Esztergom	nincs	nincs
PTE	Pécs	nincs	nincs
PTE	Szekszárd	nincs	nincs
SOE	Sopron	NH	nincs
SZE	Győr	280	NH
SZTE	Szeged	nincs	nincs
THE	Sárospatak	nincs	nincs

NH: nem hirdette meg a képzést; **nincs:** nincsen meghatározott minimum pontszám

⁴⁸ Oktatási Hivatal i.m.

⁴⁹ A Milton Friedman Egyetem 2023-ban hirdette meg először a tanítóképzést.

4. táblázat
Tanító BA képzés ponthatárai
a 2023. évi általános felvételi eljárásban⁵⁰ (állami ösztöndíjas finanszírozási forma)⁵¹

Intézmény	Munkarend	Szak	Ponthatár	Minimum ponthatár
THE	N	Sárospatak	180	nincs
THE	L	Sárospatak	183	nincs
DRHE	L	Debrecen	185	nincs
DRHE	N	Debrecen	200	nincs
PPKE	L	Esztergom	207	nincs
PPKE	L	Budapest	209	nincs
EJF	L	Baja	211	nincs
EJF	N	Baja	237	nincs
SZTE	N	Szeged	241	nincs
GFE	N	Szarvas	242	220
AVKF	L	Vác	250	nincs
AVKF	N	Vác	250	nincs
SZTE	L	Szeged	252	nincs
NYE	N	Nyíregyháza	260	nincs
MATE	N	Kaposvár	272	260
MATE	L	Kaposvár	276	260
MILTON	L	Budapest	276	nincs
NYE	L	Nyíregyháza	276	nincs
EKKE	L	Eger	280	280
ELTE	N	Budapest	280	280
KRE	N	Nagykőrös	280	280
SZE	N	Győr	280	280
ELTE	N	Szombathely	282	280
ELTE	L	Budapest	283	280
KRE	N	Budapest	283	280
ELTE	L	Szombathely	284	280
KRE	L	Budapest	284	280
EKKE	L	Jászberény	288	280
PTE	L	Pécs	288	nincs
KRE	L	Nagykőrös	296	280

⁵⁰ Oktatási Hivatal i.m.

⁵¹ A tanítóképzésben az állami ösztöndíjas helyek száma az elmúlt évek kapacitáskihasználatlansága miatt lényegében korlátlanul rendelkezésre áll, az önköltséges képzésre jelentkezők száma ezért nem számottevő a képzés tekintetében. Ezért a táblázat csak az állami ösztöndíjas helyek pontszámait mutatja. Hozzá kell tenni, hogy a levelező munkarendű képzésre jelentkező másoddiplomások esetében a korábban szerzett oklevél alapján számított pontszám magasabb eredményeket hoz, mint az érettségi alapján számítottak, ezért a kiugróan magas pontszámok azt jelzik, hogy a képzésre csak olyanok jelentkeztek, akiknek már van más képzésen szerzett oklevelük.

Intézmény	Munkarend	Szak	Ponthatár	Minimum ponthatár
PE	L	Veszprém	296	280
EKKE	N	Eger	296	280
PE	N	Veszprém	296	280
EKKE	N	Jászberény	300	280
SZE	L	Győr	314	280
PTE	L	Szekszárd	316	nincs
PTE	N	Pécs	322	nincs
PPKE	N	Esztergom	339	nincs
GFE	L	Szarvas	402	220
MILTON	N	Budapest	n.i.	nincs
PTE	N	Szekszárd	n.i.	nincs

5. táblázat
Óvodapedagógus BA képzés ponthatárai
a 2023. évi általános felvételi eljárásban⁵² (állami ösztöndíjas finanszírozási forma)⁵³

Intézmény	Munkarend	Szak	Ponthatár	Minimum ponthatár
THE	L	Sárospatak	180	nincs
THE	N	Sárospatak	184	nincs
EJF	N	Baja	205	nincs
EJF	L	Baja	206	nincs
PPKE	N	Esztergom	209	nincs
PPKE	L	Esztergom	236	nincs
SZTE	N	Szeged	240	nincs
AVKF	N	Vác	241	nincs
AVKF	N	Budapest	246	nincs
SZTE	L	Szeged	248	nincs
GFE	N	Szarvas	250	220
NYE	N	Nyíregyháza	250	nincs
NYE	L	Nyíregyháza	250	nincs
MATE	N	Kaposvár	262	260
MATE	L	Kaposvár	268	260
DE	N	Hajdúböszörmény	272	200
PTE	N	Szekszárd	274	nincs
PPKE	L	Budapest	276	nincs
EKKE	L	Eger	280	280
ELTE	L	Budapest	280	280

⁵² Oktatási Hivatal i.m.

⁵³ A tanítóképzés esetében leírtak okán szintén csak az állami ösztöndíjas helyek pontszámai jelennek meg a táblázatban.

Intézmény	Munkarend	Szak	Ponthatár	Minimum ponthatár
KRE	L	Budapest	280	280
KRE	N	Kecskemét	280	280
PE	L	Szekszárd	280	280
EKKE	L	Jászberény	281	280
SOE	L	Sopron	281	nincs
ELTE	N	Budapest	282	280
EKKE	N	Eger	286	280
DE	L	Hajdúböszörmény	288	200
KRE	N	Budapest	288	280
PE	N	Szekszárd	288	280
SOE	N	Sopron	288	nincs
PTE	N	Pécs	290	nincs
KRE	L	Kecskemét	292	280
PTE	L	Pécs	312	nincs
EKKE	N	Jászberény	314	280
PTE	L	Szekszárd	332	nincs
GFE	L	Szarvas	402	220
GFE	L	Budapest	402	220
AVKF	L	Vác	411	nincs

A 2023. évi általános felvételi eljárás ponthatárhúzásánál az intézmények rendelkezésre álló kapacitásaik és a jelentkezők száma alapján meghatározták a bekerülési pontszámokat. A rendszer sajátossága, hogy abban az esetben, ha van elég kapacitása az intézménynek, akkor a minimumpontig fel tud venni minden jelentkezőt. Ha nem állapított meg minimumpontot az eljárásban, akkor a ponthatárt az határozza meg, hogy a rendelkezésre álló kapacitásszám szerint az utolsó felvettnek mi a pontszáma. Például 160 fős szabad kapacitás van pedagógusképzés képzési területen az intézményben, és van 180 első helyes jelentkező a meghirdetett óvodapedagógus- és tanítóképzésre. Ha a minimumpontszám 280 pont, akkor annyit tud felvenni, ahányan ebből elérik a 280 pontot. Ha nincsen minimum pontszám, akkor annyit, ahány szabad helye van. Jelen esetben legyen 100 fő óvodapedagógus- és 80 fő tanítóképzésre jelentkező. Óvodapedagógus-képzésen 23 jelentkezőnek van 100 pont alatti eredménye, tanítóképzésen mindenkinek 200 pont feletti. Egyik opcióban fel tudja venni az összes tanítóképzésre jelentkezőt, ami miatt óvodapedagógus-képzésre már csak 80 helye marad. A 100 óvodapedagógus-képzésre jelentkezőből 20 nem fog bekerülni, a 80. felvett pontszáma lesz a minimum ponthatár, ami akár 80 pont is lehet a maximálisan elérhető 500 pontból. Másik opció, hogy beállít egy ponthatárt az óvodapedagógus-képzésen, pl. 200 pontot, és így csak azokat veszi fel, akik ezt elérték, ami lehet, hogy csak 60 fő. Ezen döntések fenntartói hatáskört

érintenek, azaz az intézmény stratégiai döntéshozói határozzák meg, hogy milyen opciók mentén engedik be képzéseikre a jelentkezőket.

Mindezen információk alapján a 2023. évi általános felvételi eljárásban meghatározott intézményi bekerülési pontszámok alapján elmondható, hogy az intézmények ebben az évben ki akarták használni a felvételi eljárás változásait, és minél több hallgatót szerettek volna felvenni képzéseikre, kompenzálva az előző évek hiányát. A 300 pont feletti pontszámok jellemzően levelező munkarendű képzésen és olyan képzési helyeken jelentek meg, ahol a korábbi években is alacsony volt a jelentkezők száma.

Ebben a megváltozott felvételi környezetben azonban volt két olyan képzési hely, a PTE szekszárdi képzési helye, illetve a képzést most először hirdető Milton Friedman Egyetem, ami nem tudta elindítani a tanítóképzést nappali munkarendben a jelentkezők alacsony száma miatt.

Az óvodapedagógusképzésen azonban ilyen jellegű probléma már nem volt, minden képző minden meghirdetett képzési helyen el tudta indítani azt.

Összegzés

Akár az óvodapedagógus-, akár a tanítóképzést vizsgáljuk a bemenet oldaláról 2019 és 2022 között, egyértelmű, hogy egyre csökkent a jelentkezési kedv, egyre kevesebb lett ezekben az években a kibocsátott óvodapedagógusok és tanítók száma. A 2023. évi felvételi változásoknak köszönhetően azonban az alacsony ponthatárok mutatják, hogy olyanok is beléphetnek a képzésbe, akik eddig alacsony pontszámuk, azaz rosszabb középiskolai eredményeik miatt ki voltak zárva a felsőoktatásból. Ez a korábbi 280 pont alatti hallgatói tömeg azonban újabb kihívások elé állítja a felsőoktatást, mivel esetükben még nagyobb hangsúlyt kell helyezni a felzárkóztatásra. Az elkövetkező évek fogják megmutatni azt, hogy a lemorzsolódás milyen mértékben fogja érinteni ezt a hallgatói populációt, és a felvettek számához képest három vagy négy év múlva hány óvodapedagógus és tanító oklevéllel rendelkező frissen végzett fog megjelenni a munkaerőpiacon. Ebben az új helyzetben különösen fontos lesz a képzés során, hogy a tanulmányi években a képző intézmény erős pályaszocializációval és motivációs rendszer kiépítésével megerősítse a pályán maradás szándékát⁵⁴.

⁵⁴ Erről ld. bővebben: Szontagh Pál: Hivatás- és pályamotiváció a KRE PK végzős óvodapedagógusai körében, in Furkó Péter – Csöke, Zoltán (szerk.): *Tudomány és harmadik misszió: A keresztyén tudós társadalmi szerepvállalása*, L'Harmattan Kiadó, Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, 2022; Szontagh Pál: Óvodapedagógus jelöltek szerepfelfogása és hivatásmotivációja, in Ambrusné Kéri Katalin – Józsa Krisztián – Kanczné Nagy Katalin – Tóth-Bakos Anita – Borbélyová Diána – Mészáros Tímea (szerk.): *14th International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections*, Selye János Egyetem, Komárno (Szlovákia), 2023.

Felhasznált irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00> (Letöltés: 2023. 06. 30.)
- 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról. (Az egyes felvételi eljárások időpontjában hatályos állapot szerint.), <https://njt.hu/jogszabaly/2012-423-20-22> (Letöltés: 2023. 06. 30.)
- European Commission: Eurostat. Database. Population and social conditions/Education and training/Education personnel. Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_PERP01_custom_6913195/default/table?lang=en (Letöltés: 2023. 06. 30.)
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH): Összefoglaló táblák. Oktatás. 23.1.1.7. Óvodai nevelés, https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0007.html (Letöltés: 2023. 06. 30.)
- Németh András: *A pedagógusképzés és pedagógusszerep története. A pedagógus szakma kialakulása és differenciálódása; a pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások a történelem során*, PTE, Pécs, 2013, https://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/a_pedagoguskpz_s_pedagogusszerep_trtnete.html (Letöltés: 2023. 06. 30.)
- Oktatási Hivatal: *Diplomán túl. Adminisztratív adatbázisok egyesítése*, <https://www.diplomantul.hu/adminisztrativ-adatbazisok-egyesitese> (Letöltés: 2023. 06. 30.)
- Oktatási Hivatal: *Ponthatárok, statisztikák. Elmúlt évek statisztikái*, https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/ (Letöltés: 2023. 06. 30.)
- Podráczky Judit: *A hazai tanítóképzés helyzete (2000–2019), Pedagógusképzés, 18*, 2019. 51–63, <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.ksz.04>
- Szontagh Pál: *Hivatás- és pályamotiváció a KRE PK végzős óvodapedagógusai körében*, in Furkó Péter – Csöke, Zoltán (szerk.): *Tudomány és harmadik misszió: A keresztyén tudós társadalmi szerepvállalása*, L'Harmattan Kiadó, Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, 2022, 15–29.
- Szontagh Pál: *Óvodapedagógus jelöltek szerepfelfogása és hivatásmotivációja*, in Ambrusné Kéri Katalin – Józsa Krisztián – Kanczné Nagy Katalin – Tóth-Bakos Anita – Borbélyová Diána – Mészáros Tímea (szerk.): *14th International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections*, Selye János Egyetem, Komárno (Szlovákia), 2023, 197–206.
- Szontagh Pál: *A hivatás- és pályamotiváció a pedagóguspályán*, in Szontagh Pál – Tolnai Ágnes – Váradi Ferenc – Váradi-Kusztos Györgyi: *Pedagóguskép-pedagógusképzés. A református pedagógusképzés eredményei a pálya- és hivatásszociológiai folyamat horizontján*, KRE PK, Nagykőrös, 2023. 11–41.
- Tolnai Ágnes: *Nemzetközi gazdaságtan*, Grotius, Budapest, 2010.
- Varga Júlia (szerk.): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*, MTA Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest, 2022. B2.3.2. Az egyes végzettségi csoportokhoz tartozó pedagógusok százalékaránya az általános iskolákban (2010–2020) adattáblája, https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszere_2021.pdf (Letöltés: 2023. 06. 30.)

SZONTAGH PÁL

ÓVODAPEDAGÓGUS-HALLGATÓK HIVATÁS- ÉS PÁLYAMOTIVÁCIÓJA, SZEREPFELFOGÁSA

Bevezetés

Napjainkban talán minden eddiginél hangsúlyosabban vetődik fel szakmai és közéleti diskurzusokban a pedagógushiány, a pedagógus pályaelhagyás, a pedagógusképzés kérdésköre. Érthető – és jórészt indokolt – módon a szélesebb nyilvánosságban elsősorban a pedagóguspálya elkésztető jövedelmi viszonyai artikulálódnak mint a pedagógushiány elsődleges okai.¹ Nem vitatva a pedagógus bérek haladéktalan és radikális javításának szükségességét, az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának óvodapedagógus-jelöltjei között végzett kutatásaink tükrében néhány egyéb, a hallgatók pedagógusszerepfelfogására és hivatásmotivációjára vonatkozó tényezőt is megvizsgáljunk.

Deutsch szerint „a pedagógiai felsőoktatás célja, hogy a képzés évei alatt az önismereten és pályaszocializációs fejlődésen keresztül a hallgatók értékrendszerre minél inkább a választott hivatásnak megfelelően alakuljon.”² Elemzésünkben elsősorban az óvodapedagógus-hallgatók pálya- és hivatásmotivációs nézetrendszerére koncentráltunk. Egy 2021-es kutatás szerint a pedagógusjelöltek között az óvodapedagógus, tanító és gyógypedagógus munkakörben szignifikánsan nagyobb az elhelyezkedési szándék (69%) a többi pedagógus szakhoz képest, ezen belül is leginkább az óvodapedagógusok akarnak pályára lépni.³ Óvodapedagógusokat (is) képző intézményként éppen ezért tartjuk különösen fontosnak a pályaszocializáció kérdését. Osztjuk Bíró és Borszékini véleményét, miszerint „a pályaszocializációra és pályaidentifikációra hatással vannak a kognitív tudáson túl a saját tapasztalatok”⁴, amelyek feltárása nélkülözhetetlen az eredményes orientációs képzésben.

¹ European Commission/EACEA/Eurydice: *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2019/20*. Eurydice *Facts and Figures*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/575589> (Letöltés: 2022. 07. 18.); Lannert Judit: *Zárótanulmány az emberierőforrás-szűkösségekről a magyar közoktatásban – kutatási zárójelentés*, T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ Kft., 2021.

² Deutsch Szilvia Zita: A pályaszocializáció folyamata az élnhatékonyság, érdeklődés, munkaérték és egyéni erősségek tükrében, in Bíró Violetta (szerk.): *A pedagóguspálya hívása és kihívása*, Baja, Eötvös József Főiskolai Kiadó, 2018, 82.

³ N.N.: *Pedagógushallgatók pályára állási motivációi* (2021), <https://t-tudok.hu/files/2/zgy-mj-pedago-gushallgatok.docx.pdf>, 11. (Letöltés: 2022. 07. 18.)

⁴ Bíró Violetta – Borszékini Szabolcsné Gábris Virág: Pedagógusjelöltekkel szembeni szakmai elvárások, in Bíró Violetta (szerk.): *A pedagóguspálya hívása és kihívása*, Baja, Eötvös József Főiskolai Kiadó, 2018, 43.

Egyetemünk képzési rendszerében az óvodapedagógus-hallgatók képzésében egy féléven keresztül kötelező kurzusként szerepel a „Pedagógusattitűdök és etika (PK ON2111002)” tantárgy, amelynek keretén belül lehetőségünk nyílt a hallgatók pálya- és hivatásmotivációs nézetrendszerének feltárására. Ezt kiegészítendő, a 2021/22-es tanév tavaszi félévében szabadon választható kurzust indítottunk „Pedagógus attitűdök, szakmai önismeret (PK SZV139)” címmel, melyet 61%-ban óvodapedagógus-hallgatók vettek fel (24% csecsemő- és kisgyermekgondozó és 15% tanító szakos hallgató mellett). A kurzus szabadon választható jellege miatt feltételeztük – és ezt a konzultációk személyes interakciói is megerősítették –, hogy erre a kurzusra a legmotiváltabb, a pedagógus pályára állást komolyan fontolgató hallgatók jelentkeztek.

Kutatásunk előfeltevése, hogy egyetemünkön a hivatás- és pályamotiváció az említett kurzusok és az intézményi gyakorlatok során eredményesen megvalósul, a hallgatók hivatásmotivációja a képzés végére megerősödik. Ugyancsak feltételezzük, hogy a képzés felekezeti jellege befolyással bír a hallgatók ideális pedagógusképére.

Módszerek

2020-ban és 2022-ben a „Pedagógusattitűdök és etika” kurzus hallgatói szemináriumi feladatként esszéket írtak „*Miért (nem) leszek óvodapedagógus?*” címmel. Kutatásunk első szakaszában ezek strukturált tartalmi elemzésével igyekeztünk feltárni azokat a hivatás- és pályamotivációs jellemzőket, amelyek a hallgatókat a képzésre való jelentkezésben befolyásolták. **Nappali munkarendben** 2020-ban összesen 52 hallgató, 2022-ben 20 hallgató, **levelező munkarendben** 2020-ban összesen 71 hallgató, 2022-ben 38 hallgató írta meg a kért pedagógiai esszét. (Már ezekből az adatokból is jól érzékelhető a hallgatói létszám drasztikus csökkenése az óvodapedagógusok között.) Összesen tehát 181 hallgatói választ vizsgáltunk.

Az esszéket több szempontból elemeztük⁵, jelen tanulmányunkban a pálya- és hivatásmotivációs tényezőkkel, valamint a hallgatók professzióval kapcsolatos önértékelésével foglalkozunk bővebben. Az elsőéves hallgatók saját erősségeikre és fejlesztendő területeikre vonatkozó önértékelését összevetettük a harmadéves hallgatók (N=50) körében 2022-ben végzett kontrollméréssel, melyben a végzősöknek az elsőévesek esszéiben azonosított motivációs és demotivációs tényezőkre vonatkozó attitűdjét vizsgáltuk.

⁵ Szontagh Pál: *Miért (nem) leszek pedagógus? Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek körében*, Budapest, L'Harmattan-KRE, 2021.; Szontagh Pál: Hivatás, pálya, motiváció: Pálya- és hivatásmotivációk a KRE TFK óvodapedagógus-hallgatói körében, in Furkó Péter – Szathmári, Éva (szerk.) *Tudomány, küldetés, társadalmi szerepvállalás. Studia Caroliensia - A Károli Gáspár Református Egyetem 2020-as évkönyve*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, 2021.; Szontagh Pál: Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei óvodapedagógus- és tanítójelöltek körében, *Képzés és Gyakorlat* 20. évf., 2022/1–2.; Szontagh Pál: Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus-hallgatók körében, *Iskolakultúra* 31. évf., 2021/1.

A példaértékű pedagógus hallgatói szerepmodelljének feltárása kapcsán az első-éves szemináriumainkon a hallgatók magukban felidéztek egy-egy számukra meghatározó nevelő egyéniségét, majd kis csoportban bemutatják egymásnak ezt a példaképet. A megbeszélés után a csoportok beszámolóí alapján állítottuk össze azt a tulajdonságkatalógust, mely a hallgatók számára meghatározó pedagógus egyéniségeket jellemzi.

2022-ben a „Pedagógus attitűdök, szakmai önismeret” szemináriumon a résztvevő hallgatók (N=21) – akik, mint említettük, feltételezhetően a legelkötelezettebb jelöltek közül valók – szemináriumi foglalkozások keretében összegyűjtötték, hogy miért választották a pedagóguspályát, majd kis csoportokban elkészítették a **pedagógus** fogalom gondolattérképét.

Tanulmányunkban a számszerűsíthető kutatási eredményeink ismertetését a hallgatói esszékből vett idézetekkel illusztráljuk és hitelesítjük.

A pedagógusképzés választását befolyásoló háttértényezők

A **nappali munkarendű** hallgatók döntő többsége érettségi után közvetlenül került a felsőoktatásba, mindössze 12 fő (17%) számolt be előzetes munkatapasztalatról (nem számítva természetesen a diákmunkát). Ők egy kivételével „szakmabeliek”, hatan (gyógy)pedagógiai asszisztensként, hárman csecsemő- és kisgyermeknevelőként végeztek és dolgoztak hosszabb-rövidebb ideig, egy egészségügyi asszisztens és egy gyógymasször tanult tovább óvodapedagógusnak, egy hallgató kozmetikus iskolát végzett, de szakmáját nem gyakorolta. A többi hallgató legfeljebb megkezdett, de be nem fejezett egyetemi képzésekről, illetve meg nem valósult karrierálmokról írhatott. Négyen kezdtek meg más felsőoktatási képzést, közülük ketten rokon szakmákban (pszichológus, konduktor), ketten más területen (kereskedelem és marketing, biológia). Mindannyian arról számoltak be, hogy a képzés nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, nehéznek és/vagy érdektelennek tűnt számukra, ezért váltottak.

Az érettségi után a régi vágyam révén biológia szakra mentem tovább 230 km-rel távolabb az otthonomtól. Sem az iskola nem tetszett, sem a szak, mert egyáltalán nem azt tanultam, amit szerettem volna, és mellé még a családomtól való távolság is elég sokat nyomott a latba. Valóságos felüdülés volt, mikor vasárnap újra a gyerekek között lehettem. [...] Az már biztos volt, hogy otthagynom a biológus pályát, és hogy a pedagógia valamely irányába szeretném újrakezdeni, de az még nem volt biztos, hogy melyik irányba. A szorgalmi időszak vége felé töltöttem időt az ovisaim közt és az iskolások, pontosabban alsósok és az ifik közt is, és a legjobban az ovis csapat tetszett, illetve már a kezdetektől inkább velük szerettem foglalkozni. Így végül az óvodapedagógiára esett a választásom.

Nyolc hallgatónak (11%) az óvodapedagógia bevallottan „második esély” a vágyott karrier helyett – őket nem vették fel az elsőként megjelölt szakra (dietaetika, gyógypedagógia, edző, színész, grafikus), vagy jelenlegi munkájukhoz, további

terveikhez kell valamilyen pedagógus végzettség (lovasoktató, sportoktató, tánctanár, szomatológus).

Tehát nem hétköznapi pedagógus szeretnék lenni, én szomatológusnak készülök. Az óvodapedagógus csak az első állomás.

Bár a szakirodalomban több kutatás hipotézisében felmerül, hogy a pedagóguspálya afféle „tartalékkarrier” a hallgatók számára,⁶ ez a mi mintánkban csak kis mértékben igazolódott. Eredményeink sokkal inkább azokat a kutatási eredményeket erősítik meg, amelyek szerint a pedagógushallgatók között a motivációk sorának utolsó helyein szerepel az, hogy „máshova nem vettek fel.”⁷

A dolgozatokban megemlített egyéb, meg nem valósított egykori karriercélok között nagy a szórás, bár sok mutat a későbbi pályaválasztás irányába (12 említés – tanár, tanító, testnevelő, szociális munkás, edző, légiutas-kísérő, cukrász, divattervező, régész). Vannak olyanok (öt említés), akiknek a főiskolai képzés mellett is konkrét, az óvodapedagógiától különböző karrierterve van (lovasedző, grafikus, színész, drámapedagógus, rekreáció és gyógyújszás). Egy hallgató jelezte, hogy a diploma megszerzése után külföldön, más pályán kívánja folytatni életét.

A **levelező munkarendű** hallgatók szociológiai összetétele, és ezzel összefüggésben motivációstruktúrája is különbözik a nappali munkarendűekétől. Kelemen doktori disszertációjában⁸ közölt kutatása alapján a levelező tagozatos óvodapedagógus-hallgatók hivatás iránti elkötelezettsége a nappali tagozatosokénál erősebbnek bizonyult. Ennek oka – feltételezésünk szerint – éppen a munkatapasztalatból fakadó jobb pályaismeret és erősebb hivatásmotiváció lehet.

A tanulás újra motiválttá tett, az életem nem egy végtelenített mókuserék, vannak benne apró célok, határidők. Élvezem, amit csinálok, élveztem megtanulni furulyázni, gyerekdalokat énekelni, meséket és verseket válogatni és megtanulni. Jó érzés ezt a beadandó feladatot is írni, ezáltal magamról is új dolgokat felfedezni.

Szinte minden hallgató kitért eddigi életpályájára, eredeti (ezt megelőző) végzettségeire, illetve munkatapasztalatára.

Az eredeti végzettségtől/szakmától függetlenül elmondható, hogy a hallgatók jó része (109 főből 79 említés) már hosszabb-rövidebb ideig dolgozott gyermekintézményben, szakirányú felsőfokú végzettséghez nem kötött munkakörben (pedagógiai, gyógypedagógiai asszisztens, dajka, kisgyermeknevelő).

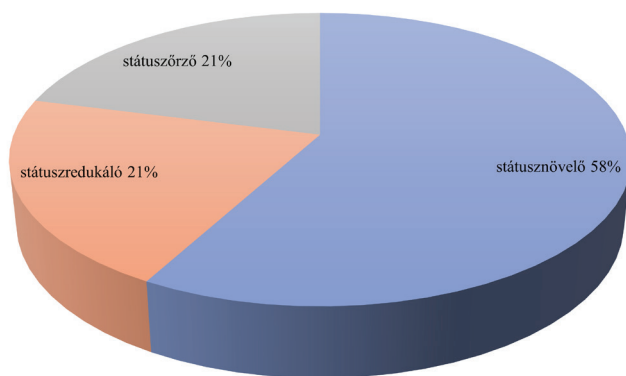
⁶ Pl. Veroszta Zsuzsanna: Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában, *Educatio*, 24. évf., 2015/1.

⁷ Pl. Kovácsné Tóth Ágnes: *Pályaválasztási motiváció értékrendi alapjai diplomás ápoló és tanárképző főiskolai hallgatók körében*, PhD-értekezés, Budapest, Semmelweis Egyetem Patológiai Tudományok Doktori Iskola, 2007.; Szontagh: *Miért (nem) leszek pedagógus?*

⁸ Kelemen Lajos: *Az óvodapedagógus-képzés és a pedagógusi képességek fejlődésének összefüggései*, PhD-értekezés, Debrecen, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, 2007.

Pedagógiai asszisztensnek lenni óriási kihívást jelent a mai napig, hiszen nincs saját csoportom, hat csoportban vagyok „külsős” asszisztens, ami összességében azt hozta magával, hogy sehová sem tartozom, nem tudom a csoportokat végigkísérni, mert szinte minden évben másik emeletre kerültem, ahová éppen a segítség szőlített. Nehezebb is a gyermekekkel tartós bizalmi kapcsolatot kialakítani így, hogy nem vagyok fixen egyik csoportban sem.

A fentiekén kívül a hallgatók közül 95-en neveztek meg dolgozataikban valamilyen eredeti szakmát vagy végzettséget. A pedagógus hivatásmotiváció kapcsán különösen értékes adat, hogy a pályaváltók foglalkozási státusza hogyan változik a pályakorrekcióval. Ezek alapján a válaszadók három nagy csoportra oszthatók, mely csoportokon belül jól megkülönböztethető alcsoportok is képezhetők (1. ábra).



1. ábra.

Várható státuszváltozás az oklevél megszerzése után (N=118)

A hallgatók egyik markáns csoportja az úgynevezett *státusznövelők* (68 említés – 58%). Ők azok, akik a képzés megkezdésekor nem rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, jelentős részük az érettségit is felnőttként, munka mellett szerezte meg. Jellemző életútjuk, hogy kétkezi munkát követően állásvesztés, családi élethelyzet megváltozása vagy más külső körülmény hatására gyermekintézményben kezdenek dolgozni kisgyermeknevelőként, dajkaként vagy pedagógiai asszisztensként, a munkavégzéshez szükséges középfokú és/vagy OKJ-s képzettséget munka közben szerzik meg, és valamilyen belső képzés és/vagy külső (családi, munkahelyi) biztatás hatására megcélozzák a diplomás óvodapedagógusi munkakört.

Kénytelen voltam mellékállást keresni. Pusztán a véletlenül múlt, hogy végül egy óvodában találtam négyórás munkát. Előtte nem igazán volt tapasztalatom gyerekekkel, a pedagógus pálya sem merült fel bennem soha. Most már tudom, hogy ennek egyetlen oka az volt, hogy nem láttam bele eléggé ebbe a hivatásba.

Az eredeti munkakörök jellemzően a szolgáltatás, kereskedelem és vendéglátás területét ölelik fel (34 említés, pl. műkörmös, kereskedő, pénztáros, fodrász, kozmetikus, ötvös, kertész, állatgondozó, felszolgáló, pultos, cukrász, szakács, szer-tartásvezető stb.). Néhányan az egészségügy, szociális ellátás területéről érkeznek (pl. ápoló, fogászati asszisztens, gyógytornász).

Mióta az óvodába kerültem dolgozni (dajkaként), az óvodavezető megfigyelte a munkámat, a gyerekekkel való kapcsolatomat, a hozzáállásomat, a kollégákkal való együttműködésemet. Majd előállt az ötlettel, hogy jelentkezsek főiskolára, mert látja bennem azokat a tulajdonságokat, készségeket, amelyekkel jó óvodapedagógus válna belőlem. Az sem titok, hogy mint más településeken, nálunk is pedagógushiánnyal küzdenek. A nyugdíjba vonuló óvónők helyére nagyon nehéz új munkaerőt találni, pláne ilyen kis eldugott falucskában, ahol élek. Mivel szíve-men viselem szülőfalum fejlődését, sorsát, azért döntöttem úgy, hogy belevágok. Fontos, hogy megfelelően képzett szakemberek dolgozzanak óvodánkban.

Hasonló számban vannak azok, akik a hagyományosan megszokott társadalmi sztereotípiákat figyelembe véve úgynevezett *státuszredukálók* (25 említés – 21%), vagyis egy, az óvodapedagógusénál hagyományosan magasabb társadalmi presztízsű, jellemzően a versenyszférában betöltött szakma helyett szeretnének óvodapedagógussá válni. Motivációjukban leggyakrabban a kiégés, az irodai munkavégzés sivársága, a munkahelyi emberi kapcsolatok hiánya és a nem családbarát munkakörülmények jelennek meg.

Hamar ráébredtem, hogy ennél lélekölőbb és stresszesebb munkát nem is választhattam volna az én habitusomhoz. Légből kapott, láthatatlan problémák megoldásából állt az egész napom, a határidőkről és a napi meetingekről nem is beszélve, amiken többnyire indiai vagy mexikói kollégákkal kellett vitatkozni a magyar adózásról. Elhatároztam, hogy végre megpróbálok olyan munkát végezni, ami örömet ad, és ahol hétköznapi problémákkal találom szembe magam, amiket van esélyem megoldani.

A kényszerpályára sokszor a családi nyomás miatt kerülnek a hallgatók.

Kerek-perec megkaptam édesapámtól, hogy: „Fiam, válassz magadnak olyan szakmát, amiben nem halsz éhen!” Így elvégeztem egy valutapénztárosi iskolát, és bankban helyezkedtem el. Szerettem a számok világát, sokfajta pénzügyi területen dolgoztam. A pénz felelősségétől sosem féltem, szívesen végeztem ezt a fajta munkakört. [...] Míg GYES-en voltam, elvégeztem egy pénzügyi-számviteli ügyintéző, projekt manager asszisztensi felsőfokú szakképesítést, hogy ha visszamegyek a munkámba, előrébb tudjak lépni. Mikor a kisebbik fiam két éves lett, visszamentem dolgozni. Közel két évet húztam le a munkahelyemen, ami kínszenvedés volt. Nem találtam már a helyem ebben a világban, egyáltalán nem volt gyerekbarát, ahogy hirdették magukat. [...] Rá kellett jönnöm, hogy nincs itt már helyem többé, mert úgy éreztem, minden nap elvész a lelkemből egy kicsike darab, és egyáltalán nem tudok visszatöltödni.

E csoporton belül mintánkban felülreprezentáltak a közgazdászok (9 említés), de megjelennek még HR-területen dolgozók, igazgatásszervező, könyvelő, idegenforgalmi ügyintéző, környezetvédelmi technikus, germanisztika szakos bölcsész, építészmérnök, táncművész, informatikus, kertészmérnök, valamint közelebről nem definiált irodai munkát végző szellemi foglalkozású és vállalkozó is.

A HR szakma is érdekes, sok új embert lehet megismerni viszonylag rövid idő alatt az interjúk által, de ez csak egy bizonyos része a folyamatnak. Hiányzik az, hogy valaki életútját, fejlődési szakaszát végigkövethessem. A gondolat, hogy segíthessek, emberek közelében legyek, a gimnázium óta sem csillapodott.

A harmadik nagy csoportba azokat soroltuk, akik valamilyen más humán szolgáltatási vagy pedagógiai területről szeretnének az óvodapedagógiára váltani. Őket nevezzük *státuszörzőnek* (25 említés – 21%). A mintában szerepel gyógypedagógus, tanár, tanító, műszaki szakoktató, szociálpedagógus, szociális munkás, teológus, szociológus, pszichológus, sportedző, (nép)táncoktató, művelődésszervező is. Megjegyzendő, hogy a státuszörzéssel párosuló karrierváltás már a nappali munkarenden is megjelenhet, különösen a többféle pedagógusképzést kínáló felsőoktatási intézményekben.

Jelentkeztem a Kaposvári Egyetemre tanító szakra, azon belül is ének műveltségterületre. Az első évem gyanútlanul, óriási lelkesedéssel telt el, új környezet, sok új barát, szabadság, függetlenség. Majd az elkövetkező második évben összeköltöztem egy igazán jó baráttal, aki évfolyamtársam volt, de óvodapedagógus szakra járt. [...] elkísértem gyakorlatra, különórákra, és egyszer csak azon kaptam magam, hogy jobban érdekel minden, ami az óvodapedagógiával kapcsolatos, mint az, amit én valójában tanulok, bármennyire is hasonló egy kívülálló ember szemében ez a két csodás hivatás. [...] Közel kerülhettem ehhez a szerepkörhöz, és beismertem magamnak, hogy igazából egy olyan dolog ellen mentem, amivé mindig is válni akartam. Igaz, hogy időben későn, de cselekvésben még időben elkezdtem tenni azért, hogy én is óvodapedagógus lehessenek.

Érdekesség, hogy egy válaszadó már rendelkezik óvodapedagógus diplomával, de mivel régen szerezte és soha nem használta, szeretné ismereteit megújítani jelen képzés során.

Összességében elmondható tehát, hogy az óvodapedagógusi tanulmányok folytatásának a vizsgált minta 42%-ában nem önmagában a felsőfokú végzettség megszerzése a fő motivációja, hanem sokkal inkább a célzott és tudatos pályakorrekció áll a háttérben. Bár csak nagyon nagy körültekintéssel lehet összevetni eredményeinket Richardson és Watt kutatásaival⁹, mégis megjegyzendő, hogy az ő eredményeik alapján az előzetes munkatapasztalattal rendelkező pedagógushallgatók több mint

⁹ Richardson, Paul W. – Watt, Helen M. G.: Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34. évf., 2006/1, 27–56.

fele volt státuszörző, és megközelítőleg 25-25%-a státusznövelő, illetve státuszredukáló. A mi mintánkban a hallgatók 58%-a státusznövelő, 21-21% örzi vagy redukálja státuszát. A két eredmény közvetlenül már csak azért sem összehasonlítható, mert a 2006-os ausztrál felosztás szerint a pedagóguspálya az öt, általuk képzett státuszcsoporthoz a második legmagasabb, négyes kategóriába tartozott, ami a magyar viszonyok között nem lenne reális besorolás.

Érdekes megfigyelni, hogy a mi vizsgálatunk két adatfelvétele között (2020–2022) jelentős mértékben nőtt a státusznövelők aránya, ami elsősorban a pedagógiai asszisztensként vagy dajkaként foglalkoztatott szakemberek intézményi beiskolázásának köszönhető. Ez egyértelműen jelzi a jelentős óvodapedagógus-hiányra adott legkézenfekvőbb helyi, munkáltatói megoldások preferálását. Szerencsés esetben ez belső képzéssel, szakmai igényességgel is párosul.

Hitelesnek kell maradnia az óvónőnek. Ezek a kihívások érlelték meg bennem a döntést, hogy tovább kell képeznem magamat, és meg kell szereznem azt a tudást, ami biztosságot ad bizonyos helyzetben. A diploma számomra nem csupán egy papír lesz, hanem megerősítés abban, hogy jól teszem, amit csinálok, megfelelő szakmai ismeretekkel a birtokomban.

A pályaválasztást támogató és nehezítő tényezők

A választást támogató tényezők közül a legjelentősebb a gyermekközösségben töltött iskolai közösségi szolgálat (16 említés), illetve egyéb gyülekezeti, táboroztatási gyakorlat, cserkészmunka (összesen 17 említés).

Cserkészcsapatomban azért is vállaltam, hogy őrsvezető leszek, mert kíváncsi voltam, hogy hogy bírom a gyerekekkel való folyamatos foglalkozásokat. Az őrömből ezért is választottak engem vezetőnek, mert már akkor is látták bennem, hogy könnyen megértem a kisebb gyerekeket és szívesen foglalkozok is velük.

A közösségi szolgálat hangsúlyos megjelenése igazolja Molnár megállapítását, miszerint „a nevelésről vallott elképzeléseinkben, az egykor a pályára szólító elhivatottságunkban megfogalmazódik mindaz, ami a közösségi szolgálat programjának pedagógiai lényegét jelenti: példát nyújtani, felemelő élményt adni, utat mutatni – életre szólóan.”¹⁰ Az óvodai közegben végzett szolgálatot követik a családban, ismeretségi körben lévő gyermekekkel való foglalkozással kapcsolatos említések (20).

A családban én vagyok a legnagyobb gyerek, így én voltam az, aki a kisebbekkel foglalkozott. Már akkor sem teherként éltem meg a másokról való gondoskodást, élvezettel játszottam a testvéremmel, az unokatestvéreimmel.

¹⁰ Molnár Karolina: Az ideáktól az iskolai gyakorlatig – és vissza, in Bodó Márton (szerk.): *Az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai. Amit az IKSZ-ről tudni érdemes*, Budapest, OFI, 2015, 73.

Hercz kutatási eredményei alapján „ez a »szakmai előélet« komoly elhivatottsággal és kialakult pedagógiai nézetekkel párosult a képzésbe lépéskor, és kivétel nélkül szép karrierívvel párosult a későbbiekben is.”¹¹

Amikor az iskola utolsó éveiben jártam, a helyi karitászt rendezett különböző foglalkozásokat a gyerekeknek, mint például: nyári hittan táborok, Mikulás, adventi koszorú készítése és még sok más. Ezeken a foglalkozásokon én az egyik foglalkozásvezető voltam, amit nagyon élveztem, nagyon szerettem minden egyes percét. Olyankor is tudatosult bennem, hogy én pedagógus szeretnék lenni, és mindig olyan élethelyzetekbe csapódtam, ami a gyerekekkel volt kapcsolatos.

A családi támogatást tíz, a környezet, barátok biztatását hét hallgató említette. Kilencen rendelkeztek már valamilyen óvodai gyakorlati tapasztalattal. Ketten említették, hogy családbarát hivatást szeretnének választani, és az óvodapedagógiát ilyenek találják.

A család pótolhatatlan, a munkahelyen mindig pótolhatóak leszünk, míg világ a világ. Ez a gondolat adott akkora erőt, hogy ne az álommunkámat válasszam, hanem az álomcsaládomat.

Öten saját kreativitásuk, művészi hajlamuk kiteljesedését várják az óvodapedagógiától.

Végre valaki elfogadja azt a művészi beállítottságomat, amiről nagyon sok ember azt gondolja, hogy semmit sem ér [...] Szeretnék egy olyan közegbe tartozni, ahol elfogadnak és nem próbálnak befolyásolni. Boldoggá tenne, ha gyerekekkel dolgozhatnék, mivel ők őszintén tudnak szeretni és örülni mindennek.

A fenti, sokféle direkt támogatáson kívül jelentős az indirekt motiváció szerepe is. Ahogyan Falus Iván rámutat, „nincs egyetlen szakma sem, amelyre vonatkozóan a pályaválasztást megelőző időszakban ennyi benyomás érhetné a tanulót.”¹² Az esszék nagy részében szerepel, hogy egy-egy példamutató pedagógusegység volt hatással a hallgató továbbtanulására.

Szeretném majd a gyermekek kisóvodáskori időszakát legalább olyan boldoggá és élményekkel telivé varázsolni, amilyen csodálatossá az én pedagógusaim tették az enyémet.

Összesen 14 hallgató számolt be pozitív, hat negatív óvodai élményről, amelyek az óvodapedagógia irányába terelték. Mint alább látható, a negatív élményeknek is lehet komoly pályamotivációs hatása. 22 hallgató családjában vannak példaértékű pedagógus személyiségek. Ez alátámasztja a szakirodalom azon megállapítását, hogy „a pedagógus foglalkozások családi előfordulása némiképp nagyobb eséllyel

¹¹ Hercz Mária: Narratívák mint a pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának indikátorai, in Reményi Andrea Ágnes – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2016, 94–95.

¹² Falus Iván: A pedagógussá válás folyamata, *Pedagógusképzés*, 13.évf., 2004/3, 359.

valószínűsíti a pálya választását.”¹³ Jó példa lehet még ezen kívül főiskolai oktató, barátónó vagy akár egy-egy egyházi példakép (pl. Bosco Szent János) életútja is. Van olyan hallgató, aki pályaválasztását egyenesen saját önkiteljesedése lehetőségeként éli meg:

Szeretnék valami maradandót alkotni, és mivel nem vagyok sem író, sem költő, nincs különösebb tehetségem a képzőművészethez, zenét sem tudok szerezni, mindenképp abban tudnék érvényesülni, hogy a jövő emberkéiben hagyjam a lehető legmélyebb pozitív nyomot.

Eredményeink hasonlóak Máthé doktori kutatásában a tanárjelöltekre vonatkozó eredményekhez.¹⁴ Eszerint legnagyobb hatással a család volt a hallgatók pályaválasztási döntésére, ezt követi a túlnyomó többségben pozitív tanári minta, és valamivel kevesebben választották a szakmát a barátaik hatására. Ebben a kutatásban a válaszadók 40,26%-a választotta a pályát azért, mert úgy érezte, ez a neki való hivatás. Ez a motívum megjelenik a mi eredményeinkben is:

Nincs általánosan elfogadható tökéletes hivatás, de szerintem mindenki számára létezik saját magának tökéletes, annak minden nehézségével együtt.

Arra a kérdésre, hogy a levelezős hallgatók *miért váltanának* a jelenlegi pályájukról az óvodapedagógusi hivatásra, a válaszadók összesen 72 állítást fogalmaztak meg. Ezek közül 24 sorolható a pályamotiváció, 48 a hivatásmotiváció témakörébe.

Az OECD 2005-ös felmérésében motiváló tényezőként azonosították a munkahely változtatásának lehetőségét, a munkahely biztosságát, a munka előnyeit, a tanítás örömét, az egyéb tevékenységekkel és a családi élettel való megfeleltethetőséget és összeegyeztethetőséget, valamint az önképzés lehetőségét.¹⁵ Ezek a tényezők hangsúlyosan vannak jelen a levelező munkarendű óvodapedagógus-hallgatók életében, hivatásválasztásában és pályakorrekciójában.

Az *individuális pályamotivációhoz* sorolható a családbarát munkahely reménye (9 említés) és a kiegészítő miatti pályakorrekció (10).

Kipróbáltam magam az elmúlt 30 évben mindenféle munkakörben, voltam vállalkozó, dolgoztam irodában, nagy közösségben, de soha nem éreztem azt, hogy másnap szívesen jövök újra.

Külső pályamotiváció a (munka)helyi közösség igénye (pedagógushiány – 2 említés), a társadalmi hasznosság, illetve a másodlagos karrierút lehetősége (2). Érdekes

¹³ Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin: *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2015, 47.

¹⁴ Máthé Borbála: *A pedagógusszemélyiség változása a tanári életpálya során az egyetemi padtól a nyugdíjig. A pedagógus magánéleti körülményeinek és munkájának kölcsönhatása*, PhD-értekezés, Eger, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, 2018.

¹⁵ Idézi: Bús Enikő: *Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül*, PhD-értekezés, Szeged, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatáseleméleti Doktori Program, 2018.

módon az egyre szorítóbb pedagógushiány nemcsak demotiváló, hanem motiváló tényező is lehet a pályaválasztásban.

Ami többek között motivál – és talán kicsit furcsán hangzik, de szerintem ettől függetlenül sokak fejében megfordul, amikor pedagógusnak kezdenek el tanulni – az nem más, mint a pedagógushiány. Ennek a szaknak az elvégzésével lesz egy biztos pont az életemben. Tudom, hogy óvodapedagógusként szinte bármikor és bárhol el tudok helyezkedni, hiszen annyira nagy a munkaerőhiány. Nekem ez biztonságot ad, hiszen nem tudhatjuk, mit hoz a jövő.

A pedagóguspálya nyomasztó egzisztenciális körülményeiről sokan írtak, így elkerülhetetlenül megjelent a jelenlegi magyarországi viszonyok értékelése is, bár – mint alább láthatjuk – különböző aspektusokból és konklúziókkal.

Átgondolva, egyedül nem tudnék megélni egy pedagógusi fizetésből. Azonban megfordult már az is a fejemben, hogy nem itthon dolgoznék pedagógusként, hiszen mindig külföldre vágytam...

Magyarországnak szüksége van kiváló pedagógusokra, a rendszernek kötelessége itthon tartani a magyar embereket, akár értelmiségiek, akár szakképesítéssel rendelkeznek. Az elvándorlást meg kell állítani. Mi lesz a gyermekeinkkel, ki fogja őket tanítani?

Individuális hivatásmotiváció a saját gyerekek születése után felébredő vágy a gyermekekkel való foglalkozásra (31 említés), a saját gyermek hiányában a hivatásban kiélt anyai ösztönök (2 említés), illetve a traumatikus gyermekkori vagy családi emlékek feldolgozása (boldogabb gyermekkor megteremtése, a rábízottak támogatása, védelme – 4 említés).

Valahogy úgy érzem van bennünk nőkben egy belénk kódolt ösztön arra, hogy gyereket neveljünk, gyerekekre vigyázzunk, gyerekek között legyünk, és ez boldoggá tegyen bennünket. Ez egy olyan természetes, mélyen bennünk lévő dolog, amit érdemes az életünkben kamatoztatni. Az óvodák napirendjének középpontjában a gyermek, az ember van, az alapvető emberi igényekhez igazodik. Egy iroda „napirendjének” középpontjában a produktivitás, a termelés van. Az irodai munkában egy „humán erőforrásnak” érzem magam, egy gépnek, aki produktumot állít elő. Az óvodában az óvónő ember, nem csak munkaerő.

Négy válaszadó jelenlegi hivatása megtartásához, vagy egy ráépülő szakma megszerzéséhez szeretne újabb ismeretekhez jutni az óvodapedagógusi képzés során (táncoktató, edző stb.).

Azt tudom, hogy jelenleg a mentálhigiéné jobban vonz, mint a tanítás. Ahhoz viszont, hogy azt a szakmát tanulhassam, szükségem van egy bármilyen alapidiplomára, és nekem erre esett a választásom.

Külső hivatásmotiváció a vélelmezetten nagyobb módszertani szabadság, a pedagógus személyiséghez jobban illeszkedő gyermekcsoport (3 említés – mind

középiskolai tanárok), a családi biztatás (4 említés), illetve az isteni elhívás (4 említés).

Isten elhívhat direkt módon vagy közvetítón keresztül. Itt értettem meg, hogy Samu volt az én közvetítőm... A sok szolgálat során rengeteg visszajelzést kaptam több szülőtől is, hogy milyen jó, hogy ezt a hivatást választottam, mert látszik rajtam, hogy élvezek a gyerek társaságában lenni.

Befolyásoló tényező még az óvoda – gyermekként megtapasztalt – hangulata. Érdekes, hogy míg 12 válaszadó írt jó óvodai emlékekről, ezzel szemben nyolcan is saját rossz élményüket akarják kompenzálni hivatásukban, meghaladva a tapasztalt óvodapedagógusi mintákat.

Az óvodai évekre jól emlékszem, többnyire rossz tapasztalataim vannak. A nevelők nem voltak kedvesek, különösen az egyikőjük, látszódott rajtuk, hogy nemcsak, hogy a munkájukat, de talán még a gyerekeket sem szeretik. [...] Tipikusan az a felfogás volt jellemző, hogy ha valami más egy gyerekben, másképp viselkedik, nem úgy reagál dolgokra, mint a többség, akkor azt a gyereket elítélik, rossznak, problémásnak minősítik, és még csak meg sem fordult senki fejében, hogy a dolgok mögé nézzen, hogy elgondolkodjon rajta, hogy egy gyerek magától nem lesz ilyen vagy olyan. Nagyon dühítő azt látni, hogy ez a nézet nem nagyon változott – legalábbis a környezetemben, ismerőseim között biztosan nem. [...] Most már bátran elmondhatom, hogy azért szeretnék óvónő lenni, mert azon túl, hogy nagyon szeretem a gyerekeket, szeretném az óvodai környezetben lévő kisgyermeknek azt a támogatást, fejlődésüket szem előtt tartó segítséget, vidámságot megadni, amire én is mindig vágytam. Szeretném a gyerekkori sérelmeimből eredő tapasztalatot, az ebből fakadó megértést, tudást hasznosítani.

Mint már említettük, a hallgatók pályaválasztásában – még a levelező képzésben, felnőtt emberek között is – nagy a *példaképek* szerepe. Az óvodapedagógus-hallgatók pályaválasztásában Hercz és Takács kutatási eredményei szerint is nagy jelentősége van a példaképeknek.

Az óvodapedagógus-hallgatók narratív életinterjúinak elemzése során a fogalmazások megközelítőleg 40%-ában a pedagógus példakép személye óvodapedagógus volt. Ennek az aránynak körülbelül a fele, kicsit több mint 20% említett meg alsó tagozatos (elsősorban 1–2. osztályos) tanítót is példaképe gyanánt. Érdekes, hogy a véletlennél valamivel nagyobb valószínűségű arányban fordultak elő pedagógus családtagok is mint ideális óvodapedagógusok. Eszmei vagy más forrásból származó (kb. 10%), valamint negatív élményből származó „anti-példaképek” (kb. 15%) lényegesen kisebb arányban jelentek meg az interjúkban.¹⁶

Az esszében néhol feltűnnek a konkrét, vagy általánosságban megfogalmazott negatív élmények, tapasztalatok is.

¹⁶ Hercz Mária – Takács Nikolett: Óvodapedagógus és tanító szakos elsőévesek pedagógus példaképei a társadalmilag elvárt személyiségjegyek tükrében, *Gradus*, 3. évf., 2016/2.

A mai világban számomra elkészerítő az, hogy sok olyan felnőttet ismerek közvetlen környezetemben is, akik alkalmatlanok arra, hogy gyerekekkel foglalkozzanak. Tipikusan olyan emberek, akik azért lettek például tanárok, mert nem tudták mit akarnak csinálni, és úgy gondolták, hogy a gyerekekkel való munka, a tanítás egyszerű lesz, és semmiféle felelősséget nem kell vállalni értük.

Vizsgálatunkban összesen 76 példaképpel kapcsolatos említés szerepel, legnagyobb számban családi pedagógus példaképeket megemlítve (38 említés).

Gyermekkoromban, amikor sétáltunk az utcán, rengeteg alkalommal köszöntek ránk kicsik és nagyok, és emlékszem, mindig tisztelet vette körül [pedagógus] nagyszüleimet. Mikor felnőtt lettem és idősebb korosztállyal beszélgettem, a nevem alapján be tudtak azonosítani, mindig azt hallottam, hogy mennyire szerették és tisztelték a nagyszüleimet, pedig szigorú emberek voltak.

Nem sokkal marad el ezektől a saját pedagógusok említése sem (a levelezősök körében már ideértve a saját gyermekük pedagógusait is – 36 említés).

A kitűnő pedagógusok, akiket kaptam tizennégy éves koromig, máig meghatározzák az életemet. Felnéztem rájuk, motiváltak, segítettek.

A már óvodában dolgozó hallgatók számára példaképpül szolgálnak saját kollégáik is (4 említés).

Úgy érzem, megérkeztem, értem, érzem minden pillanatát az ott töltött időmnek, élvezem és szeretem a felém nyúló apró kezeket, öleléseket. Szeretnék ebben az óvodában, ezekkel az emberekkel, szakemberekkel közreműködni abban, hogy együtt sok-sok olyan kisgyereket készíthessünk fel az iskolára, a világra, akik az emberek többsége szerint „kevésbé fotogének”, akiktől illedelmesen elfordulnak, és akik az általunk észlelt világot a szivárvány számtalan színében képesek nekünk megmutatni.

Egy hallgató egyenesen úgy fogalmazott, hogy hivatásválasztásának célja, hogy ő maga is példaképpé tudjon válni a rábízott gyerekek életében.

Az esszében összesen 26 említés szerepel azokról a tényezőkről, amelyek az óvodapedagógusi pálya választása *ellen* szólnak. A legmarkánsabbak a környezeti hatások (9 említés), amikor szülők, barátok, ismerősök igyekeznek lebeszélni a jelöltet az óvodapedagógusi pálya választásáról. Nem meglepő, de elgondolkodtató módon ide csatlakoznak azok a pedagógus ismerősök, akik szintén ellenjavallják a pályaválasztást (3 említés).

Az iskolában, ahova jártam, mindenki vagy orvos, jogász, illetve mérnök szeretett volna lenni, és a tanáraink is ezt várták el, hogy valami ilyen pályát válasszunk. Soha nem mertem felvállalni azt, ami engem érdekel és ami örömmel tölt el. Amikor februárban jelentkezni kellett egyetemre, én a Semmelweis egyetemre jelentkeztem, amit nem is szerettem volna igazán, viszont nem álltam ki a döntéseim mellett, és inkább beadtam egy olyan szakra, amit utáltam volna.

Kifejezetten a *pálya* szervezeti és anyagi nehézségeire utal, hogy nyolcan említették a kevés fizetést, ketten a túlzott adminisztrációt. A tudatosabb pályaválasztásra utal, hogy ez az elem a levelezős hallgatók körében sokkal kevésbé hangsúlyos, mint a nappalisoknál. Valószínűleg ők szélesebb körű tájékozottságuknál, élettapasztalatuknál fogva már a jelentkezésnél „beárazták” ezt a kedvezőtlen körülményt, és ezért nem tartották szükségesnek az esszéikben külön hangsúlyozni vagy már rendelkeznek megfelelő „elkerülő stratégiával.”

Természetesen vannak félelmeim a szakmával kapcsolatban. A pénz nem tartozik ezek közé. Szerencsés vagyok, hiszen megvan a jól kereső férj, aki mellett majdnem „hobby” pedagógus lehetek.

Szintén pályamotivációs deficit, hogy egy – azelőtt tanárként dolgozó – hallgató kevesli az óvodapedagógusok módszertani autonómiáját.

A *hivatással* kapcsolatos kérdőjeleket jelez még a kiegészítés veszélye, a gyerekek neveltségi szintje és a szülőkkel való kapcsolattartás nehézségei, a nevelési elvek és attitűdök megváltozása. Ezek a félelmek egyaránt jelen vannak a nappalis és levelezős hallgatók gondolkodásában.

Egy dolog/kérdéskör van csak, amely némi félelemmel tölt el a pedagóguspályával kapcsolatban: ez leginkább a kollégákkal kapcsolatos. Kicsit tartok az évtizedek óta a pályán lévők (tisztelet a kivételnek!) néha a kiegészítésből eredő szemléletétől, az „azért csináljuk így az adott dolgot, mert ezt mindig is így csináltuk és kész” típusú mondatok elhangzásától. Az ilyen és ehhez hasonló szituációk sorozatát még meg kell majd tanulnom megfelelően kezelni. Tisztában vagyok vele, hogy elsődleges feladatom a rám bízott gyermekek érzelmi-értelmi és fizikai gondozása, de számomra fontos lenne, ha ezt megfelelő, támogató felnőtt közegben tehetném meg. Úgy gondolom, hogy számomra ennek a közegnek a megtalálása jelenti majd az igazi kihívást.

Az anyagiakon túlmutató félelmek jól kirajzolódnak a hallgatók szülőkkel (ti. a neveltjeik szüleivel) kapcsolatos nézeteiben is. A pedagógusjelölteket arra kértük, hogy címszavakban fogalmazzák meg azokat a tényezőket, amelyek a pályaválasztásukkal kapcsolatos félelemként élnek bennük. Az említések gyakoriságának sorrendjében az alábbi eredményeket kaptuk: szülők hozzáállása, erkölcsi megbecsülés hiánya (12 említés), nem bizonyul alkalmasnak a pályára (11), kiegészítés (9), alacsony fizetés (8), munkahelyi klíma (6), gyerekek nem fogadják el, nehezen kezelhető gyerekekkel nem boldogul (6). Mint látható, a társadalmi presztízisdeficit jóval nagyobb arányban szerepel a félelmek között, mint az alacsony fizetés vagy a megélhetési gondok.

Kifejezetten a szülőkkel való kapcsolat és együttműködés (mint a társadalmi megbecsülés egyik fontos indikátora) kapcsán arra is megkértük a hallgatókat, hogy csoportmunkában írják össze, szerintük milyennek látják a szülők a pedagógusokat, illetve a pedagógusok a szülőket. Mint az alábbi táblázatban látható, a kapcsolatra a

gyanakvás, bizalmatlanság a kooperációnál és egymás tiszteleténél jobban jellemző – a negatív jellemzők mindkét esetben többségben vannak a pozitívakhoz képest (1. táblázat).

1. táblázat
Szülő-pedagógus kapcsolat a hallgatók szemével

	POZITÍV JELLEMZŐK	NEGATÍV JELLEMZŐK
Milyennek látja a szülő a pedagógusokat?	kitartó, kedves, gondoskodó, segítőkész, céltudatos, odaadó, áldozatos, sokoldalú, kreatív, tanult (összesen 10 jellemző)	nem empatikus, szigorú, kivételező, előítéletes, képzetlen, alkalmatlan, türelmetlen, igazságtalan, túlterhelt, szétszórt, idős, sok a nő (összesen 12 jellemző)
Milyennek látja a pedagógus a szülőket?	szereti a gyermekét, lelkes, együttműködő, támogató, védelmező, kedves (összesen 6 jellemző)	elfogult, lenéző, előítéletes, visszaél a jogaival, „mindent jobban tud”, nyomásgyakorló, makacs, erőszakos, szubjektív, nem alkalmazkodó (összesen 10 jellemző)

Az eredmények a szülő-pedagógus kooperáció diszfunkcióira mutatnak rá, ami közvetve a(z óvoda)pedagógusok társadalmi presztízsc deficitjére is utal.

A 2016-os mikrocenzus korrelációs számításai alapján jól látható, hogy az óvodapedagógus hivatás társadalmi hasznossága és az azokkal elérhető kereset között jelentős feszültség húzódik meg, hiszen a társadalmi hasznosságra, illetve a keresetre adott pontszámok különbsége alapján a társadalom megítélése szerint a hatodik leginkább alulfizetett foglalkozás az óvodapedagógusoké volt.¹⁷

Ennek ellenére, a gyakorló pedagógusok – és rajtuk keresztül a pedagógusjelöltek – nem érzik a társadalmi megbecsülés kifejeződését a mindennapi munkájukban: A gyakorló pedagógusok 89,5%-a szerint a társadalom nem becsüli meg a hivatást¹⁸, a végzős óvodapedagógus-hallgatók szerint pedig szakmájukra a legkevésbé jellemző, hogy „az óvodapedagógia egy megbecsült szakma”; „a pedagógusok a társadalom által megbecsültnek érzik magukat”; „az óvodapedagógus-pálya jól fizetett szakma”, illetve hogy „a pedagógusok jó fizetést kapnak”.¹⁹

Erősségek és fejlesztendő területek a hallgatók önértékelése alapján

A hallgatók, bár még a képzés elején járnak, esszéikben igyekeztek számba venni azokat az *erősségeket*, melyek alkalmassá teszik őket az óvodapedagógusi hivatásra. A **nappali munkarend**en tanuló elsőéves hallgatók (N=72) által leggyakrabban említett tulajdonságok (összesen 103) az említések gyakorisága szerinti sorrendben: türelem (15), empátia (15), szeretetteljes, kedves, gondoskodó attitűd (12),

¹⁷ Központi Statisztikai Hivatal: *Mikrocenzus 2016 – 13. A foglalkozások presztízse*, Budapest, Központi Statisztikai Hivatal, 2018, https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_13.pdf (Letöltés: 2022. 07. 18.)

¹⁸ MoTel: *A pedagógus tanulás*

¹⁹ Szontagh: *Miért (nem) leszek pedagógus?*

kreativitás, kéz ügyesség (11), kommunikációs készség (9), segítőkészség, együttműködés, figyelmesség (8), lelkesedés, motiváltság, szorgalom, ambíció (7), nyílt, barátságos, őszinte személyiség (6). A hallgatók említették még az alábbiakat: koncentrált, határozott (5), rugalmas, problémamegoldó alkat (5), zenei képességek (4), energikus személyiség (3), alázat, tisztelet (3). A **levelező munkarendben** tanuló elsőéves hallgatók (N=109) is felsorolták személyes *erősségeiket* (összesen 64 említés), melyek a képzés és majd a hivatás gyakorlása során segíthetik őket. Legtöbbször saját empatikus, elfogadó személyiségüket (11), türelmes, nyugodt habitusukat (8), gyermekcentrikus, szeretetteljes attitűdjüket (8), illetve zenei, mozgásos és kézműves készségeiket (7) említették. A pályán való megmaradásban sokan érzékelik erősségként a humorérzékletet, vidám alaptermészetet (7), a jó együttműködési és kommunikációs készséget (6), a kreativitást (5) és a belső motivációt (4), melyet az egyik hallgató „erős tanítási vágyként” írt le. Erősségként jelent meg továbbá a lelkesedés, a segítőkészség, az együttműködés, a munkaszeretet, a reflektivitás, a határozottság, a játékosság és az érzékenység. A fentiekből látható, hogy az erősségek megfogalmazásában jelentős az átfedés a nappali és levelező munkarendben tanuló hallgatók között.

Ezt a tulajdonságkatalógust összevethetjük a 2022-ben a „Pedagógus attitűdök, szakmai önismeret” kurzus hallgatói (N=21) között végzett felmérésünkkel, melyben a hallgatók saját személyes erősségeik közül az alábbiakat emelték ki: kitartás (8 említés), rugalmasság, alkalmazkodókészség (8), segítőkészség (8), türelem (7), kedvesség (6), kommunikációs készség (6), empátia (5), pozitív életszemlélet (5).

Fejlesztendő területként azonosították az elsőéves **nappalis** hallgatók művészeti képességeiket (ének-zene, kéz ügyesség – összesen nyolc említés). Megjegyzendő, hogy a hallgatók a Covid-19 veszélyhelyzet miatt a felvételi eljárás során nem vettek részt alkalmassági vizsgán. További 44 esetben említettek olyan személyes tulajdonságot, melyben fejlődniük kell: magabiztosság, határozottság (14 említés), türelem (4), koncentráltság (3), időbeosztás (1), felelősségtudat (1). Hárman érzik úgy, hogy kommunikációjukon kell javítani (gyerekek és felnőttek felé egyaránt). A képzés elején járó **levelezős** hallgatók fejlesztendőnek érzik saját adminisztrációjukat, a figyelemmegosztás képességét, a munkatempót, a tervezésben és szervezésben való jártasságukat, a következetességet, a problémamegoldást, a kommunikációt, a fegyelmezést és az éneklést, valamint problémaként érzékelik a tapasztalatlanságot, az önbizalom hiányát.

Kutatásunk ezen szakaszában megvizsgáltuk, hogy az óvodapedagógus-hallgatók önképe hogyan változik a képzés során. Mivel az utóbbi idők kutatásai szerint az egzisztenciális nehézségeken túl a pedagógus-pályaelhagyás okai között szerepelhet az elégtelen pályaszocializáció is, amely elsősorban a felsőoktatásban eltöltött évek

hiányossága²⁰, ezért különösen fontosnak tartottuk az elsőévesek által azonosított szakmaspecifikus személyiségjegyek hatását a **végzős** hallgatók körében (N=50) is megvizsgálni.

A nappali munkarendű végzős hallgatók a felsorolt válaszlehetőségek közül fejenként átlagosan 8,7 *erősséget* vonatkoztattak magukra. Mindkét válaszadói csoportban az empátiát jelölték meg a legtöbben (a nappalis hallgatók 89, a levelezősök 96%-a). A legkevesebben (37, illetve 35%) a zenei képességet jelölték meg saját erősségükként. A két hallgatói csoport között négy tényezőben alakult ki 10%-ot meghaladó különbség. Míg a nappalisok nagyobb részben érzik saját erősségüknek a kommunikációs készséget, segítőkészséget, együttműködést (82, ill. 70%) és a nyílt, őszinte attitűdöt (70, ill. 57%), addig a levelezősöknél jellemzően többször szerepelt erősségként a kreativitás (52, ill. 78%) és a belső motiváció, elhivatottság (56, ill. 74%).

A fejlesztendő területek közül a nappalis hallgatók fejenként átlagosan 4,8; a levelezősök 3,8 állítást tudtak magukra vonatkoztatni. A kérdőívek alapján a végzős hallgatókra ugyanúgy jellemző a pozitív önkép, ahogyan az elsősökre, jóval több erősséget azonosítanak önmagukban, mint fejlesztendő területet.

Mindkét válaszadói csoportban a koncentráltóság és a megosztott figyelem képességét említették a legtöbben (67, ill. 61%), szintén általánosan fejlesztendőnek tartják a magabiztosságukat és határozottságukat (63, ill. 57%). A legkevésbé a felelősségtudatukat (7, ill. 4%) és a türelmüket (7, ill. 13%) érzik fejlesztendőnek a hallgatók.

A legnagyobb különbség a levelezősök javára az adminisztráció és a tapasztalatlanság területén mutatkozik (mindkét területen 67, ill. 39% tartja fejlesztendőnek ezeket). A nappalisok a művészeti képességek (26, ill. 43% tartja fejlesztendőnek) és a kommunikáció (19, ill. 30% tartja fejlesztendőnek) terén tűnnek magabiztosabbnak. Nyilvánvalóan ezek az érzések nem függetlenek attól, hogy a zenei és a kommunikációs képességek célzott fejlesztésére a nappali munkarendben több idő és energia jut.

Az alábbiakban táblázatos formában is összehasonlítjuk az elsőéves és végzős eredményeket az erősségek és fejlesztendő motívumok területén. A harmadévesek válaszaiból az erősségek közül azokat közöltük a táblázatban, amelyeket az adott hallgatói csoport többsége bejelölt (50% <) (2. táblázat). A fejlesztendő területek közül az egyharmadnál több (33% <) jelölést kapott válaszokat jelöltük (3. táblázat).

Mint a táblázatokból is látható, a hallgatók önértékelése alapján a(z ön)képzés nem érhet véget a diplomaszerezéssel, sőt, a pályaszocializációs képzéselemek éppen a fejlesztési igények feltárásában segíthetnek. A mentori segítséggel támogatott

²⁰ Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea: Pedagógushallgatók Kelet-Közép Európában, in Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*, Nagyvárad–Budapest, Partium-Personal Problems Solution-Új Mandátum, 2015, 7–12.

gyakornoki időszak, és távlatilag a továbbképzések²¹ segítségével alakulhat csak ki a magabiztos pedagógus egyéniség.

2. táblázat

Erősségek említése az elsős és végzős nappali és levelező munkarendű hallgatók körében

Nappalis hallgatóknál szerepel		Erősség megnevezése	Levelezős hallgatóknál szerepel	
Elsősök	Végzősök		Elsősök	Végzősök
X	X	türelem	X	X
X	X	empátia	X	X
X	X	kreativitás	X	X
X	X	szeretetteljes attitűd	X	X
X	X	kommunikációs készség, segítő-készség, együttműködés	X	X
X	X	belső motiváció, elhivatottság	X	X
X	X	nyílt, őszinte attitűd		X
	X	humor, vidámság	X	X
X		zenei képesség	X	
X	X	rugalmasság, problémamegoldás		X
X		koncentráció, határozottság		
X	X	energikus személyiség		
X	X	alázat, tisztelet		X

3. táblázat

Fejlesztendő területek említése az elsős és végzős nappali és levelező munkarendű hallgatók körében

Nappalis hallgatóknál szerepel		Fejlesztendő terület megnevezése	Levelezős hallgatóknál szerepel	
Elsősök	Végzősök		Elsősök	Végzősök
X		művészeti képességek	X	X
X	X	magabiztosság, határozottság	X	X
X		türelem		
X	X	koncentrátság, megosztott figyelem	X	X
X	X	időbeosztás, munkatempó	X	X
X		felelősségtudat		
X		kommunikáció	X	
	X	adminisztráció	X	X
	X	tapasztalatlanság	X	X
	X	tervezés-szervezés	X	X
	X	következetesség, fegyelmzés	X	
		problémamegoldás	X	

²¹ Tolnai Ágnes: Diploma után – a pedagógusképzésben végzettek helyzete a DPR kutatások alapján, in Szontagh Pál – Tolnai Ágnes – Várad Ferenc – Várad-Kusztos Györgyi: *Pedagóguskép-pedagógusképzés. A református pedagógusképzés eredményei a pálya- és hivatásszociológiai folyamat horizontján*, KRE PK, Nagykőrös, 2023. 135.

Pedagógus szerepfelfogás – az ideális pedagógus

Semináriumainkon a hallgatókat évről évre arra is megkérjük, hogy csoportmunkában állítsák össze a számukra **példaértékű** pedagógus egyéniségek tulajdonságkatalógusát. Az említések gyakoriságát figyelembe véve a kutatás két, egymást követő időszakában (2020: N=123; 2022: N=72) az alábbi eredményeket kaptuk (4. táblázat).

4. táblázat

Az ideális pedagógus tulajdonságkatalógusa gyakorisági sorrendben – csak a legalább 4 említést kapott tulajdonságok (félkövérrel kiemelve a vizsgálat két szakaszában egyaránt felmerült kifejezések)

2020	2022
türelmes	humoros
kedves	türelmes
megértő	szeretetteljes
segítőképző	következetes
szeretetteljes	gondoskodó
humoros	közvetlen, laza
igazságos	elkötelezett
kitartó	nyitott
	kreatív
	határozott
	empatikus
	őszinte
	hiteles

Ezt a tulajdonságkatalógust összevetettük Máthé doktori kutatásával.²² Annak eredményei szerint a hallgatók által a „jó tanár tulajdonságai” kérdésre adott leggyakoribb válaszok a következők: kedves, segítőkész, megértő, humoros, türelmes, igazságos. Mint látható, ezek a jelzők az óvodapedagógusok által összeállított listán is szerepelnek.

Megelőző pedagóguskutatások arra is rámutatnak, hogy a képzés során a pedagógusjelöltekben gyakran „meglehetősen naiv, idealizált, hagyományosan a köztudatban élő”²³ pedagógus alakja bontakozik ki. Ez alól a mi vizsgálatunk alanyai sem kivételek. Ugyancsak összevág Sándor és Kopasz kutatási eredményeivel, hogy a hallgatók által megfogalmazott tulajdonságok két nagy csoportba sorolhatók: a „jó ember” és a „klasszikus pedagógus” tulajdonságai közé. Az Eszterházy Károly Egyetemen végzett kutatás eredményeiben a „jó embert” jellemző személyiségjegyek: odaadó, lelkes, harmonikus, **empatikus**, **őszinte**, **szeretet jellemzi**,

²² Máthé: *A pedagógusszemélyiség változása*.

²³ Sándor József – Kopasz Adrien Réka: „Ha leszek, leszek...” – Tanár leszek? Pályamotivációs elképzelések tanárjelöltek motivációs levelei alapján, in Karlovitz János Tibor (szerk.): *Újítások és újdonások*, Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe, Großpetersdorf, 2019, 94.

türelmes, kedves, nyitott, segítőkész. A „klasszikus tanár” ezzel szemben (e mellett) **következetes, elhivatott**, példamutató életet él, **hiteles**, tisztességes, szigorú, tekintélyes és **határozott**²⁴. A listákban félkövérrel emeltük ki a mi kutatásunkban is hangsúlyosan megjelenő személyiségjegyeket. Nem meglepő módon az óvodapedagógus-hallgatók szerepideálja eltolódik a „jó ember” személyiségtípusa felé, bár a „klasszikus tanár” számos jellemvonását is magán viseli.

Ha ezt az ideáltipikus pedagógusképet összevetjük a hallgatók fentebb ismertetett önértékelésével, az erősségek között jelentős átfedéseket találunk (5. táblázat).

5. táblázat
Hallgatók szakmai erősségei önértékelés alapján
(félkövérrel kiemelve a 4. táblázatban is szereplő kifejezések)

türelem
empátia
kreativitás
szeretetteljes attitűd
kommunikációs készség, segítőkészség, együttműködés
belső motiváció, elhivatottság, elkötelezettség
nyílt, őszinte attitűd
humor, vidámság
zenei képesség
rugalmasság, problémamegoldás
koncentráció, határozottság
energikus személyiség
alázat, tisztelet

Az egyezések igazolhatják a szakirodalom megállapítását, miszerint minél közelebb áll egymáshoz a pedagógusjelöltek szakmai énképe és szakmai énéideálja, annál nagyobb motivációval bírnak a jelöltek pályaválasztásuk, munkavégzésük során.²⁵

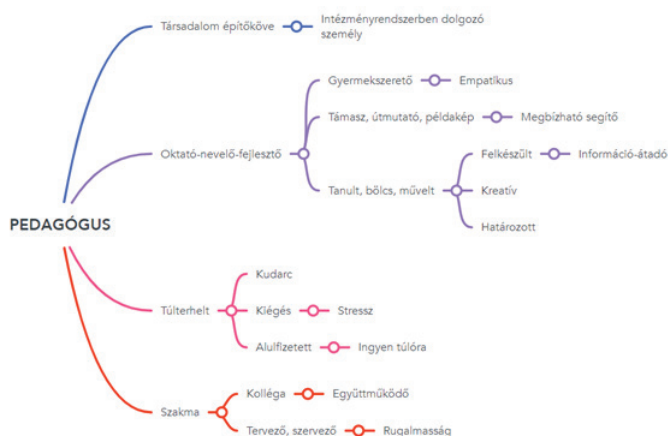
A „Pedagógus attitűdök, szakmai önismeret” szemináriumon a részt vevő hallgatók (N=21) szemináriumi foglalkozások keretében összegyűjtötték, hogy miért választották a pedagóguspályát. Kiemelkedően a legtöbb említést a gyermekek szeretete, illetve a gyermekekkel való foglalkozás vágya kapta (16 említés), ezt követően jelölték az értékátadást, a nevelőmunka társadalmi hatását (6), a példaképek hatását a pályaválasztásra (5), illetve a változatos munka lehetőségét (4). Ez az eredmény összecseng egy 2021-es, gyakorló pedagógusok között végzett kutatás eredményeivel, mely szerint a gyakorló pedagógusok pályamotivációjában legfőképpen a gyerekekkel való munka szeretete játszott fontos szerepet, ezt követte egy-egy inspiráló

²⁴ Uo. 91–92.

²⁵ Bús: Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül.

pedagógus példája, majd a tanításra való képesség.²⁶ Ahogy az idézett kutatásban, úgy saját eredményeinkben sem igazolódott, hogy a hallgatók/pedagógusok nagy számban B-tervként, jobb híján választották volna a pedagógus hivatást. A hallgatók elkészítették a „PEDAGÓGUS” fogalom gondolattérképét (Mind-map). Mint ismert, a gondolattérkép „lényegében valamely témakörrel kapcsolatos ismereteinknek, egy gondolatkörnek vizuálisan könnyebben feldolgozható megjelenítése”.²⁷

A hallgatók által kis csoportokban elkészített gondolattérképek értelmezés és közös megvitatás utáni összefoglaló ábrája így fest:



2. ábra.

A pedagógus kifejezés gondolattérképe (saját szerkesztés)

Mint az az ábrán látható, a hallgatók négy nagy gondolati csomópontot határoztak meg a pedagógus szerep megfogalmazásában, ezek közül a kék színnel jelölt kettő (Társadalom építőköve; Oktató-nevelő-fejlesztő) a hivatásmotivációhoz, a piros színnel jelölt másik kettő (Szakma; Túlterhelt) a pályamotivációhoz (vagy -demotivációhoz) sorolható. A gondolattérképen is igazolódnak azok a szakirodalmi eredmények, melyek szerint a pozitív hivatásmotiváció pályaválasztássá konvertálását nagyban nehezítik a túlterheltségtől, alulfizetettségtől való (reális) félelmek. A szakirodalom megállapításaival összhangban le kell szögeznünk, hogy „nem önmagában az alacsony bér taszítja el a fiatalokat a pályától, hanem inkább az alacsony ár-érték arány, vagyis a munkahelyi körülmények és a munka jellege.”²⁸

²⁶ MoTel kutatás: *A pedagógus tanulás. Országos felmérés. Gyorsjelentés*, Budapest, ELTE PPK, 2021, https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL_gyorsjelentes_20210628.pdf (Letöltés: 2022. 07. 18.)

²⁷ Gyarmathy Éva: Gondolatok térképe, *TaniTani* 2001/8–9, 108–115, <http://www.ekt.bme.hu/BeruTerv/gondolatterkep.pdf> (Letöltés: 2022. 07. 18.)

²⁸ Pedagógushallgatók pályára állási motivációi, 16–17.

Összegzés

2020 óta folyamatosan, különböző módszerekkel végzett hallgatói kutatásaink alapján igazolást nyert, hogy a pedagóguspálya erkölcsi és anyagi megbecsültségének hiánya súlyos kockázatokat rejt a pályára állás tekintetében. Eredményeink alapján is megállapítható, hogy a pedagógusképzés választása önmagában jelentős részben csak a felsőfokú tanulmányok megkezdésére vonatkozó döntés, és nem feltétlenül jár együtt elkötelezett életpálya-választással. Bár a képzés során feltárhatók a hallgatók erős hivatásmotivációs késztetései, ezek korunk hazai társadalmi-oktatáspolitikai helyzetében mégsem elégségesek a tudatos és tartós pályaválasztáshoz, illetve pályán maradáshoz.

A képzés pályaszocializációs elemei – várakozásainkkal ellentétben – nem, vagy csak minimális mértékben képesek ellensúlyozni a társadalmi és egzisztenciális nehézségeket, presztízsficitet. Mint láthattuk, a hallgatók a képzés végén is bizonytalanok még saját pályaalkalmasságukban éppúgy, mint pályaválasztási szándékukban. Ez a tény hangsúlyosan rámutat a pedagóguséletpálya-gondozás fontosságára, a gyakornoki időszakban, sőt még azon túl is szükséges mentori segítségnyújtás jelentőségére, valamint az alapképzésre épülő, azt kiegészítő továbbképzések igényére. Ezen túlmenően jelzi a társadalmi szemléletformálás megkerülhetetlen szükségességét, amely messze túlmutat a felsőoktatás vagy akár a köznevelési rendszer keretein és lehetőségein.

Rengeteg ismerős és ismeretlen embertől megkapom nap mint nap, hogy te csak óvodapedagógus leszel. Szánalom és sajnálat van az arcukon ezeknek az embereknek. Bizonyítani szeretnék, hogy ez a hivatás, amit ők annyira egyszerűnek és lényegtelennek gondolnak, sokkal értékesebb. Több tiszteletet és megbecsülést érdemel.

Bár kutatási eredményeink nem igazolták, hogy a felekezeti képzés a többségitől eltérő, sajátosan keresztyén értékrendű pedagógus ideálképet alakítana ki a hallgatókban, a motivátorok között (pl. gyülekezeti gyermekmunka, isteni elhívás, küldetésstudat) és a tulajdonságkatalógusokban (pl. alázat) is tetten érhetők olyan sajátos elemek, melyek a keresztyén pedagógusszemélyiség²⁹ formálódását vetítik előre. További kutatások témája lehet, hogy ezek a motivátorok milyen mértékben vannak már jelen a felekezeti képzésre való jelentkezők, vagy a képzés során alakulnak-e ki, illetve erősödnek meg valódi hivatásmotivációvá.

²⁹ Váradi Ferenc – Váradi-Kusztos Györgyi: A református szakmai többlet fogalmáról a felsőfokú pedagógusképzés kontextusában, in Szontagh Pál – Tolnai Ágnes – Váradi Ferenc – Váradi-Kusztos Györgyi: *Pedagóguskép-pedagógusképzés. A református pedagógusképzés eredményei a pálya- és hivatásszociológiai folyamat horizontján*, KRE PK, Nagykőrös, 2023. 138–156.

Felhasznált irodalom

- Bíró Violetta – Borszéki Szabolcsné Gábris Virág: Pedagógusjelöltekkel szembeni szakmai elvárások, in Bíró Violetta (szerk.): *A pedagóguspálya hívása és kihívása*, Baja, Eötvös József Főiskolai Kiadó, 2018, 43–76.
- Bús Enikő: *Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül*, PhD-értekezés, Szeged, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatásméleti Doktori Program, 2018.
- Chrappán Magdolna: Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében, in Garai Orsolya – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Frissdiplomások, 2011*. Budapest, Educatio, 2013, 231–263.
- Deutsch Szilvia Zita: A pályaszocializáció folyamata az énhatékonyság, érdeklődés, munkaérték és egyéni erősségek tükrében, in Bíró Violetta (szerk.): *A pedagóguspálya hívása és kihívása*, Baja, Eötvös József Főiskolai Kiadó, 2018, 77–92.
- European Commission/EACEA/Eurydice: *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2019/20*. Eurydice Facts and Figures, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/575589> (Letöltés: 2022. 07. 18.)
- Falus Iván: A pedagógussá válás folyamata. *Pedagógusképzés*, 13. évf., 2004/3, 359–374.
- Gyarmathy Éva: Gondolatok térképe. *TaniTani* 2001/8-9, 108–115, <http://www.ekt.bme.hu/BeruTerv/gondolatterkep.pdf> (Letöltés: 2022. 07. 18.)
- Hajdú Erzsébet: A harmadik évezred első nevelői lesznek, *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf. 2001/9, 25–35.
- Hercz Mária – Takács Nikolett: Óvodapedagógus és tanító szakos elsőévesek pedagógus példaképei a társadalmilag elvárt személyiségjegyek tükrében, *Gradus*, 3. évf., 2016/2, 397–404.
- Hercz Mária: Narratívák mint a pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának indikátorai, in Reményi Andrea Ágnes – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2016, 94–95.
- Kelemen Lajos: *Az óvodapedagógus-képzés és a pedagógusi képességek fejlődésének összefüggései*, PhD-értekezés, Debrecen, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, 2007.
- Kovácsné Tóth Ágnes: *Pályaválasztási motiváció értékrendi alapjai diplomás ápoló és tanárképző főiskolai hallgatók körében*, PhD-értekezés, Budapest, Semmelweis Egyetem Patológiai Tudományok Doktori Iskola, 2007.
- Központi Statisztikai Hivatal: *Mikrocenzus 2016 – 13. A foglalkozások presztízse*, Budapest: Központi Statisztikai Hivatal, 2018, https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_13.pdf (Letöltés: 2022. 07. 18.)
- Lannert Judit: *Zárótanulmány az emberierőforrás-szükségekről a magyar közoktatásban – kutatási zárójelentés*, T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Kft., 2021.
- Máthé Borbála: *A pedagógusszemélyiség változása a tanári életpálya során az egyetemi padtól a nyugdíjig. A pedagógus magánéleti körülményeinek és munkájának kölcsönhatása*, PhD-értekezés, Eger, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, 2018.
- Molnár Karolina: Az ideáktól az iskolai gyakorlatig – és vissza, in Bodó Márton (szerk.): *Az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai. Amit az IKSZ-ről tudni érdemes*, Budapest, OFI, 2015.
- MoTel kutatás: *A pedagógus tanulás. Országos felmérés. Gyorsjelentés*, Budapest: ELTE PPK, 2021, https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL_gyorsjelentés_20210628.pdf (Letöltés: 2022. 07. 18.)
- N.N.: *Pedagógushallgatók pályára állási motivációi*, 2021, <https://t-tudok.hu/files/2/zgy-mjpedago-gushallgatok.docx.pdf> (Letöltés: 2022. 07. 18.)

- Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin: *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2015.
- Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea: Pedagógushallgatók Kelet-Közép Európában, in Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad–Budapest, Partium-Personal Problems Solution-Új Mandátum, 2015, 7–12.
- Richardson, Paul W. – Watt, Helen M. G.: Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34. évf., 2006/1, 27–56.
- Sándor József – Kopasz Adrien Réka: „Ha leszek, leszek...” – Tanár leszek? Pályamotivációs elképzelések tanárjelöltek motivációs levelei alapján, in Karlovitz János Tibor (szerk.): *Újítások és újdonságok*, Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe, Großpetersdorf, 2019, 79–96.
- Szontagh Pál: Hivatás- és pályamotivációs tényezők elsőéves óvodapedagógus-hallgatók körében, *Iskolakultúra* 31. évf., 2021/1, 26–44.
- Szontagh Pál: Hivatás, pálya, motiváció: Pálya- és hivatásmotivációk a KRE TFK óvodapedagógus hallgatói körében, in Furkó Péter – Szathmári, Éva (szerk.) *Tudomány, küldetés, társadalmi szerepvállalás. Studia Caroliensia – A Károli Gáspár Református Egyetem 2020-as évkönyve*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, 2021, 35–47.
- Szontagh Pál: *Miért (nem) leszek pedagógus? Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek körében*, Budapest, L'Harmattan-KRE, 2021.
- Szontagh Pál: Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei óvodapedagógus- és tanítójelöltek körében, *Képzés és Gyakorlat* 20. évf., 2022/1–2, 41–49.
- Tolnai Ágnes: Diploma után – a pedagógusképzésben végzettek helyzete a DPR kutatások alapján, in Szontagh Pál – Tolnai Ágnes – Várad Ferenc – Várad-Kusztos Györgyi: *Pedagóguskép-pedagógusképzés. A református pedagógusképzés eredményei a pálya- és hivatásszociológiai folyamat horizontján*, KRE PK, Nagykőrös, 2023, 118–137.
- Várad Ferenc – Várad-Kusztos Györgyi: A református szakmai többlet fogalmáról a felsőfokú pedagógusképzés kontextusában, in Szontagh Pál – Tolnai Ágnes – Várad Ferenc – Várad-Kusztos Györgyi: *Pedagóguskép-pedagógusképzés. A református pedagógusképzés eredményei a pálya- és hivatásszociológiai folyamat horizontján*, KRE PK, Nagykőrös, 2023. 138–156.
- Veroszta Zsuzsanna: Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában, *Educatio*, 24. évf., 2015/1, 47–62.

VÁRADI FERENC

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLSŐ GYAKORLATI ÖSSZETEVŐINEK MEGVALÓSÍTÁSA A KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM PEDAGÓGIAI KARÁN

Szervezeti és jogszabályi háttér

A magyarországi felsőfokú pedagógusképzést sajátos, igen jellegzetes történelmi hagyományok jellemzik. Miközben az egyetemek évszázadokon keresztül képesnek bizonyultak arra, hogy a köznevelési rendszer egyes szintjei számára iskolai pedagógiai feladatokat is ellátni képes szakembereket képezzenek, a fokozatosan felépülő kötelező elemi iskolai, majd óvodai rendszer számára nem az egyetemeken, hanem azoktól élesen elkülönülő, voltaképpen középfokú intézményekben képezték ki a tanító, majd óvó szakos pedagógusokat. Így bár az iskolai rendszer sok szempontból (például az oktatásirányítás szempontjából) homogénnek tűnt – hasonló épületekben, munkaszervezés keretében zajlott az iskolai (és ehhez hasonlóan az óvodai) élet, az ott végzett szakmai munka tudományos és módszertani háttérrel részben a középkori hagyományokat is továbbvivő egyetemek, részben pedig az azoktól élesen elkülönülő, tulajdonképpen modernebb fejleménynek tekinthető tanító- és óvóképzők szolgáltatták. Ezt az érdekes kettősséget a huszadik század rendszerváltozásai sem számolták fel, viszont a meglévő középfokú tanító- és óvóképzők fokozatosan – először főiskolai formában – integrálódtak a felsőoktatásba, majd a legtöbb esetben valamely nagyobb egyetem pedagógiai karaként tevékenykedtek tovább. Az, hogy a tanárképzés és az óvó-/tanítóképzés közti strukturális elkülönülés ilyen sokáig fennmaradt, sajátos konzekvenciákkal járt mind a köznevelési rendszer, mind a pedagógusképzések egészére nézve.

Ebben a történelmi kontextusban a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara igen különleges helyet foglal el. Egyrészt történelmi előzményét jelentik a református egyház második világháború előtt már majd' évszázados hagyománnyal bíró tanítóképzői (illetve a kollégiumi rendszer még régibb tradíciói) – így a rendszerváltozást követően Nagykőrösön már főiskolai formában újrainduló tantóképzés megszervezésében nem kis részt tudtak még vállalni az 1957-ben bezárt intézmény volt tanárai, öregdiákjai.¹

¹ E folyamat részleteiről és az öregdiákok szerepéről részletesen beszámol: Szenczi Árpád: A prepáktól a hallgatói presbitériumig... Az öregdiákok szerepe a nagykőrösi tanítóképzés szellemiségének rehabilitációjában, in Sepsi Enikő – Szathmári Éva (szerk.): *Károli 25 (Studia Caroliensia)*, KRE-L'Harmattan, Budapest, 2018. 271–287.

Másrészt a Magyarországi Református Egyház történetének első önállóan alapított egyetemének, a Károli Gáspár Református Egyetemnek a megalakulás pillanatától része és önálló kara volt a nagykőrösi tanítóképző – ezzel egyrészt megteremtve az egyetemi, akadémiai működés színvonalát és körülményeit – ugyanakkor az említett történelmi tradíciónak megfelelően (noha a történelmi szituáció által már nem indokoltan) különválasztva azt a más karain folyó tanárképzéstől. Látható, hogy a „zöldmezős beruházásként”, a rendszerváltozást követően alapított egyetem sem volt képes a pedagógusképzés ezen sajátos kétarcúságától függetlenedni (noha, különösen a kezdetekben, az oktatói kar egy része több karon is részt vehetett a pedagógusképzésben.)

A fentiekből az következik, hogy az úgynevezett (de hivatalosan sosem ekképp említett) „alsófokú pedagógusképzés” eredendően *szervezeti* okokból képez külön egységet a felsőfokú pedagógusképzés palettáján, ugyanakkor ebből a különállásból szaktudományos, módszertani elkülönülés is következett. Mindezen adottságok számbavételével beláthatjuk, hogy amikor a pedagógusképzés (hagyományosan) „főiskolai” szintű elemeinek módszertani és gyakorlati komponenseit vesszük számba, egy önálló, a pedagógusképzés (pl. tanárképzés, mérnök- és művésztanárképzés) más területeitől gyakorlatilag teljesen független szakterület adottságait és fejleményeit vizsgáljuk.

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara (mint említettük) az 1990-es évek legelején „Nagykőrösi és Dunamelléki Református Hitoktató és Tanítóképző Főiskola” néven indult, majd 1993-ban vált az induló Károli Gáspár Református Egyetem egyik karává². Az ekkor még formálódó posztoszocialista felsőoktatási rendszerben az intézmény egyházi küldetésének megfelelően a tanítói és hitoktatói professzió oktatását szerves egységben végezte: a hallgatók református felekezetűek voltak, pedagógiai képzésük az állami tanterv szerinti alsó tagozatos tanítói feladatok ellátása mellett hitoktatói feladatokra is felkészítette őket. (Az 1990-es évek közepén elindult a felsőfokú egyházzenész-, vagyis kántorképzés is, szintén a tanító szakkal párosított formában.) A képzés igen komplex külső gyakorlati komponenseit (a nagy múltú állami tanítóképezdékhöz hasonlóan) saját gyakorlóiskola igénybevételel valósították meg.

Gyakorlóiskola alapítására valójában nem került sor: a helyi református egyház-község által újra a református gyülekezet fenntartásába vett Arany János Általános Iskola töltötte be ezt a szerepet. Így az úgynevezett „táblacserés” intézmény református szervezeti identitásának (újra)építése egybeesett a helyben működő református tanítóképzés külső gyakorlati komponenseinek kifejlesztésével és megvalósításával, ami – belátható – rendkívül nehéz és kétes kimenetelű feladat. Ráadásul a

² A folyamat iránt mélységében érdeklődők tájékozódhatnak az egyetem jubileumi kiadványából: A Károli Gáspár Református Egyetem alapítása és szellemi előzményei, in Kiss Réka – Lányi Gábor (szerk.): *Károli 1993–2023. 30 év a református felsőoktatás szolgálatában*, KRE, Budapest, 2023. 31–58.

gyakorlóiskolai működés állami finanszírozásában is olyan kedvezőtlen változások következtek be a huszadik század utolsó évtizedében, mely megnehezítette, és egy ponton túl el is lehetetlenítette a klasszikus gyakorlóiskolai működést. (Értve ezalatt a két intézmény tanári karának szoros integrációját, a módszertani képzések közös megvalósítását, a hallgatók közös záróvizsgáztatását stb.)

A nagykorösi székhelyű intézmény történetének második, tulajdonképpen máig tartó szakasza akkor kezdődött, amikor a klasszikus hitoktató-tanító szakpár kizárólagos oktatását a hazánkban adaptált úgynevezett bolognai oktatási rendszer lehetlenné, vagy legalábbis észszerűen nem fenntarthatóvá tette. A Kar néhány év leforgása alatt egymástól elkülönülő bachelor szintű szakok formájában kezdte meghirdetni képzéseit, és elindította az óvodapedagógus-képzést is. Ezzel párhuzamosan viszonylag nagy létszámú, immár a református felekezet felé nem elkötelezett hallgató érkezett az intézménybe – és ez a folyamat tovább gyorsult a budapesti, majd pedig a kecskeméti képzési helyek elindulásával. A Karon elérhető szakos képzések választéka is bővült, változott: a nappali munkarendű képzések között elindult a csecsemő- és kisgyermeknevelő felsőoktatási szakképzés, majd ezt váltotta a BA szintű alapszak, a részmunkaidős képzések között pedig megjelentek és népszerűvé váltak a különböző részidős, valamint pedagógus-szakvizsgára felkészítő posztgraduális képzések. Emellett a Kar megőrizte felekezeti jellegét is, a hittanoktató- és kántorképzés mindvégig országos jelentőségű, hiánypótló tevékenysége maradt az intézménynek.

Mindez a mára igen sokszínűvé váló képzési paletta a képzések külső gyakorlóhelyi elemeinek a megszervezésében is új megközelítéseket, partneri viszonyokat és eljárásokat tett szükségessé. Emellett alkalmazkodni kellett a gyakorlati képzéssel kapcsolatos jogszabályi előírások változásaihoz is.

Miközben maga a köznevelés (történelmi okokra visszavezethetően) mindig is az állami (és korábban egyházi) humánpolitika egyik legstrukturáltabb, s mint ilyen, legjobban szabályozott területe volt, érdekes módon a tanár-, majd pedagógusképzés külső gyakorlati komponensei nem, vagy alig épültek be az állami intézmények és tantervek mindig igen kidolgozott rendszerébe. Miközben mindig és mindenki számára nyilvánvalóak voltak az előnyei annak a lehetőségnek, hogy a leendő pedagógusok már elméleti képzésükkel párhuzamosan részt vehessenek gyakorlati jellegű tevékenységekben, maga a köznevelési rendszer ennek a kereteit hagyományosan nem tartalmazta, és ma sem tartalmazza. Csak a jelenlegi rendszert tekintve: a köznevelési intézmények már befejezett felsőfokú tanulmányaik után tudják csak munkaviszonyban foglalkoztatni a pályakezdő pedagógusokat, és bár különböző gyakornoki programokkal, mentorálással (stb.) segítik a pályakezdő tevékenységét, világos, hogy ez a folyamat nem pótolja a felsőfokú tanulmányokkal párhuzamosan zajló gyakorlatot.

Másik oldalról, a felsőfokú oktatást, a pedagógusképzést külön jogszabályi háttér szabályozza: annak egészét, és az egyes képzéseket meghatározó törvények és

rendeletek számos esetben kötelező elemként írják elő tantermen kívüli, már a megcélzott szakképesítés tevékenységeit begyakoroltató gyakorlatokat – ugyanakkor nem minden esetben határozzák meg ezen gyakorlatok elvégzésének kereteit. (A korábban bemutatott kettősség itt fokozottan érvényesül: a tanárképzés külső gyakorlati komponensének előírásait a szak képzési követelményeit előíró kormányrendelet részletekbe menően szabályozza³, külön finanszírozás illeti meg stb. – ezzel szemben a csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, tanító képzésekhez nem készültek ilyen rendelkezések.)

Így valójában a hazai „főiskolai szintű” pedagógusképzésben a külső gyakorlati tevékenységek részben a korábbi, középfokú pedagógusképzés struktúráit őrző, azokat tovább éltető formákban, részben pedig az azóta jelentősen változó felsőoktatási körülmény- (és követelmény-) rendszer által kialakított kényszerpályákon haladva valósulhattak meg. Ez azt is jelentette, hogy az egyes képző intézmények csak rájuk jellemző, igen egyedi gyakorlati képzési rendszereket alkothattak meg – és talán részben azért, mert ez a képzési terület kevésbé volt vonzó az egyetemi keretek közé sodródó karok sokszor inkább akadémiai érdeklődésű vezetői számára. Az egyébként rendszeres országos tantervi egyeztetéseken sem fordítottak nagy figyelmet arra, hogy a tanító- és óvóképzések külső gyakorlatainak megvalósítása valamilyen országosan egységes formát öltjön. (Ez egyébként azért is lehetetlen lett volna, mert a körülbelül 20 különböző intézmény némelyikének voltak saját gyakorlóintézményei, másoknak – így a jelen tanulmányban tárgyalt karnak – nem.)

Összefoglalva tehát, a jelenkor hazai felsőfokú pedagógusképzése a hallgatók gyakorlati felkészítése szempontjából igen színes, mozaikos formát mutat: egyrészt van egy belső hasadás a tanárképzés és az összes többi pedagógusképzés felsőoktatásban betöltött pozíciója között, másrészt maguk a gyakorlóintézmények nem rendelkeznek valódi jogszabályi felhatalmazással arra, hogy valamilyen formában részt vegyenek a pedagógusképzésben – de mivel ezt nem is tiltja semmi, mégis megtehetik, és meg is teszik. A felsőoktatási intézmények mind a korábbi középfokú pedagógusképzés, mind az akadémiai háttérű tanárképzés hagyományait igyekeznek tovább éltetni, de az innováció, illetve a két terület összehangolásának folyamatai igen esetlegesek. Ezen háttér áttekintését követően nyílik lehetőségünk arra, hogy a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának külső gyakorlólhelyeken zajló tevékenységeit részletesebben is bemutassuk.

Oktatásszervezési feladatok és dilemmák

A Kar leghosszabb ideje gondozott, és összességében legnagyobb hallgatói létszámú képzésein: a csecsemő- és kisgyermeknevelő, az óvodapedagógus és a tanító alapszakokon a képzési és kimeneti követelményeket meghatározó kormányrendelet a

³ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. 2. mellékletének 2.2 pontja. 2023. 08. 31-én hatályos állapot, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>

„gyakorlat” fogalmát háromféle értelemben is használja. Az első, a felsőoktatásban megszokott értelmezési módot, vagyis hogy az előadástól eltérő, kisebb csoportban zajló szemináriumi munkát is így nevezi, ezen tanulmányban nem tárgyaljuk. A másik előírt gyakorlatitípus követelményeit nem specifikálja a kormányrendelet, hanem „csoportos és egyéni gyakorlatok” néven, összefoglalóan írja elő teljesítésüket. A harmadik típus az úgynevezett intézményen kívüli összefüggő gyakorlat – melyet az *összefüggő* kifejezés különít el az előzőtől, és melynek kreditértéke és ebből következően óraszámja olyan magas, hogy azt mindenképp a tanulmányokat lezáró utolsó félévben lehet csak teljesíteni.

Ez a részleteket csak alig tartalmazó szabályozás alapozza meg az egyes intézmények saját maguk által összeállított mintatanterveit – a szakok első mintantere a szak adott intézményben történő elindítását lehetővé tevő akkreditációs folyamat során mérettetik meg. A KRE PK esetében a szakok mintantere minden esetben az azonos szakot már évtizedek óta oktató partnerintézményekkel, valamint országos tantervfejlesztő bizottságokkal együttműködésben született meg. Így a képzések külső gyakorlati komponenseinek órarendi besorolása, félévenkénti felosztása tekintetében a Kar alkalmazkodott a hazánkban tradicionálisan fennálló gyakorlat-hoz – sőt, adaptálta azt felekezeti képzései (hittanoktató, egyházzenész) esetében is. Ez általánosságban azt jelenti, hogy a pedagógus szakos hallgatók (szemben a tanárképzéssel, és a korábbi középfokú képzéshez hasonlóan) képzésük szinte valamennyi félévében részt vesznek kötelező külső gyakorlatokon, melyek egy részét csoportos formában kell megszervezni.

Hogy ez a tevékenység megvalósítható legyen, legalább két előfeltételnek teljesülnie kell: egyrészt az egyes részterületek begyakorlását meg kell előznie az ahhoz tartozó módszertani (elméleti) tanegység sikeres teljesítésének, másrészt a külső gyakorlóintézményben rendelkezésre kell állnia olyan szakmai környezetnek, mely lehetővé teszi az adott tevékenység teljes értékű begyakorlását, és az ezzel együtt járó szakmai visszajelzéseket is biztosítja.

E két feladatkör között szükséges továbbá bizonyos integráció megteremtése is: vagyis a módszertani oktatásnak ki kell terjednie azon tényleges gyakorlatok áttekintésére, melyekkel a hallgatók a gyakorlóintézményekben találkoznak, az intézmények pedagógiai praxisának pedig bizonyos mértékben támaszkodnia kell a felsőoktatás keretei közt kialakított (és oktatott) módszertanokra.

A külső gyakorlatok és az azokat előkészítő módszertani kurzusok egymásra épülését a Kar először is tantervi szinten biztosítja. Mindkét hallgatói feladattípus kurzusként kerül meghirdetésre, és az Egyetem Hallgatói Követelményrendszerének megfelelően előfeltételei viszonyba vannak rendezve: vagyis a módszertani kurzus sikeres teljesítése az előfeltétele annak, hogy a külső gyakorlati kurzust a hallgató felvehesse, és magát a teljesítést (a gyakorlati tevékenységet) elkezdhesse. Könnyen belátható, hogy hallgatói oldalról ez a rendszer valamelyest túlfeszített, szigorú és körülményes: például szinte lehetetlenné teszi azt, hogy több gyakorlati

kurzust egyetlen félévben teljesíthessen a hallgató – épp ellenkezőleg: az előfeltételt jelentő kurzus teljesítésnek elmaradása dominószerűen akár több féléves csúszást is eredményezhet a tanulmányokban. (Természetesen a valóságban az ilyen esetek ritkák, és ezek súlyosságán egyéni kérvény alapján megítélt kedvezményekkel többnyire lehet enyhíteni.)

A külső gyakorlatok konkrét lebonyolítása szakonként és kurzusonként eltérő lehet, illetve a nappali és levelező munkarendű hallgatók esetében sem azonosak a feladatok és követelmények.

A korábban említett, részben jogszabályban is rögzített munkaformák: egyéni, csoportos és összefüggő – nagyjából meghatározzák a gyakorlatok kereteit. Az egyéni gyakorlati munkaforma esetén a hallgató hosszabb időn keresztül – jellemzően legalább egy munkahéten át – a gyakorlatvezető útmutatásai mellett végzi az adott gyakorlati kurzus témakörébe tartozó feladatokat. Például ez tanító szakon egy adott tantárgy valamennyi, az adott héten meghirdetett órájának önálló megtartását jelentheti. Az összefüggő gyakorlatok munkaformája is ez, itt viszont már szinte gyakornoki munkakörben, a teljes munkaidőt megközelítően vesznek részt a hallgatók a köznevelési intézmény munkájában.

A csoportos gyakorlati munkaforma azt jelenti, hogy egy adott hallgatói csoport valamennyi tagja a hét egy meghatározott napján jelen van a köznevelési intézményben, és az adott héten egyéni gyakorlatát töltő hallgatótársuk munkáját megfigyeli, vagy abban akár részt is vesz. Ezt a csoportos munkaformát a Kar nem tudja biztosítani a részmunkaidős („levelező munkarendű”) hallgatóknak, részint azért, mert nem rendelkezik az ilyen munkához megfelelő kapacitású gyakorlóintézményekkel/partnerintézményekkel, részint azért, mert ezek a hallgatók gyakran egyéni élethelyzetüknek megfelelően, teljes munkaidős állásuk mellett, szabadságuk terhére, akár az ország különböző távoli pontjain található gyakorlólhelyeken teljesítik a követelményeket.

A levelező képzési rend gyakorlatai, valamint az összefüggő gyakorlatok kivételével a Kar a Gyakorlati és Továbbképzési Intézet közreműködésével különböző együttműködési formákat létesít azokkal a gyakorlóintézményekkel, melyek a hallgatók egyéni és csoportos gyakorlatainak szakmai támogatását vállalják, és azoknak helyet biztosítanak. Mivel az egyes intézmények – nem függetlenül azok fenntartói szerkezetétől, földrajzi elhelyezkedésétől stb. – különböző együttműködési formákat igényelnek – (az egészen szorostól a viszonylag lazáig), a Kar és az Intézet részéről jelentős szervezési és adminisztratív energiát igényel ezek kereteinek kialakítása, működtetése. Ezek a partneri kapcsolatok a kölcsönös szakmai előnyök mellett anyagi ráfordítást is igényelnek, ami az esetek nagy részében a gyakorlatvezetők munkájának megbízási díjjal történő ellentételezését jelenti – ám ez a megoldás nincs igazán tekintettel a gyakorlatvezetői munka háttérét biztosító intézmény valós szükségleteire.

Többször említettük, és külön kibontást igényel a részmunkaidős, más néven levelező képzési rendű hallgatók külső gyakorlatainak kérdése. A hazai jogszabályi háttér és az intézményi gyakorlat nem tesznek különbséget a különböző képzési rendeken elvégzett tanulmányok tartalmát illetően: azonos kreditmennyiséggel, azonos kurzusszerkezetben kell teljesíteni az egyes szakok követelményeit, teljes és részidős képzésben egyaránt. Ugyanakkor a részidős képzések esetén az oktató intézménynek lehetősége van az egyes kurzusok kontaktóraszámát csökkenteni (lényegében ez adja e képzési forma létjogosultságát) – maximálisan és általában kétharmadával. A külső gyakorlatok esetén viszont nem minden esetben lehet vagy érdemes ezzel a csökkentési lehetőséggel élni, ugyanis ideális esetben a részidős képzést választó hallgatók épp azért tanulnak ilyen formában (az elméleti órák pénteken és szombaton vannak), mert valamilyen munkakörben már tanulmányaik alatt is olyan köznevelési intézményben dolgoznak, ahol a majdani képesítésüknek megfelelő feladatokat is ellátnak – vagyis saját munkahelyükön tudnak már tanulmányi idejük alatt pl. óvodapedagógusi és tanítói feladatokat ellátni. Mivel ugyanakkor az ilyen típusú foglalkoztatottság nem követelménye a szakokra való beiratkozásnak, a külső gyakorlatok megszervezésekor figyelembe kell azt is venni, hogy egyes hallgatók számára (pl. más jellegű munkahelyük miatt) nagy nehézséget okoz az önmagában jelentős óraszámú külső gyakorlatok teljesítése.

A KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézet jelenleg nem biztosít megszerzett külső gyakorlóhelyeket a részidős képzés hallgatói számára – ugyanakkor egyes gyakorlatok (különösen a hitéleti képzések) esetén van arra lehetőségük, hogy korlátozott óraszámban az úgynevezett *kiemelt gyakorlóintézményekben* teljesíthessék gyakorlatuk egyes elemeit. Ez a rendszer azt ösztönzi, hogy a hallgató már tanulmányai alatt próbáljon leendő képesítésének megfelelő munkahelyen elhelyezkedni. Ugyanakkor az is következik mindebből, hogy a hallgatóként eltérő, saját szervezésű külső gyakorlatok nem teszik lehetővé (a jogszabály által is előírt) csoportos gyakorlati tevékenységek megszervezését. Ez a probléma az ország szinte valamennyi részidős pedagógusképzésénél fennáll, nem csupán a KRE specifikus problémája. Megoldását jelentheti egy esetleges jogszabálmódosítás, a csoportos gyakorlatok kontaktóraként történő megszervezése (melyre a jelen magas elméleti óraszám mellett nincs reális esély), vagy a kiemelt gyakorlóintézményekkel való kapcsolat (és a finanszírozás) olyan mértékű bővülése, mely lehetővé tenné, hogy az összes részmunkaidős hallgató legalább bizonyos gyakorlati tevékenységeket itt végezhesen el.

A külső gyakorlóintézményi rendszer fejlődése, változásai

Amint az történeti áttekintésünkéből is kitűnt, a KRE PK képzései egyszerre törekednek a református pedagógusképzés évszázados hagyományainak szerves továbbéltetésére, a modern Magyarország pedagógusképzési hagyományainak megvalósítására, és arra, hogy a változó társadalmi és jogszabályi környezet elvárásainak is

eleget tudjanak tenni. Ezek a törekvések – tekintetbe véve, hogy az intézménynek 1990 után a semmiből kellett újraépítenie magát – szükségszerűen azt eredményezték, hogy a külső gyakorlatokat biztosító köznevelési intézményekkel is teljesen új kapcsolatokat kellett kiépíteni.

Mellőzve az újabb hosszás történelmi kitérőt fontos megemlíteni, hogy Nagykőrösön a pedagógusképzés megindulásával egy időben történt a már meglévő (és eredetileg református alapítású) általános iskola és gimnázium újbóli egyházi fenntartásba vétele. Ez látszólag megteremtette a pedagógusképzés helyben adott gyakorlati háttérét, ugyanakkor az együttműködés az első évtizedben mégsem volt képes igazi szerves együtt munkálkodássá alakulni. Ennek okai számosak, következményei pedig leginkább abban érthetőek tetten, hogy a Kar módszertani képzéseibe nem sikerült elégséges mértékben integrálni az iskolában zajló valós pedagógiai gyakorlatot. Az óvodapedagógus-képzés megindulásakor pedig nem is volt található a városban felekezeti fenntartású óvoda – tovább lazítva az eredetileg kollégium-szerűnek álmódott működés kereteit.

A nagykőrösi tanítóképző főiskola karrá válását követően, a pedagógusképzés szakos választékának növekedésével együtt lassan megteremtődtek a személyi feltételei annak, hogy az egyébként budapesti székhelyű egyetem pedagógusképző kara a fővárosban is meghirdethesse képzéseit. A 2012-t követően Újpesten is elindított képzések indulásakor a Kar azzal szembesült, hogy a főváros egyik legnépesebb kerületének igen fejlett köznevelési rendszerében óriási igény van az óvodák, iskolák, sőt, a bölcsődék részéről is arra, hogy részt vehessenek a soron következő pedagógusnemzedék kiképzésében. Ennek a készségnek számos oka felfedezhető volt: például a kompetitív beiskolázási versenyelőny, az 1980-as évek intenzívebb szakmai élete iránti nosztalgia, vagy a felekezeti pedagógusképzésnek tulajdonított értéktöbblet vonzereje. Az induló képzések hallgatói létszáma igen nagy volt, ami lehetővé tette, hogy a Kar egyidejűleg több tucat köznevelési intézménnyel tartson fenn kapcsolatot abban a formában, hogy a nappali képzés hallgatói közül intézményenként néhány hallgatói csoport képzésébe vonta be őket. Ez abban a tekintetben is jó együttműködési forma volt, hogy a nagyszámú intézmény lehetőséget biztosított a különböző munkakörnyezetek, munkahelyi kultúrák megismerésére, az egyes intézmények erősségeinek feltérképezésére. Ugyanakkor a képzések ilyen formában történő megtervezése és lebonyolítása nagyságrendekkel több feladatot jelentett a munkatársak számára. Végső soron ez is indokolta, hogy 2019-ben önálló szervezeti egységként létrejött a Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, mely önálló oktatói és adminisztratív személyi állománnyal rendelkezik, és egyik legfontosabb feladata ennek az összetett gyakorlóintézmény-rendszernek a sikeres működtetése.

A Kar külső gyakorlóhelyi rendszerének fejlődése elsősorban talán a fenti folyamaton keresztül érthető meg: a pedagógusképzéshez tartozó gyakorlati elemek intézményi megszervezése, kontrollja, minőségbiztosítása feladatként a kezdetektől az intézmény működésének része volt. A „zöldmezős” alapítás spontaneitásától és

túlzott optimizmusától hosszú út vezetett a hallgatói létszám és a képzési választék nagyságrendi növekedéséig. Ennek az útnak a során mind szervezeti, mind szakmai, mind finansiális szempontból komoly befektetések történtek, melynek eredményeképp a pedagógusképzések külső gyakorlatai megbízhatóan, szervezett módon, jó minőségű gyakorlóintézményekben zajlanak.

A szervezeti fejlődés megállapításán túl felmerülhet a kérdés, hogy a szakmai tartalmak és minőség tekintetében tetten érhető-e előrelépés? Ezen a téren a Kar több fontos célkitűzést is megfogalmazott, és ezek teljesülésén aktívan dolgozik.

Az első, hogy a külső gyakorlóhelyek esetében stabil és kölcsönös előnyökön alapuló együttműködést kell kiépíteni a református köznevelési intézményekkel. Ezen a téren számos fontos fejlemény adódott: Nagykőrösön a módszertani képzések erősebb összehangolása a református iskolával – az iskola vezetésében, illetve oktatói karában mára igen tekintélyes arányban találhatók a református felsőoktatás volt hallgatói. Budapesten, valamint később, a kecskeméti képzési helyen is folyamatos volt a kapcsolatépítés az elérhető és jó minőségű református köznevelési intézmények irányába, és sok ilyen kapcsolatot sikerült is kellően megerősíteni, elmélyíteni. A közös fenntartó okán adott egységes célmeghatározás mellett ezt a stratégiai cél is megerősíti, hogy noha a hallgatók nagyobb része nem rendelkezik református háttérrel, mégis, a diákok többsége nyitott a református gyakorlóintézmények felé – tehát ezen a területen óriási növekedési potenciál van, a távoli jövőben mindenképpen érdemes volna megvalósítani, hogy az összes hallgató valamennyi külső gyakorlatára református köznevelési intézményben kerüljön sor.

Célkitűzés volt továbbá, hogy (a Református Pedagógiai Intézettel együttműködésben⁴) a Kar a vele külső gyakorlóhelyként kapcsolatba kerülő köznevelési intézmények számára képzéseket, szakmai konferenciákat biztosítson, melyek a mindennapi munkát segítik, valamint a pedagógusok szakmai előmeneteléhez is hozzájárulnak. Ez a fajta együttműködés is fejlődésnek indult, és jelentős növekedési lehetőségeket rejt – a Kar képzésfejlesztési tevékenységét nagyban befolyásolja, mire keletkezik igény a gyakorlóintézményekben.

Az elmúlt évtizedekben a felsőoktatás, így a Károli Egyetem és a Kar minőségpolitikája is sokat változott, egyre inkább elmondható, hogy a tervezett minőség-biztosítási és -fejlesztési tevékenység érdemben képes hozzájárulni az intézmény sikereihez. Ennek a minőségbiztosítási rendszernek ma már egyik feladata, hogy a külső gyakorlatokkal kapcsolatban is adatokat gyűjtsön, segítve a képzéseket tervező, megvalósító szakemberek munkáját.

A külső gyakorlatokkal kapcsolatban nem csupán a hallgatói elégedettség mérése valósul meg, de kérdőíves és személyes formában is rendszeresen sor kerül mind a gyakorlatvezetők, mind az intézményvezetők tapasztalatainak összegyűjtésére,

⁴ Erről bővebben: Jakab-Szászi Andrea – Moncz Anikó – Szontagh Pál: *A reformáció tanítása – a tanítás reformációja. Megújuló szakmai szolgáltatás a református köznevelésben*, RPI, Budapest, 2016.

mindezek értékelésére. A személyes értekezletek, szakmai megbeszélések félévente, a kérdőíves adatgyűjtések évente történnek, a kari minőségbiztosítási vezető munkarendjébe is beillesztve.

A gyakorlóintézmények hálózatának fejlődése kapcsán fontos megemlíteni azt a minőségi szempontból releváns jellegzetességet, miszerint a gyakorlóléhelyek nagy részének deklarált célja a pedagógushallgatók „házon belüli” képzése révén saját munkaerő utánpótlását is biztosítani. Természetesen ez a jelenség nem áll ellentétben a Kar pályaorientációs célkitűzéseivel, ugyanakkor a felsőfokú pedagógusképzés jelenlegi törvényi szabályozása nem könnyíti meg a végzős hallgatók foglalkoztatását. Mindenesetre ez olyan probléma, melynek megoldásán mind az intézmények, mind a törvényalkotó jelenleg is munkálkodnak, a változások folyamatosak. Ugyanakkor jelenleg is tipikusnak mondható, hogy a gyakorlóléhelyén jól beváló nappali képzési rendű hallgató csak munkarendváltás után tud teljes idejű munkaviszonyt létesíteni, és a törvények azt sem teszik lehetővé, hogy a (később megszerzendő) képesítésnek megfelelő munkaviszonyba kerülhessen (más kérdés, hogy de facto többnyire mégis ez történik.) Összességében tehát mind a kari oktatásszervezés, mind a munkáltatók a kölcsönös jóindulaton alapuló, de eseti megoldásokat alkalmazó eljárásokkal tudják segíteni a kiválóan teljesítő hallgatók elhelyezkedését. Szintén fontos cél, hogy ezek a folyamatok a jövőben hatékonyabbá és tervezhetőbbé váljanak.

Fejlesztési irányok, kihívások

Amint a korábbi áttekintésből is kitűnhetett, a pedagógusképzések külső gyakorlatai olyan elemei a hazai felsőoktatásnak, melyek számos strukturális nehézségre, megoldatlan feladatra képesek rámutatni. Maga a pedagógusképzés, mely a tanárképzés hagyományait is integrálva képes volt „felnőni” a globális felsőoktatási trendekhez, így jelentős tudományos teljesítményeken alapuló elméleti képzést rendelt az elengedhetetlenül szükséges módszertani és gyakorlati stúdiumok mellé. Ugyanakkor a képzés külső gyakorlati komponense nem ment át olyan fejlődésen, mint például az úgynevezett duális képzés esetében, ahol tökeerős piaci szereplők léptek be a felsőoktatási piacra azzal a céllal, hogy elősegítsék a színvonalas munkaerő képzését. A hazai köznevelés ennek a lehetőségét sem szándékban, sem szervezettség terén, sem az anyagi támogatás lehetőségei tekintetében nem tudta és nem tudja biztosítani. A tanárképzésen kívül az összes többi pedagógusképzési területre igaz, hogy az egyetemi képzéseket finanszírozó állam szintén nem rendel célzott forrásokat a külső gyakorlatok megvalósításához. Így elmondható, hogy bár a fejlesztések mindenki által belátható módon szükségesek, azok szakmai és pénzügyi hátterét a képző intézményeknek külön-külön, jelentős saját erő felhasználásával kell megteremteni.

Mindezek okán a pedagógusképzések külső gyakorlati rendszerének fejlesztése a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán jelen pillanatban elsődlegesen azt jelenti, hogy meg kell próbálni lépést tartani a növekvő hallgatói létszámból és a köznevelés működését folyamatosan változtató törvényi háttérből adódó

kihívásokkal. A felsőfokú képzés tanrendjében előírt, és a köznevelési törvények előírásainak megfelelően megszervezett gyakorlati tevékenység fenntartása félévről félévre komoly erőfeszítéseket igényel.

Ezen – tehát az alaptevékenységen – felül a Gyakorlati és Továbbképzési Intézet elsődleges fejlesztési területe a hallgatói tanulási, fejlődési folyamatok minél jobb minőségű támogatása. Ehhez fejleszteni és képezni kell az Intézet személyi állományát, sőt, infrastrukturális feltételei is vannak annak, hogy a hallgatók a külső gyakorlatukat megelőzően vagy azt követően tantermi körülmények közt (akár kiscsoportos vagy egyéni formában) kaphassanak felkészülésükhöz, tevékenységükhöz segítséget. Fontos, hogy a hallgatók külső gyakorlóhelyeken megkezdődő szakmai szocializációs folyamatai kapcsolódhassanak össze a felsőoktatás által biztosított elméleti, módszertani ismeretekkel – önreflexiójukat, fejlődésüket nemcsak a gyakorlóhelyen adott körülmények és lehetőségek határozzák meg, hanem legyen alkalmunk tapasztalataikat a korszerű módszertani, pedagógiai kultúra nézőpontjából is áttekinteni.

Fontos fejlesztési irány továbbá annak elősegítése, hogy a pedagógusképzésnek a felsőoktatásban adott innovációs potenciálját hasznosíthassa a felvevőpiacot jelentő köznevelési rendszer. Bár jelen pillanatban maga a köznevelés erősen szabályozott tantervi keretek és munkaformák közt működik, de ideális esetben mind a felsőoktatást, mind a köznevelést fenntartó és irányító államnak az volna az érdeke, hogy a felsőoktatásban létrejövő innovációs eredmények kerülhessenek át a gyakorlatba, javítva ezzel az egész rendszer hatékonyságát, minőségét. Tehát az egyetemi szintű pedagógusképzésnek alkalmassá kell válnia arra, hogy – például a külső hallgatói gyakorlatok megszervezése által – megteremtse a hatékony, előremutató új módszertanok elterjedésének a feltételeit. Hagyományosan az egyetemi gyakorlóiskolák, gyakorlóóvodák elismertségét részben ez az összefüggés alapozta meg – a tárgyalt intézmény esetében pedig ez az egyetemi gyakorlatokat gondozó státusz (illetve egyes esetekben a kiemelt gyakorlóintézmény kétoldalú megállapodásban is garantált helyzete) szintén járhat ilyen előnyökkel.

Végezetül azt is meg kell említenünk, a KRE PK pedagógusképzéseinek külső gyakorlati rendszerének fenntartása olyan feladat, melynek megvalósítása során számos nehézséggel, kihívással is szembesülnek a folyamat résztvevői.

Ezek közül jó néhányat már ismertettünk a korábbiakban: a dedikált finanszírozás hiányát, a munkaerőpiaci igények és a felsőfokú képzés igen merev kereteinek nehézkes összeegyeztethetőségét, vagy a teljes és részidős képzés gyakorlatainak eltérő tartalmát.

E tanulmány írásának idején további külső kockázati tényezőként jelentkezik a pedagógus hivatás (és ezzel összefüggésben sajnós, a felsőfokú pedagógusképzés) társadalmi leértékelődése. Ez egy nehezen átlátható, hosszasan tartó folyamat eredményeként előállt állapot, ami mögött az a sajnálatos félreértés húzódik, hogy a társadalom nincs tisztában a tudásalapú gazdaság valós realitásával, és összességében nem

képes felismerni a köznevelési rendszer által megtermelni képes közjó jelentőségét. Ez a helyzet a pedagógusképzés (és a pedagógus pályán maradás) valamennyi aspektusát megnehezíti – ideértve a képzés során megvalósítandó külső gyakorlatokat is.

A frissen beiskolázott pedagógushallgatók élethelyzete, tudása, attitűdje sokszor igen távol áll a gyakorlólhelyeken elvárttól – mert nem rendelkeznek megfelelő mintákkal. Eleve, a pálya vonzerejének csökkenése azt is eredményezte, hogy a pedagógusképzésekre való bejutáskor erős kontraszelekció jelentkezik: a jó iskolai eredményekkel rendelkező diákok többnyire más pályákat választanak. Így sok esetben a hallgatók külső gyakorlatait vagy saját korábbi kudarcos iskolai élményeik, vagy az ott megtapasztalt kártékony pedagógiai mintákkal való konfrontáció árnyékolják be. Ezeken a területeken különösen nagy jelentősége van annak, hogy a külső gyakorlatokat olyan gyakorlatvezetők irányítsák, akik érzékenyek a hallgatók nehéz helyzetére, a szakmával kapcsolatos negatív tapasztalataira, az önértékelés esetleges már fennálló problémáira.

Ezzel a területtel összefüggő kihívás az is, hogy a külső gyakorlólhelyek valós szakmai tevékenysége óhatatlanul kiterjed olyan területekre is, amelyek nem, pontosabban még nem képzik részét a felsőfokú pedagógusképzés kurrikulumának. Ezeken a területeken óhatatlanul az történik, hogy a hallgató az adott intézmény gyakorlatát sajátítja el és viszi tovább. Ez önmagában nem probléma, hiszen ezek lehetnek kiváló és innovatív gyakorlatok is – ugyanakkor a felsőoktatás szempontjából kockázatot jelent, hogy közvetlenül nincs ráhatás arra, hogy ilyen helyzetekben annak is megvan a lehetősége, hogy káros vagy akár veszélyes pedagógiai gyakorlatok is tovább öröklődjenek az új pedagógusgenerációban. Így tehát mindenképp megkerülhetetlen feladat a felsőoktatási intézménynek folyamatosan jelen lenni a külső gyakorlólhelyek életében, megfigyelve az ott folyó tevékenységeket, és arra törekedni, hogy saját elméleti és gyakorlati kurzusain kivétel nélkül kitérjenek mindenre, ami a szakma tevékenységi körén belül előfordul vagy előfordulhat. Részen ennek a szükségszerűségnek köszönhető, hogy mára a pedagógusképzésben a korábbinál sokkal nagyobb jelentőséggel szerepelnek olyan témák, mint a sajátos nevelésű gyermekek pedagógiája, az inklúzió kérdésköre, a tehetséggondozás, a szabadidő-pedagógia vagy a keresztyén hitvallás, illetve értékrend alapján kidolgozott erkölcsi nevelés.

Összegzés

A pedagógusképzés külső gyakorlati összetevőinek megvalósítása a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán több évtizedes időhorizonton kibontakozó folyamat. Résztvevőinek és a megvalósulásában érdekeltnek a köre számos: a köznevelési rendszerrel szemben megrendelőként fellépő társadalom, és annak igényeit megvalósító oktatáspolitikai mellett meghatározó tényezők a köznevelési rendszert alkotó intézmények, valamint a pedagógusképzést megvalósító felsőoktatási intézmények.

A külső gyakorlatok megvalósításakor az ezen érdekelt felek szükségletei által meghatározott erőterben kell lehetőleg konszenzuális szakmai döntéseket hozni – nem utolsósorban azért, mert a gyakorlati képzés a felsőoktatás viszonylag költséges területének számít, és csak akkor teremthetők meg működésének finansiális feltételei, ha a felsoroltak közül minél többen közös akaraton vannak, értik és látják annak célszerű, megbízható és hasznos működését.

Optimális esetben mindez a munkaerőpiacon létező gyakornoki rendszerrel, illetve életpályamoddal integrált folyamat, melynek kezdő „egyetemi” szakaszában meghatározó az elméleti ismeretek és a tereptapasztalatok magas szakmai színvonalon elvégzett összehangolása, az önreflexív viselkedés kialakítása, és a terhek, nehézségek elhordozását segítő, támogató környezet kialakítása. A KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézete ezt az egyszerűen megfogalmazható célkitűzést igyekszik megvalósítani napi működése során, ezt képviseli az Egyetem szervezetén belül zajló munka- és oktatásszervezési folyamatokban, és ezek az elképzelések határozzák meg szakmai tevékenységét, minőségpolitikáját.

Felhasznált irodalom

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. 2023. 08. 31-én hatályos állapot, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>
- A Károli Gáspár Református Egyetem alapítása és szellemi előzményei, in Kiss Réka – Lányi Gábor (szerk.): *Károli 1993–2023. 30 év a református felsőoktatás szolgálatában*, KRE, Budapest, 2023.
- Jakab-Szászi Andrea – Moncz Anikó – Szontagh Pál: *A reformáció tanítása – a tanítás reformációja. Megújuló szakmai szolgáltatás a református köznevelésben*, RPI, Budapest, 2016.
- Szenczi Árpád: A prepáktól a hallgatói presbitériumig... Az öregdiákok szerepe a nagykorú tanítóképzés szellemiségének rehabilitációjában, in Sepsi Enikő – Szathmári Éva (szerk.): *Károli 25 (Studia Caroliensia)*, KRE-L'Harmattan, Budapest, 2018.

TOLNAI ÁGNES

DIPLOMA UTÁN – A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBN VÉGZETTEK HELYZETE A DPR-KUTATÁSOK ALAPJÁN

Az alumni kutatási programok a felsőoktatási intézményekben végzetek karrierútjának és eredményeinek nyomon követésére és tanulmányozására összpontosítanak. A volt hallgatók pályafutásának megértésével ezek a programok értékes betekintést és a gyűjtött adatok alapján piaci előnyöket realizálnak a különböző érdekelt felek számára. Azáltal, hogy értékes adatokkal és meglátásokkal szolgálnak, e kutatások intézményi oldalról hozzájárulnak az oktatási kínálat és a karrierlehetőségek folyamatos javításához intézményi oldalról mind a hallgatók, mind a végzetek számára. Ezen túlmenően erősítik a kapcsolatot az oktatási intézmények és az öregdiákok közössége között, elősegítve a diplomások körében az összetartozás érzését és a büszkeséget alma materük iránt.

A DPR-kutatások célja

A diplomás pályakövetési rendszerek (DPR) az intézményi működés alapvető szegmensei. Melchiori 1988-ban felhívta a figyelmet arra, hogy a megfelelően alkalmazott módszertan pontos térképet tud adni a végzetek preferenciáiról és tanulmányaikkal kapcsolatos véleményéről. Igaz, hogy ahogyan a cikk kifejti, ezeknek a kutatásoknak célja elsősorban a támogatásgyűjtés (fund-raising), ami a magántőkéből működő angolszász egyetemeken esetében a stratégiai tervezéshez szükséges információkat képes szolgáltatni.¹

Az alumni kutatások esetében az intézménynek meg kell határozni a kutatási adatok felhasználásának célját, ugyanis az alkalmazott módszertan annak alapján alakítható ki. Ezen célok igen sokrétűek lehetnek, ahogyan azt Weerts, Cabrera és Zulick tanulmánya is összefoglalja.² Célja lehet egyrészt az intézményi fejlesztés, hiszen ezen kutatási programok értékes visszajelzést adnak az oktatási intézményeknek képzési programjuk hatékonyságáról. A végzetek pályafutásának nyomon követésével az intézmények felmérhetik, hogy oktatási kínálatuk összhangban van-e a munkaerőpiac igényeivel. Ez az információ lehetővé teszi számukra, hogy adatvezérelt fejlesztéseket hajtsanak végre tantervükben, oktatási módszereikben

¹ Melchiori, Gerlinda S.: Applying Alumni Research to Fundraising, *New Directions for Institutional Research*, No. 60, Winter 1988. pp. 51–65.

² Weerts, David J. – Cabrera, Albert F. – Zulick, Bardford J.: Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios, in Vidal, Javier (ed.): *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, Universidad de León Press, León, 2003. pp. 55–80.

és támogató szolgáltatásaikban. További célként határozható meg a hallgatói tanácsadás és támogatás is. A jelenlegi hallgatók a DPR-kutatásokból információkhoz jutnak a lehetséges karrierutakról és lehetőségekről, tájékozottabb döntéseket hozhatnak szakjaikról, szakirányaikról és tanórán kívüli tevékenységeikről, ami jobb karrierlehetőségekhez vezet. Szintén külön vizsgálati célként jelennek meg a hálózati lehetőségek is. Az alumni programok kapcsolatépítési lehetőségeket teremthetnek mind a jelenlegi hallgatók, mind a diplomások számára. Az intézmények elősegíthetik az öregdiákok és a hallgatók közötti kapcsolatokat, lehetővé téve a hallgatók számára, hogy tanuljanak a sikeres diplomások tapasztalataiból és meglátásaiból. A sikeres öregdiákokkal való kapcsolatépítés gyakornoki, állás- és mentori lehetőségekhez is vezethet. Ugyanígy a munkáltatói kapcsolatokra is képesek rávilágítani, hiszen az intézmények be tudják mutatni öregdiákjaik sikereit, ami nemcsak hírnevet javítja, de a munkáltatókkal kialakított kapcsolatrendszer fontosságát is kiemeli, ami a jelenlegi és jövőbeni hallgatók számára megnövekedett toborzási lehetőségeket eredményez.

Az intézményi oldal mellett ki kell emelni a szakpolitikait is. A felsőoktatási stratégia kialakításában szintén szerepet kapnak a DPR-kutatások, ugyanis a kormányzati szervek és a politikai döntéshozók felhasználják az ezen kutatásokból származó adatokat, hogy megértsék az oktatásnak a munkaerő-fejlesztésre és a gazdasági növekedésre gyakorolt hatásait, s annak alapján határozzák meg a felsőoktatás jövőbeni stratégiai irányvonalait.

A szakok értékelése ma már releváns információk alapján történhet meg, hiszen a Diplomás Pályakövetési Rendszer kimutatásai alapján a bolognai rendszer bevezetésekor létesített szakokon végzettekről átfogó képpel rendelkezünk, de elérhetőek a Felsőoktatási Információs Rendszer továbbtanulásra és lemorzsolódásra vonatkozó adatsorai, továbbá a felvételi jelentkezésekben megmutató társadalmi igények is.³

Akármelyik célt is nézzük, mindegyikben megjelenik a hosszú távú eredményértékelés kérdése. A végzetek hosszabb időszakon keresztül történő nyomon követésével az intézmények azonosíthatják a karrierépítésre, programjaik piaci hasznosulására, egykori hallgatóiknak a képzéssel való elégedettségére vonatkozó tendenciákat, valamint az oktatásnak az öregdiákok életére gyakorolt hatását a külső és belső érintettek igényeinek megfelelő felsőoktatási szolgáltatások kialakításához. Ezért nélkülözhetetlen az eredmények figyelemmel kísérése és értékelése. Mindez azonban már a minőségbiztosítás körébe tartozik. Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (Standards and Guidelines for Quality Assurance

³ 1785/2016. (XII. 16.) Korm. határozat a „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” elfogadásáról, <https://njt.hu/jogszabaly/2016-1785-30-22> (Letöltés: 2023. 06. 30.) és *Fokozatváltás a felsőoktatásban – középtávú szakpolitikai stratégia 2016*, Magyarország Kormánya, 2016. 24, https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatváltas_Felsőoktatásban_HONLAPRA.PDF (Letöltés: 2023. 06. 30.)

in the European Higher Education Area, ESG) című dokumentum⁴ a felsőoktatási intézmények számára határozza meg az intézményi minőségirányítási rendszer kulcspontjait. Az ESG 2015 a PDCA-elv alapján a tervezés, a végrehajtás, az ellenőrzés és a szükséges további beavatkozási pontok azonosításának módszerével tesz ajánlást a felsőoktatási intézmények minőségbiztosítási rendszerének működésére. Az intézményi stratégiai tervezés szintjén megfogalmazott célok megvalósítását követi nyomon, elvárva olyan mérési és értékelési technikák alkalmazását, amelyek alkalmasak a célok elérését, megvalósulásának mértékét mérni, mely eredmények alapján meghatározhatók további intézkedések, fejlesztések, beavatkozási pontok. Az ESG 2015 standardok és irányelvek a tervezési és mérési fázisokba az érintettek széles körű bevonását várja el annak érdekében, hogy a döntéshozók minél részletesebb információk birtokában tudják meghozni döntéseiket. A DPR-felmérések fentebb említett céljainak bármelyikét is vesszük alapul, mindegyik értelmezésben alapvetően kapcsolódik a módszer a minőségirányítási rendszerhez, azaz a DPR-kutatások mint az intézményi minőségbiztosítás részei különböző célok mentén képesek szolgálni az intézményi stratégiai tervezést.

A jelen kötet témáját adó pedagógusképzés szempontjából a stratégiai tervezés ugyanolyan fontos, mint bármely más szolgáltató ágazatban. A munkaerőpiaci szükségletekre épülő hosszú távú tervezést a kötet a felvételi kapacitások meghatározása esetében már bemutatta.⁵ Jelen fejezet célja, hogy a stratégiai tervezés egy másik oldala, a diplomás pályakövetés alapján világítsa meg a kérdést.

Módszertan

Kérdés, hogy a választott cél vagy célok alapján milyen módszertant alkalmazunk. Mivel a végzetek esetében igen nagy létszámról beszélünk, ezért az írásbeli kikérdezésre épülő kutatások irányába kell elmozdulni. Az anonimitás és az önkéntes válaszadás szükségességének rögzítése után azonban felmerül az a módszertani kérdés, hogy a válaszokból származó eredményeket rá tudjuk-e vetíteni a teljes populációra. A hallgatói, és így a végzetti tömeg ugyanis nem homogén, az önkéntes és anonim válaszokból összeálló adathalmazt nem lehet arányosítani, mivel a mintavétel nem egy reprezentativitást biztosító kisebb csoportban történt meg, hanem a teljes populációban. Míg a közvéleménykutatók egy, a társadalmat reprezentáló mintával dolgoznak, aminek arányosításával általános megállapítások

⁴ *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Brussels, Belgium, 2015, https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (Letöltés: 2023. 06. 30.) Magyarul l.: *Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015)*. OFI, 2016, https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/ESG_kotet_OFI2016_ESGmagyar.pdf (Letöltés: 2023. 06. 30.)

⁵ Tolnai Ágnes: A tanító- és óvodapedagógus-képzés jövője, in Szontagh Pál – Tolnai Ágnes – Váradi Ferenc – Váradi-Kusztos Györgyi: *Pedagóguskép-pedagógusképzés. A református pedagógusképzés eredményei a pálya- és hivatásszociológiai folyamat horizontján*, KRE PK, Nagykovács, 2023. 42–80.

tehetők a társadalom egészére, addig az intézményi DPR-kutatásokban elemzett anonim válaszok esetében nem tudhatja az intézmény, hogy pl. a végzettek kimagasló jövedelmének az-e az oka, hogy csak olyanok válaszoltak, akik mind magas felvételi pontszámot értek el, jeles eredménnyel zárták tanulmányaikat, vagy csak azok jeleztek vissza, akik így vagy úgy, de elvégezték a képzést, és az alapvetően jobban fizető multinacionális vállalatoknál helyezkedtek el az állami szféra helyett. Ezen bizonytalanságokat mind számba kell venni, amikor intézményi DPR-kutatások eredményeit értelmezzük.

Smith és Bers már 1987-es tanulmányukban részletesen ismertették ezeknek a kutatásoknak a gyengeségeit.⁶ Habár ők még a levélben küldött megkeresések hatékonyságát elemzik, az 1987-es állapotokat a maiakra adaptálva megállapításaik alkalmazhatók az e-mailen érkezett felkérésekre is. Kiemelik, hogy a válaszadási hajlandóság a megkérdezettek számához viszonyítva általában alacsony, így az intézményi oldalról indított alumni felmérés soha nem fog teljes elemszám elemzésre alkalmas eredményeket hozni. Ráadásul, ahogyan megjegyzik, minél rövidebb a képzési idő, annál kevésbé tud az intézménnyel hosszú távon is élő kapcsolatot kialakítani a hallgató, ami tehát a rövidebb képzéseken végzettek esetében csökkenti a válaszadási kedvet. Itt mindenképpen meg kell említeni, hogy a bolognai képzési struktúra 3+2 éves modellje a mesterképzések esetében ilyen jelenséget generálhat, nem is beszélve azokról a képzésekről, amelyek egyévesek (pl. az egyéves mesterképzések vagy szakirányú továbbképzések).

Szintén figyelembe kell venni azt az alapvető mikroökonómiai tény is, hogy az egyén alapvetően költséghaszon elemzés alapján hozza meg döntéseit, azaz nagy valószínűséggel egy alumni kérdőív kitöltése esetében is mérlegelni fogja azt, hogy a válaszadással töltött időhöz mérten milyen nyereséget tud maximalizálni. Ezen nyereségek lehetnek intézményi kedvezmények, nyereségek, azonban, ha azokat nem tudja realizálni, akkor válaszadási hajlandósága erősen csökkenni fog.

A diplomás pályakövetési felmérések terén tehát az intézményeknek azzal a problémával kell szembesülniük, hogy nem tudnak a teljes mintára vonatkozó eredményeket felmutatni, a válaszadók esetében pedig egyáltalán nem lesz biztosított a végzettek populációján belüli reprezentativitás a kérdőívek anonimitása miatt, mivel kérdéses, hogy mely alcsoportokba tartozóktól érkezett válasz.

Márpedig a DPR-kutatások a fentebb említett tényezők miatt képesek lennének stratégiai, minőségi és operatív tervezési célokat támogatni a szolgáltatott adatok útján. Az ESG 2015 ki is emeli, hogy az intézményeknek a diplomás pályakövetési gyakorlatát be kell emelniük minőségirányítási rendszerükbe, s azt a döntéselőkéztetés folyamatában hasznosítani kell.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet (Nftv. vhr.) 25.§-a 2020. 02. 14-ig hatályos állapotában még részletesen szabályozta (1)-(4) bekezdéseiben a diplomás

⁶ Smith, Kerry – Bers, Trudy: Improving alumni survey response rates: An experiment and cost-benefit analysis, *Research in Higher Education*, Volume 27 (1987), pp. 218–225.

pályakövetési rendszer adatgyűjtésének és adattárolásának folyamatát. Ennek értelmében az adatokat az intézményeknek a bent lévők és az egy, három és öt éve abszolutoriumot szerettek körében kellett elvégeznie egységes módszertant alkalmazva, mely egységes módszertant a felsőoktatásért felelős miniszter hozta nyilvánosságra. Az intézményeknek a kutatások eredményeit a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) felé közölni kellett, az évente készülő elemzést pedig honlapjukon nyilvánosságra kellett hozni. A felsőoktatás szabályozására vonatkozó és egyes kapcsolódó kormányrendeletek módosításáról szóló 191/2019. (VII. 30.) Korm. rendelet 8. pontja azonban az Nftv. vhr. 25.§-ának ezen rendelkezéseit hatályon kívül helyezte, azaz jelenleg a magyarországi felsőoktatási intézményeket nem köti direkt módon jogszabály a diplomás pályakövetési rendszer működtetésére. A felsőoktatási intézmények működési engedélyének kiadásához azonban az Nftv. vhr. 8.§ (3) rendelkezniük kell a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) által kiadott intézményakkreditációval, aminek alapja az ESG 2015 standardjainak és irányelveinek történő megfelelés, ami tartalmazza a DPR- kötelezettséget is. Indirekt módon tehát a felsőoktatási intézmények jelenleg is kötelezettek ezen tevékenységre.

A felsőoktatási intézmények által végzett DPR-felmérések fentebb említett módszertani problémái miatt az Oktatási Hivatal egy másik típusú DPR-kutatást is végez. Ez egy teljes mintát alapul vevő, nem önkéntes, viszont anonimizált rendszer. A Nemzeti Infokommunikációs Szolgáltató Zrt. (NISZ), a Nemzeti Adó- és Vámhivatal (NAV), a Nemzeti Egészségbiztosítási Alapkezelő (NEAK), az akkori Innovációs- és Technológiai Minisztérium (ITM) és a Diákhitel Központ (DHK) az egyes abszolutoriumot szerettekre vonatkozó, 2019. decemberi adatokat TAJ- és adóazonosító szám alapján anonimizált formában összekapcsolta az Oktatási Hivatal adatbázisával, majd az Oktatási Hivatal összesítette azokat, és közzétette az intézmények, illetve a nyilvánosság felé az Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése felületen.⁷ A legutolsó adatszolgáltatás a 2017/2018-ban végzettekre érhető el a nem modellváltó felsőoktatási intézmények számára, a modellváltók már naprakészen kapják ezen adatokat.

A legutolsó, abszolutoriumot szerzett évfolyam, melyről adatok szerezhetők minden felsőoktatási intézményre vetítve minden képzési területen, tehát a 2017/2018-as, melyről 2019 decemberében vettek fel adatokat. A jelen kötet írásakor már 4 éves adatbázis nem képes a középtávú intézményi tervezéshez releváns információkat biztosítani, mivel a piaci mozgások alapján a bérek, a foglalkoztatottság, a foglalkoztatók nagyon gyakran, akár évente is változhatnak. Ki kell jelentenünk, hogy napjainkban nem lehet öt évvel ezelőtti adatokból öt évre előre tervezni, csak azt bemutatni, hogy a négy évvel ezelőtti piaci versenyben saját felsőoktatási intézményünk éppen hol állt, abszolutoriumot szerzettjei hogyan állták meg akkor helyüket a munkaerőpiacon.

⁷ *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.* Oktatási Hivatal, Budapest, 2020, www.diplomatul.hu (Letöltés: 2023. 06. 30.) és *DPR Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése (AAE) intézményi adatterítés,* Oktatási Hivatal, Budapest, 2020.

Pedagógusképzés az országos mérésekben

Az Oktatási Hivatal Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése adataira alapján összehasonlítható a pedagógusképzés az egyéb képzési területekkel több mutató esetében is. A kötet témáját képező óvodapedagógus- és tanítóképzés a pedagógusképzés képzési terület alapképzési szakjaihoz tartozik, ezért ha módszertani szempontból pontos összehasonlítást szeretnénk végezni, akkor a többi képzési terület alapszakjaival kell összevetni ezen adatokat. Jelen elemzés a 2015/2016-os, a 2016/2017-es és a 2017/2018-as tanévekben abszolutoriumot szerettek adatait tekinti át és világít rá arra ezeken keresztül, hogy a belső motiváció kialakítása, a pályaszocializáció miért kell, hogy még hangsúlyosabban jelenjen meg a pedagógusképzésben.

Az egyes ábrák képzési területenként és azon belül az abszolutorium megszerzésének tanévében mutatják az egyes csoportok helyzetét. A 15 képzési terület (agrár, államtudományi, bölcsészettudomány, gazdaságtudományok, hitéleti, informatika, jogi, műszaki, művészet, művészetközvetítés, orvos- és egészségtudomány, pedagógusképzés, sporttudomány, társadalomtudomány, természettudomány)⁸ a vizsgált három évben összesen 45 elemet ad, ezen belül helyezhetőek el a pedagógusképzés alapképzési szakjainak eredményei.

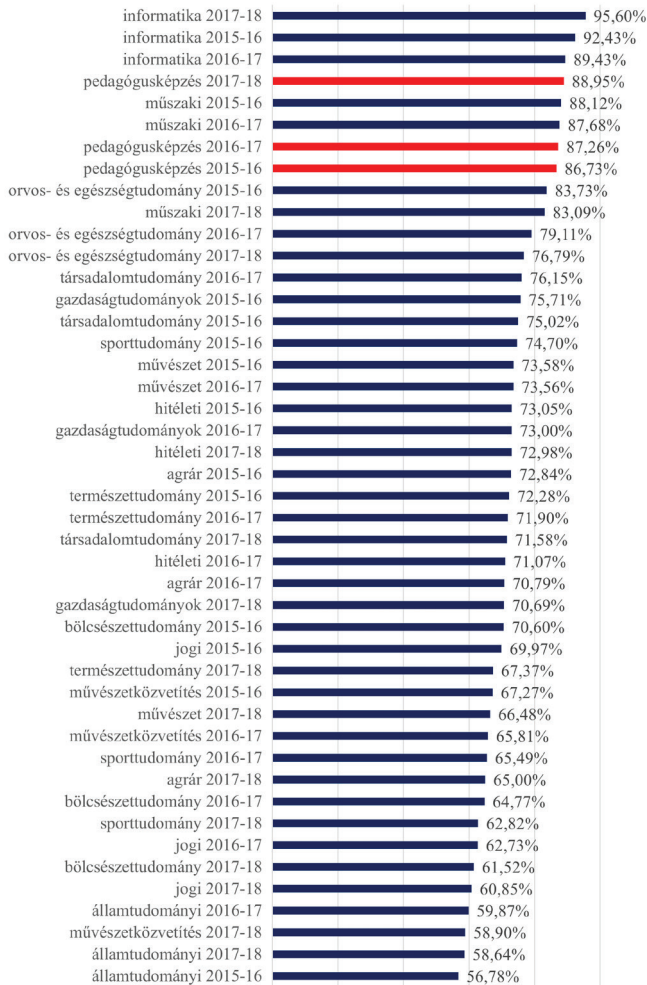
A felsőfokú végzettséget igénylő munkakörökben foglalkoztatottak adatai alapján a pedagógusképzés képzési terület alapképzési szakjain végzettek az első 10 helyezettben vannak. (1. ábra) Az informatika képzési terület után, ami az 1-3. helyeket uralja, 4. helyen a 2017/2018-as tanévben a pedagógusképzés alapképzési szakjain abszolutoriumot szerettek állnak 88,95%-kal, 7. helyen a 2016/2017-es (87,26%) és 8. helyen a 2015/2016-os évfolyam (86,73%). A pedagógusképzés alapszakjain végzeteknek a vizsgált időszakban több mint 86%-a tudott olyan munkakört betölteni, ami felsőfokú végzettséget igényelt, azaz a képzési területek összességét nézve alacsony azoknak az aránya, akik nem tudják megszerzett diplomájukat olyan területen kamatoztatni, ami felsőfokú végzettséget igényel. Összehasonlításképpen érdemes megnézni az utolsó helyezetteket. Az államtudományi képzésen végzettek kevesebb mint 60%-a dolgozott 2019 decemberében olyan munkakörben, ami felsőfokú végzettséghez kötött.

A pedagógusképzés képzési terület alapképzési szakjai jól teljesítettek még az aktív munkaviszony mutatói terén is.⁹ A 2019 decemberében aktív munkaviszonnyal rendelkezők esetében (2. ábra) a 2017/2018-as és a 2016/2017-es tanévben abszolutoriumot szerettek az első harmadban helyezkednek el 90,25%-os és 87,15%-os aránnyal. A 2015/2016-os tanévben abszolutoriumot szerettek a második harmad közepén állnak 84,79%-kal. Szembeállítható mindez pl. a művészet képzési

⁸ Az egyes képzési területekhez besorolt szakok listája az alábbi oldalon érhető el: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/ (Letöltés: 2023. 06. 30.)

⁹ Az Oktatási Hivatal adatbázisa alapján az aktív munkaviszonnyal rendelkezők közé sorolandók azok, akik dolgoznak, akik gyermeket nevelnek és mellette dolgoznak, illetve akik tanulnak, és tanulmányaik mellett dolgoznak.

területtel, ahol mindhárom vizsgált évben 70% alatti azok aránya, akik 2019 decemberében munkaviszonyban álltak. A pedagógusképzés képzési terület alapképzési szakjain végzetek a munkaerőpiac szempontjából értékes diplomával rendelkeznek, aminek oka egyrészt a 2. fejezetben bemutatott munkaerőhiány ezen a területen, illetve a magyar gazdaság fokozódó munkaerőigénye, amit jelez a 2019-es 3,5%-os munkanélküliségi ráta¹⁰, amely az elmúlt 20 év legalacsonyabb értéke volt.



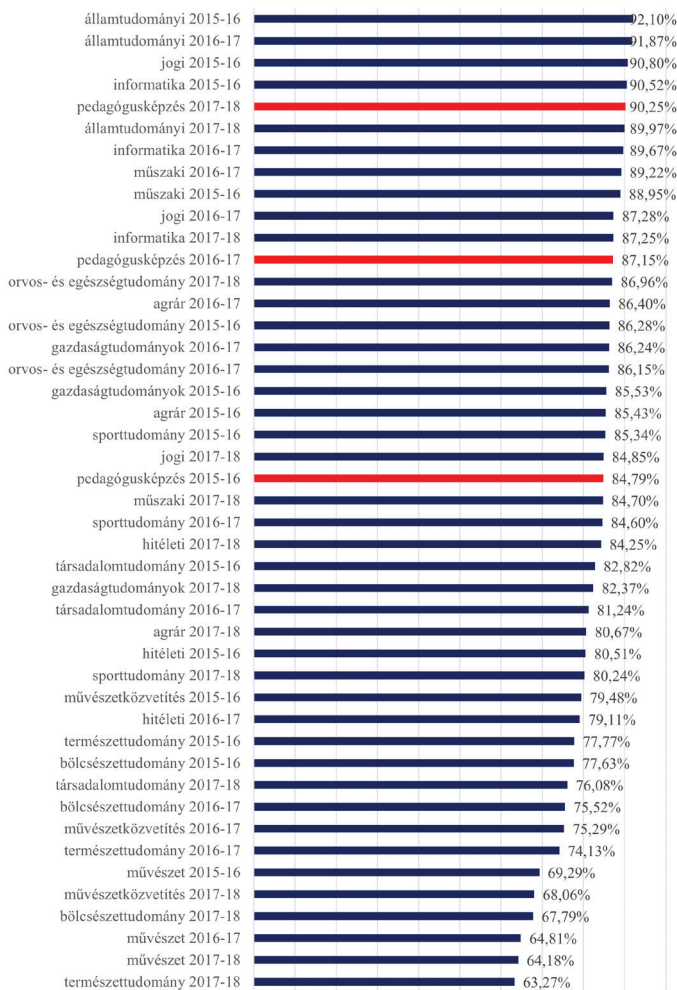
1. ábra.

Felsőfokú végzettséget igénylő munkakörökben foglalkoztatottak adatai¹¹

¹⁰ Összefoglaló adattáblák (STATADAT). 20.1.3.3. A 15–64 éves népesség munkanélküliségi adatai. Központi Statisztikai Hivatal, 2023, https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0094.html (Letöltés: 2023. 07. 31.)

¹¹ Forrás: *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.*

A felsőfokú végzettséget igénylő munkakörökben elhelyezkedők (1. ábra) és az aktív munkaviszonnyal rendelkezők (2. ábra) adatainak összevetéséből egyértelműen látható, hogy a pedagógusképzés képzési terület alapképzési szakjain végzettek magas arányban aktívak a munkaerőpiacon a felsőfokú végzettséget igénylő munkakörök esetében, azaz megszerzett végzettségük értékes a munkaerőpiac számára.

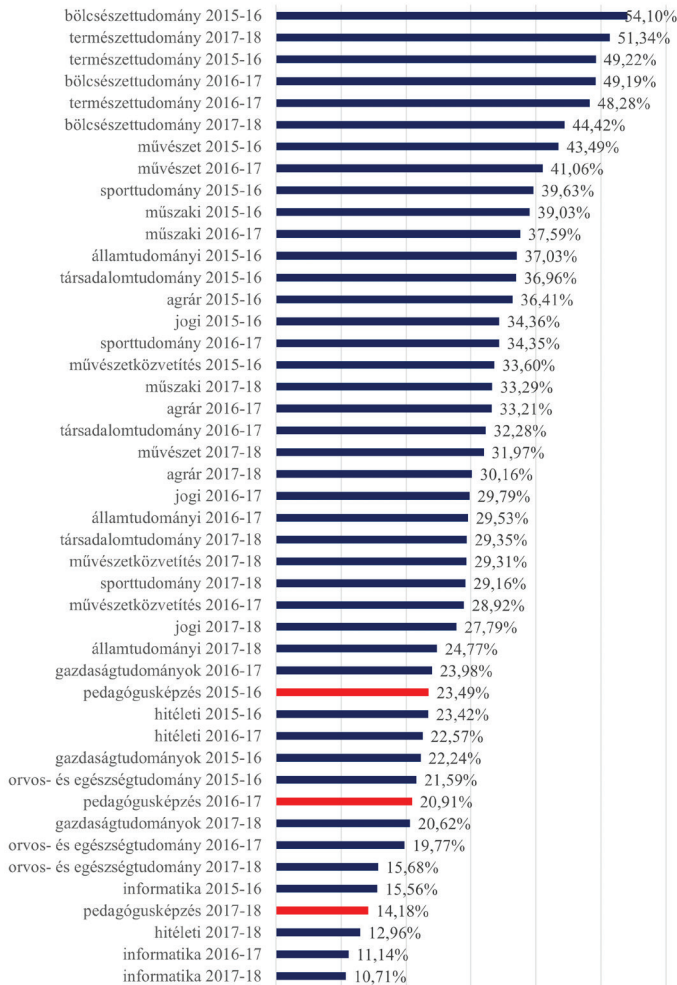


2. ábra.
2019 decemberében munkaviszonyban állók adatai¹²

A többi mutató esetében azonban már nem ér el ilyen előkelő helyet a pedagógusképzés a képzési terület alapszakjai esetében. A továbbtanulási arány kifejezetten alacsony esetükben, az abszolutórium megszerzése és az első munkahely

¹² Forrás: *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.*

megtalálása közötti idő tekintetében pedig a középszintben vannak. Azonban ezeknek a végzettség specifikumaival összefüggő okai vannak.



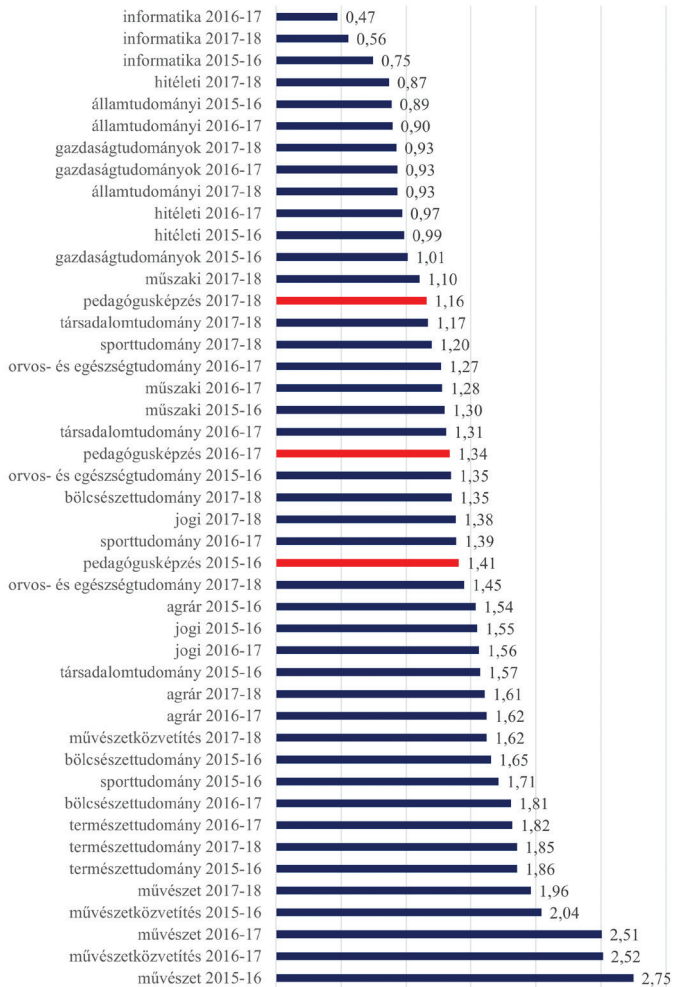
3. ábra.

Későbbi tanulmányokat folytatók adatai¹³

A továbbtanulás esetében figyelembe kell venni, hogy a pedagógusképzés képzési terület alapképzési szakjai, mint a csecsemő- és kisgyermeknevelő, az óvodapedagógus, a tanító és a konduktor szakok olyan végzettséget adnak, amivel a felsőoktatáson kívül is teljesíthető hétéves továbbképzési kötelezettséget leszámítva nyugdíjig elláthatják feladatukat. A felsőoktatásba történő újbóli belépés a minősítéskor válik fontossá, amit a pedagógus szakvizsgával tudtak teljesíteni a köznevelésben

¹³ Forrás: *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.*

elhelyezkedők. A pedagógus szakvizsgának azonban előfeltétele, hogy legalább 3 év releváns gyakorlattal rendelkezzen a pedagógus, ezért minél korábbi a végzés éve, annál kisebb a továbbtanulók aránya az ezen képzéseken végzettek körében, ahogyan azt a 3. ábra is mutatja.



4. ábra.
Elhelyezkedési idő (hónap)¹⁴

Az abszolutórium megszerzését követően az elhelyezkedési idő (4. ábra) az informatika képzési területen a legrövidebb, de jellemzően 1 hónapon belül találnak munkát a gazdaságtudományok képzési területen abszolutóriumot szerzettek is. A pedagógusképzés képzési terület alapképzési szakjain abszolutóriumot szerzettek

¹⁴ Forrás: *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.*

1 és 1,5 hónap közötti idő alatt állnak munkába, ezzel a képzési területek sorában a középmezőnyben állnak. Azonban, ha megnézzük, hogy ezeken a 6 és 8 féléves képzéseken június végén, július elején szerzik meg az abszolutóriumot, és az iskolák nevelési év előtt, az óvodák pedig a nyári bezárás alatt nem vesznek fel új munkakerőt költségsökkentés miatt, akkor természetesnek mondható, hogy a július hónapot és az augusztus felét jellemzően még munka nélkül töltik a frissen végzettek. Kivéve azokat a levelező munkarendű képzéseket jellemző eseteket, amikor már középfokú végzettséggel a köznevelésben vagy a szociális szférában dolgozók magasabb beosztásban folytatják munkájukat az abszolutórium után. Azaz esetükben az abszolutórium és a munkába állás közötti idő nulla. Akár a továbbtanulási, akár a munkába állási mutatókat nézzük, a pedagógus munka sajátosságaival találkozunk, azaz a középmezőnybeli vagy az utolsó harmadban elfoglalt hely tehát nem a képzési terület sikertelenségéből, hanem a végzettség jellegéből adódik.

További két mutató esetében azonban nem lehet ezzel magyarázni a pedagógusképzés képzési terület alapképzési szakjainak eredményeit, melyek egyértelműen a legrosszabb helyezéseket érték el. A bruttó átlagjövedelem tekintetében az utolsó helyen, a külföldön tartózkodók esetében pedig az élmezőnyben találhatók.

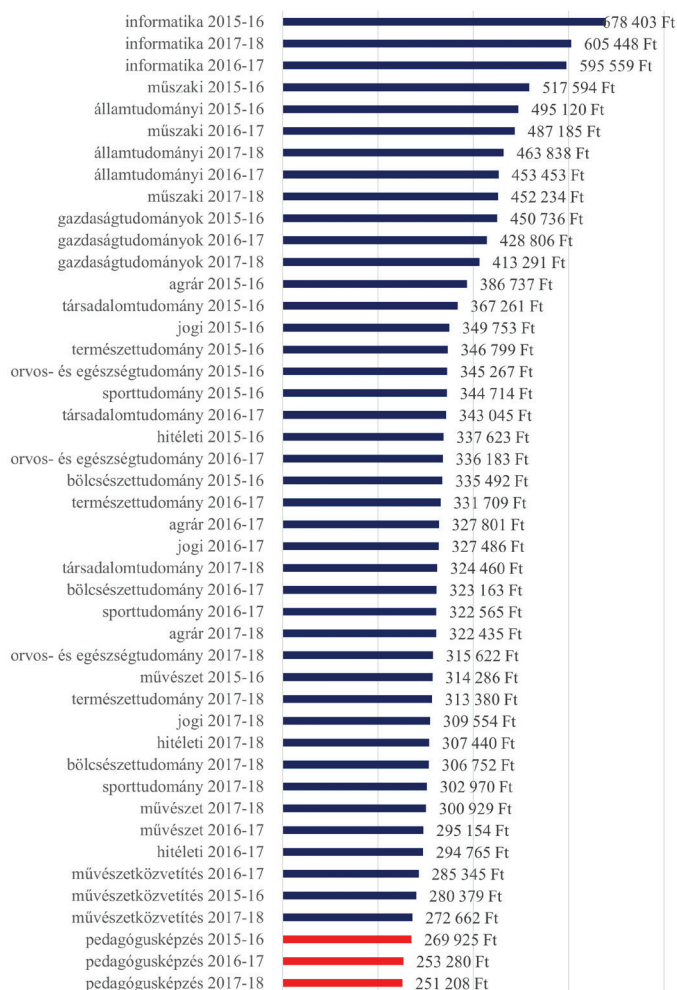
Míg az informatika képzési terület alapképzési szakjain végzettek bruttó 595 ezer Ft és 678 ezer Ft közötti átlagjövedelmet érnek el, addig a pedagógusképzési terület alapképzési szakjain végzettek az utolsó három helyen állnak a következő sorrendben: 45. helyen 251 ezer Ft-tal a 2017/2018-as tanévben, 44. helyen 253 ezer Ft-tal a 2016/2017-es tanévben, 43. helyen pedig 269 ezer Ft-tal a 2015/2016-os tanévben abszolutóriumot szerettek. A 2015/2016-os tanévben informatika képzési terület alapképzési szakján abszolutóriumot szerettek két és félszer akkora bruttó átlagjövedelmet értek el 2019 decemberében, mint a pedagógusképzési terület alapképzési szakjainak volt hallgatói. Ha mindezt összevetjük a garantált bérminimummal, ami a legalább középfokú iskolai végzettséget, vagy középfokú szakképzettséget igénylő munkakörben foglalkoztatott számára meghatározott bruttó 195 000 Ft¹⁵, akkor a 2017/2018-ban a pedagógusképzési terület alapképzési szakjain abszolutóriumot szerzők bruttó 56 208 Ft-tal, az informatika képzési terület alapképzési szakjai esetében bruttó 400 559 Ft-tal kerestek többet, mint a garantált bérminimum.¹⁶ (5. ábra)

A külföldön tartózkodók aránya szintén rávilágít a képzési terület problémáira. (6. ábra) A legtöbben a 2015/2016-os tanévben a pedagógusképzés alapképzési szakján abszolutóriumot szerzők közül hagyták el a magyar munkaerőpiacot, 5,91%-uk dolgozott 2019 decemberében külföldön. Ők az abszolút első a 45 listán, megelőzve a természettudományok és az orvos- és egészségtudományok képzési terület alapképzési szakjain ugyanezen évben abszolutóriumot szeretteket. A 2016/2017-es

¹⁵ 324/2018. (XII. 30.) Korm. rendelet a kötelező legkisebb munkabér (minimálbér) és a garantált bérminimum 2019. évi megállapításáról. 2019. 01. 01. – 2019. 12. 31. között hatályos állapot, <https://njt.hu/jogszabaly/2018-324-20-22> (Letöltés: 2023. 07. 31.)

¹⁶ Forrás: *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.*

tanévben abszolutóriumot szerzők közül szintén a pedagógusképzés alapképzési szakjain végzetek dolgoztak a legnagyobb arányban (3,88%) külföldön, megelőzve azokat, akik az informatika képzési terület valamely alapképzési szakján szereztek abszolutóriumot (3,82%). A 2017/2018-as végzetek esetében ez az arány csak 2,02%.

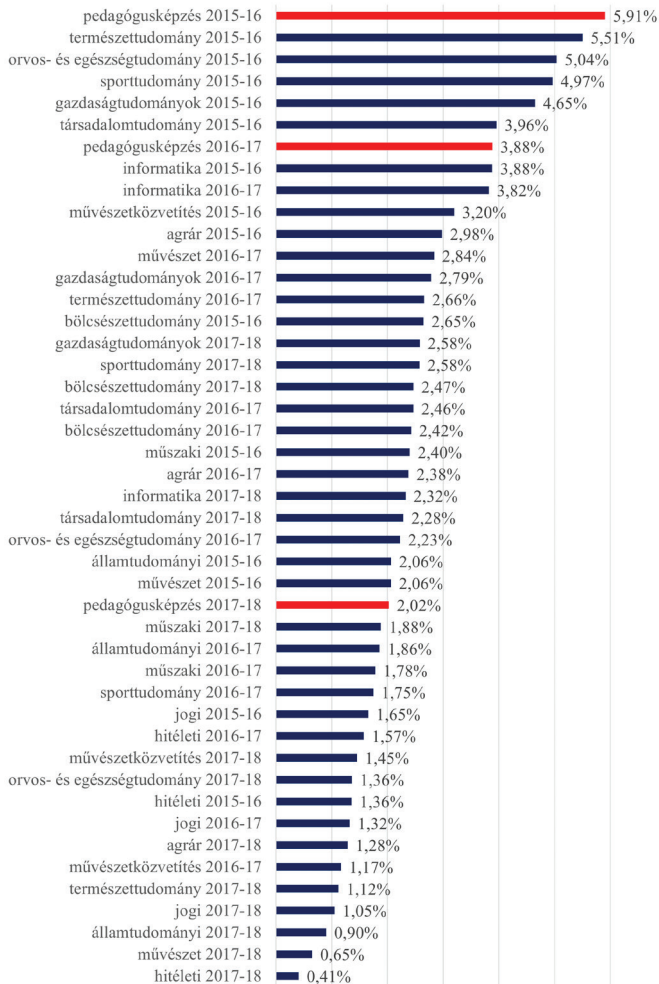


5. ábra.
Bruttó átlagjövedelem (2015–2018)¹⁷

A bruttó átlagjövedelem és a külföldi munkavégzés számai drámai képet mutatnak a pedagógusképzés esetében. A szakmai tapasztalat növekedésével egyre többen vállalnak külföldön munkát, a pálya anyagi megbecsültsége pedig a legalacsonyabb az összes képzési terület között. Mindez egy igen nagy felkiáltójel a

¹⁷ Forrás: *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.*

pedagógusképző felsőoktatási intézmények számára, hiszen a legalacsonyabb bérezési kilátások és a legmagasabb elvándorlási hajlandóság mellett kell olyan hallgatókat képezni, akik a pályájukon és a magyar munkaerőpiacon maradnak.

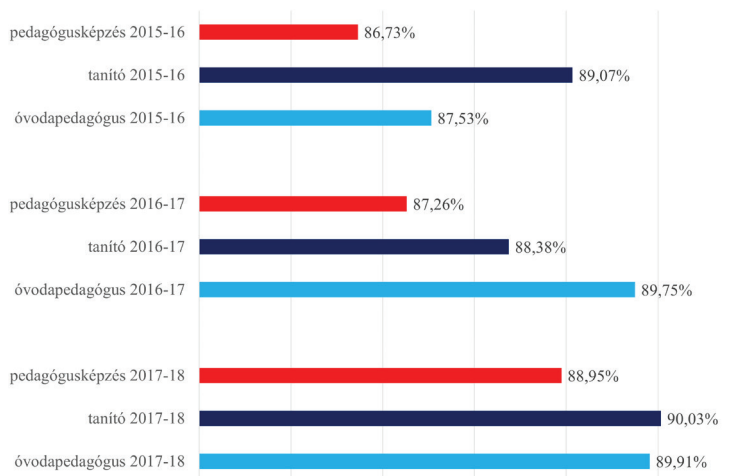


6. ábra.
2019 decemberében külföldön tartózkodók aránya¹⁸

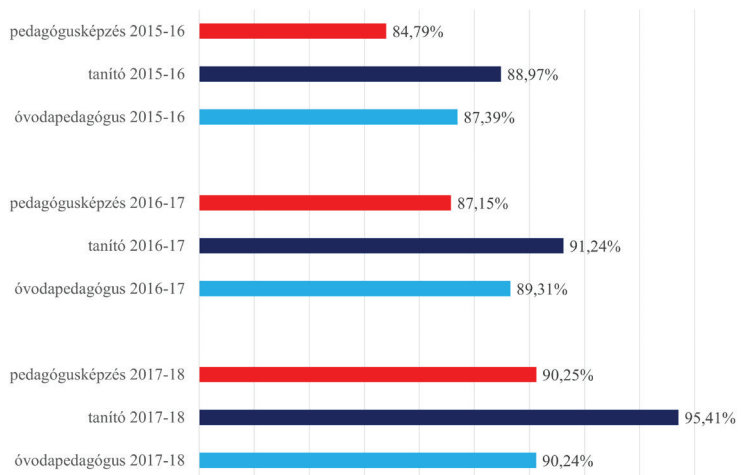
¹⁸ Forrás: *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.*

Frissen végzett óvodapedagógusok és tanítók helyzete

Az Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése lehetőséget biztosít a szakok szerinti eredmények megtekintésére is, így alkalom nyílik arra, hogy a pedagógusképzés képzési területén belül megnézzük az óvodapedagógus és a tanító alapképzési szakokon abszolútóriumot szerzettek helyzetét.



7. ábra.
Felsőfokú végzettséget igénylő munkakörben dolgozók aránya¹⁹



8. ábra.
2019 decemberében munkaviszonyban állók aránya²⁰

¹⁹ Forrás: Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.

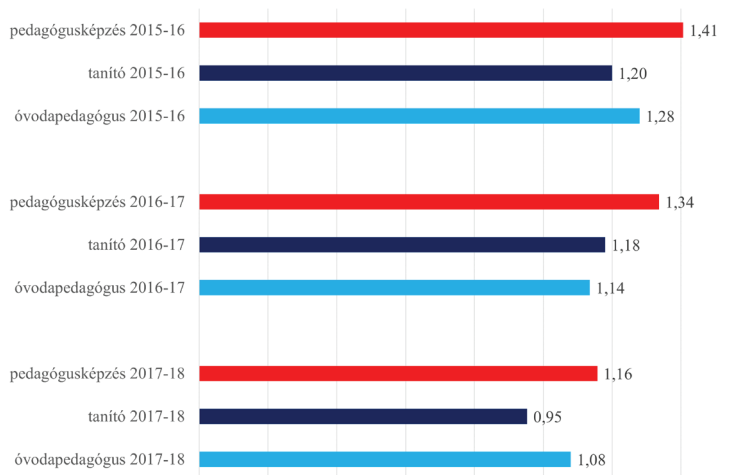
²⁰ Forrás: Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.

Mind az óvodapedagógus, mind a tanító szakon végzettek a pedagógusképzés képzési terület alapképzési szakjain abszolutóriumot szeretteknel nagyobb arányban helyezkednek el olyan munkakörben, ami felsőfokú végzettséget igényel (7. ábra). Meg kell azonban jegyezni, hogy az eltérés minden esetben 3% alatti, ami nem számít jelentős különbségnek. A 2019 decemberében aktív foglalkoztatottak aránya szintén magasabb esetükben, kivéve a 2017/2018-as év óvodapedagógus képzésén végzettekét, ami az átlagon áll (8. ábra). A pedagógusképzés alapszakjainak átlagánál tehát jobb a helyzet a tanító és az óvodapedagógus képzésen az elhelyezkedés terén.

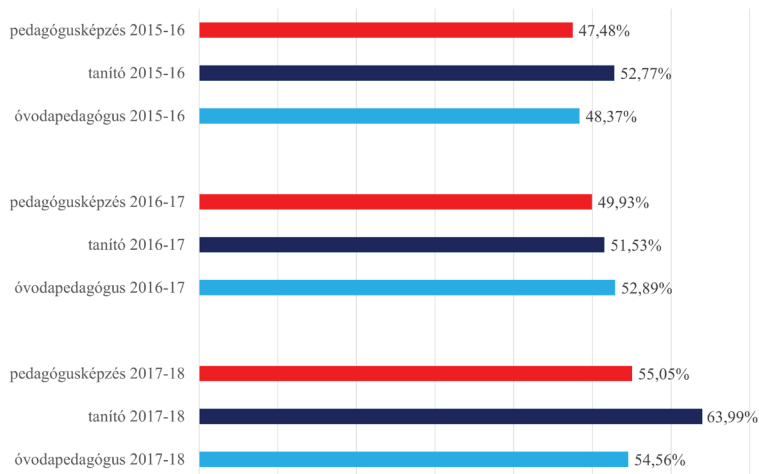
Szintén jobbak az eredmények az elhelyezkedési idő tekintetében is. A pedagógusképzés átlagához képest hamarabb találnak munkát mind a tanítók, mind az óvodapedagógusok, ami a terület 2. fejezetében is bemutatott munkaerőhiányára vezethető vissza. A 9. ábra adatai mutatják, hogy ez a munkaerőhiány csak fokozódott, hiszen míg egy 2015/2016-ban abszolvált tanítónak és óvodapedagógusnak átlagosan 1,2 és 1,28 hónap telt el az abszolutórium megszerzése és a munkába állás között, addig ez a 2017/2018-as tanévben abszolvált tanítóknál már csak 0,95 hónap, óvodapedagógusoknál pedig 1,08 hónap volt, azaz a munkába állás ideje sokkal rövidebbé vált ezen a két területen.

A területen jellemző szakképzett munkaerő hiányára utal az is, hogy a képzés végén hányan rendelkeznek már munkahellyel (10. ábra). Az óvodapedagógusok esetében ez folyamatosan nőtt a vizsgált három évben 48,37%-ról 54,56%-ra. Az eredmények azonban a tanítóknál markánsabban jelennek meg. Míg a 2015/2016-ban végzettek 52,77%-a dolgozott már a képzés utolsó hónapjában, a 2017/2018-ban végzettek esetében ez az arány 63,99%, azaz tízből hatan már dolgoztak ekkor. A terület specialitásait illetően azonban figyelembe kell venni az előző alfejezetben tett megjegyzést. A középfokú végzettséggel rendelkező és már a köznevelési intézményekben dolgozók továbbtanulási lehetőségét jelenti dajkák esetében az óvodapedagógus képzés, pedagógiai asszisztenseknél pedig a tanító szak. Ők már a munkaerőpiac aktív tagjai, tehát nem telik el idő a tanulmányok lezárása és az első munkahely megtalálása között, így jelentősen javítják az adatokat. Egy másik tényező szintén módosítja a számokat. A pedagógus alapképzések utolsó félévében összefüggő szakmai gyakorlatot kell teljesíteni, ahol a gyakorlólhelyeknek lehetősége van alaposan megismerni és le is szerződtetni a gyakornokokat. Hogy az első vagy a második tényező hatása jelentősebb-e a tanító- és az óvodapedagógus-képzésen, azaz annak van-e nagyobb ereje, hogy már középfokú végzettséggel dolgoznak, azaz levelező képzésen jelennek meg a hallgatók, vagy pedig az ér el nagyobb hatást az adatok terén, hogy a tanulmányok utolsó félévében már leszerződtetik őket, azt egyéni vizsgálatok tudnák pontosan kimutatni. Ha azonban az utolsó félévbeli leszerződtetés lenne a gyakoribb, akkor alacsonyabb lenne a két mutató, mivel a még nem dolgozó nappali munkarendű képzésen tanulók esetében is jelentősen javulna az érték. A levelező munkarendű hallgatók magasabb aránya a képzésen belül és ezen előbbi

állítás azonban együttesen azt engedik feltételezni, hogy a felsőoktatásban a magasabb szintű pedagógiai végzettséget megszerezni kívánók nagyobb száma idézi elő ezeket az eredményeket az óvodapedagógus- és a tanítóképzésen.



9. ábra.
Elhelyezkedési idő 2015–2018 (hónap)²¹

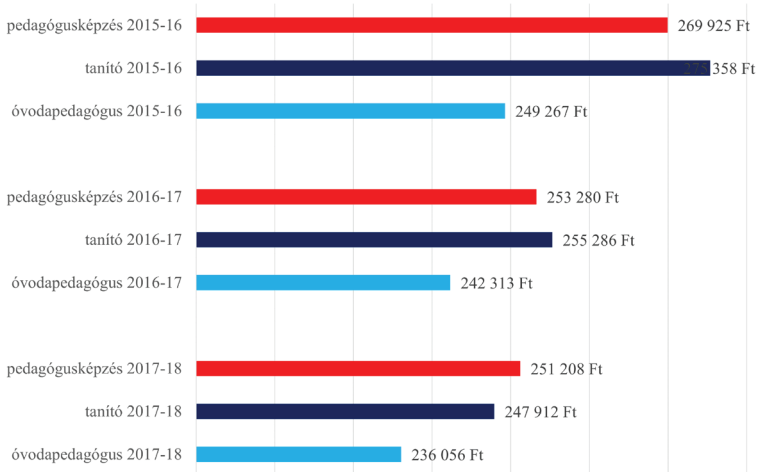


10. ábra.
Munkavégzők aránya a képzés utolsó hónapjában (2015–2018)²²

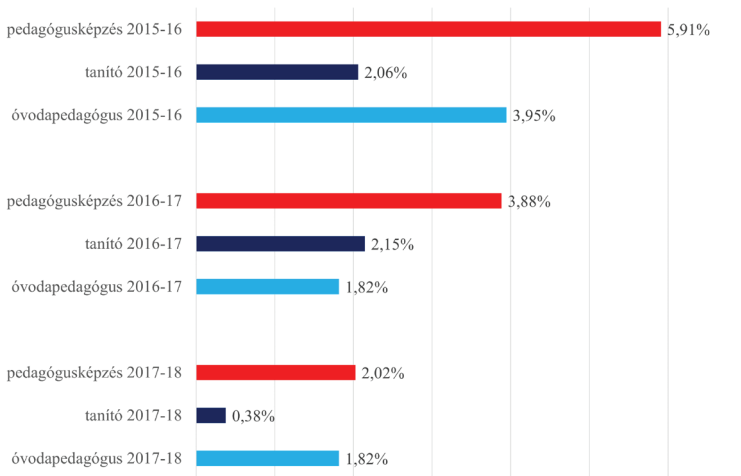
²¹ Forrás: *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.*

²² Forrás: *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.*

A pedagógusképzések alapszakjain végzettekhez képest az óvodapedagógus és a tanító szakon végzettek munkaerőpiaci helyzete kedvezőbb: egyre gyorsabban helyezkednek el, egyre többen dolgoznak már a képzés alatt is.



11. ábra.
Bruttó átlagjövedelem (2015–2018)²³



12. ábra.
Külföldön tartózkodók aránya (2015–2018)²⁴

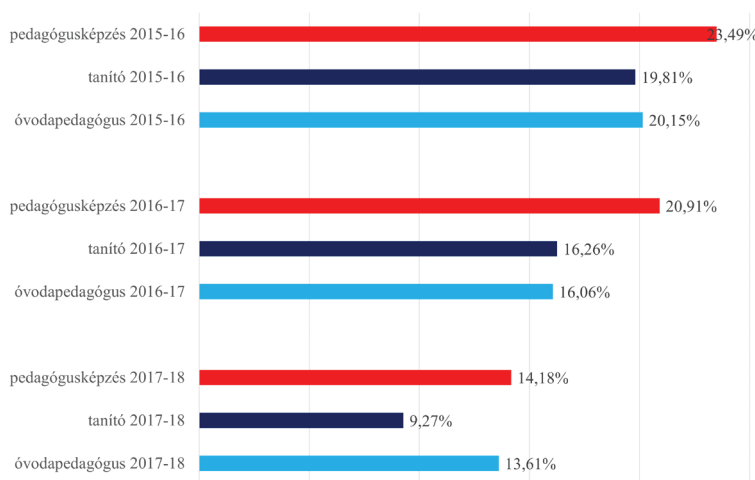
A bruttó átlagjövedelemről az előző alfejezetben megállapítottuk, hogy az összes képzési terület közül a legalacsonyabb mind a három vizsgált év tekintetében.

²³ Forrás: *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.*

²⁴ Forrás: *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.*

A tanítóknál azonban a pedagógusképzés alapképzési szakjain végzettekhez mérten gyorsabban nő a bruttó átlagkereset, a második munkában töltött évtől pedig magasabb a pedagógusképzés alapképzési szakjain végzettekéénél. Az óvodapedagógusok bruttó átlagjövedelme ezzel szemben nem éri el ezt az átlagot, jövedelmük elmarad a tanítóképzésen végzettekétől, az olló pedig folyamatosan nő. A tanítók anyagi megbecsültsége tehát magasabb, mint az óvodapedagógusoké. (11. ábra)

A külföldön tartózkodás ezzel ellentétesen alakul. (12. ábra) Mindkét szakon végzettek esetében alacsonyabb az ország elhagyásának aránya, mint a pedagógusképzés alapképzési szakjainak átlaga. Érdeemes azonban megfigyelni, hogy míg a frissen végzett tanítóknak csak 0,38%-a dolgozik külföldön, addig ez az arány a végzés második évét követően több mint ötszörösére nő. Az óvodapedagógusoknál a frissen végzettek 1,82%-a dolgozik külföldön, a növekedés pedig a harmadik évben jelenik meg, ahol 3,95% az arány, azaz itt is több mint kétszeresére nő.



13. ábra.
Későbbi tanulmányok²⁵

A tanítók helyzete a bruttó átlagjövedelem terén kedvezőbb, a külföldi tartózkodást is kevesebben választják az óvodapedagógusokkal szemben. Ha csak az átlagbéreket vesszük, akkor egyértelmű, hogy a motivációs rendszerek és az elköteleződés megerősítése, vagyis a pályaszocializáció hangsúlyos szerepet kell, hogy betöltsön a képzésben, amennyiben a képzők támogatni akarják a pályán maradáshoz.²⁶

²⁵ Forrás: *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020.*

²⁶ Erről ld. bővebben: Szontagh Pál: Hivatás- és pályamotiváció a KRE PK végzős óvodapedagógusai körében, in Furkó Péter – Csőke, Zoltán (szerk.): *Tudomány és harmadik misszió: A keresztyén tudós társadalmi szerepvállalása*, L'Harmattan Kiadó, Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, 2022; Szontagh Pál: Óvodapedagógus-jelöltek szerepfelfogása és hivatásmotivációja, in Ambrusné Kéri Katalin – Józsa Krisztián – Kanczné Nagy Katalin – Tóth-Bakos Anita – Borbélyová Diána – Mészáros Tímea (szerk.): *14th International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections*, Selye János Egyetem, Komárno (Szlovákia), 2023.

A végzetek későbbi tanulmányai terén azonban rosszabb eredményeket látunk (13. ábra). Úgy tűnik, hogy nem a végzett tanítók és óvodapedagógusok azok, akik növelni tudnák a pedagógusképzés alapszakjain végzetek – a többi képzési terület-hez mérten amúgy is alacsony – továbbtanulási arányát. A tanítók esetében a frissen végzetteknel a legalacsonyabb a továbbtanulási hajlandóság (9,27%), de ahogy eléri a hároméves szakmai tapasztalatot – ami a pedagógus szakvizsga belépési követelménye – megduplázódik ez az arány (19,81%), azaz a tanítók esetében a pedagógusok előmeneteli rendszere motiváló tényező a továbbtanulásban. Az óvodapedagógusok esetében a növekedés mérsékelt, mivel magasabb értékről indul.

A frissen végzetek 13,61%-a, a három éve pályán lévők 20,15%-a tanul tovább. Az óvodapedagógusok esetében tehát jellemzően nem a hároméves pedagógus szakvizsgás belépési korlát jelenik meg, hanem a képzés végeztével sokkal inkább azonos szinten (alapképzés) vagy magasabb szinten (mesterképzés) folytatják tanulmányaikat, vagy olyan szakirányú továbbképzéseket választanak, amelyek nem adnak pedagógus szakvizsgát.

Összegzés

A diplomás pályakövetés intézményi és hatósági oldalról is szolgáltat adatokat a képzők és a munkaerőpiac számára ugyanúgy, ahogyan a pálya iránt érdeklődőknek. Az intézményi DPR-adatok reprezentativitása azonban az alacsony válaszadási hajlandóság, illetve a teljes populációra vetíthetőség korlátai miatt nem alkalmas arra, hogy egy-egy képzés vagy képzési terület egykori hallgatóinak munkaerőpiaci helyzetéről messzemenő következtetéseket vonjunk le. Az Oktatási Hivatal Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése című adatszolgáltatása a naprakészség korlátai mellett azonban olyan, minden egyes végzetre kiterjedő, valid forrásokból összeállított adatsor, ami lehetőséget kínál az egyes szakok és területek eredményeinek összehasonlítására.

Ebben az összehasonlításban a pedagógusképzés képzési terület alapképzési szakjai esetében megmutatkozik, hogy az abszolvtak nagyon magas arányban felsőfokú végzettséget igénylő munkakörökben helyezkednek el és aktívak a munkaerőpiacon. A tanító és az óvodapedagógus végzettségűek a pedagógusképzés alapképzési szakjain abszolutóriumot szereztek átlagához képest is jól teljesítenek ezekben a mutatókban, elhelyezkedésük is gyorsabb. Az abszolutórium utáni első munkahely megszerzésének képe azonban árnyaltabb, mint az adatok mutatják, hiszen a levelező képzés túlsúlya miatt többen már a képzés utolsó hónapjában is dolgoznak.

A munkaerőpiaci sikerességet azonban árnyalja, hogy a pedagógusképzés képzési terület alapképzési szakjain végzetek bruttó átlagjövedelme a legalacsonyabb a képzési területek közül, s ezen belül is az átlag alatt van az óvodapedagógusok bérezése.

A tanító és óvodapedagógus alapszakokat oktató intézményeknek tehát komoly erőfeszítéseket kell tenniük annak érdekében, hogy ezen mutatók ellenére a pálya felé orientálják már a képzés alatt is a hallgatókat, motivációjukat, pálya iránti elköteleződésüket erősítsék, és Magyarországon tartsák őket.

Felhasznált irodalom

- 1785/2016. (XII. 16.) Korm. határozat a „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” elfogadásáról, <https://njt.hu/jogszabaly/2016-1785-30-22> (Letöltés: 2023. 06. 30.)
- 324/2018. (XII. 30.) Korm. rendelet a kötelező legkisebb munkabér (minimálbér) és a garantált bérminimum 2019. évi megállapításáról. 2019. 01. 01.–2019. 12. 31. között hatályos állapot, <https://njt.hu/jogszabaly/2018-324-20-22> (Letöltés: 2023. 07. 31.)
- Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2020*, Oktatási Hivatal, Budapest, 2020, www.diplomatul.hu
- DPR Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése (AAE) intézményi adatterítés*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2020.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban – középtávú szakpolitikai stratégia 2016*, Magyarország Kormánya, 2016. 24, https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF (Letöltés: 2023. 06. 30.)
- Melchiori, Gerlinda S.: Applying Alumni Research to Fundraising. *New Directions for Institutional Research*, No. 60, Winter 1988. pp. 51–65.
- Összefoglaló adattáblák (STATADAT)*. 20.1.3.3. *A 15–64 éves népesség munkanélküliségi adatai*, Központi Statisztikai Hivatal, 2023, https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0094.html (Letöltés: 2023. 07. 31.)
- Smith, Kerry – Bers, Trudy: Improving alumni survey response rates: An experiment and cost-benefit analysis, *Research in Higher Education*, Volume 27 (1987), pp. 218–225.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Brussels, Belgium, 2015, https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (Letöltés: 2023. 06. 30.) Magyarul I.: *Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015)*. OFI, 2016, https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/ESG_kotet_OFI2016_ESGmagyar.pdf (Letöltés: 2023. 06. 30.)
- Szontagh Pál: Hivatás- és pályamotiváció a KRE PK végzős óvodapedagógusai körében, in Furkó Péter – Csőke, Zoltán (szerk.): *Tudomány és harmadik misszió: A keresztyén tudós társadalmi szerepvállalása*, L'Harmattan Kiadó, Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, 2022, 15–29.
- Szontagh Pál: Óvodapedagógus-jelöltek szerepfelfogása és hivatásmotivációja, in Ambrusné Kéri Katalin – Józsa Krisztián – Kanczné Nagy Katalin – Tóth-Bakos Anita – Borbélyová Diána – Mészáros Tímea (szerk.): *14th International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections*, Selye János Egyetem, Komárno (Szlovákia), 2023, 197–206.
- Tolnai Ágnes: A tanító- és óvodapedagógus-képzés jövője, in Szontagh Pál – Tolnai Ágnes – Váradi Ferenc – Váradi-Kusztos Györgyi: *Pedagóguskép-pedagógusképzés. A református pedagógusképzés eredményei a pálya- és hivatásszociológiai folyamat horizontján*, KRE PK, Nagykovács, 2023. 42–80.
- Weerts, David J. – Cabrera, Albert F. – Zulick, Bardford J.: Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios, in Vidal, Javier (ed.): *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, Universidad de León Press, León, 2003. pp. 55–80.

VÁRADI FERENC – VÁRADI-KUSZTOS GYÖRGYI

A REFORMÁTUS SZAKMAI TÖBBLET FOGALMÁRÓL A FELSŐFOKÚ PEDAGÓGUSKÉPZÉS KONTEXTUSÁBAN

Bevezető

A Magyarországon működő, pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények tevékenysége sokoldalúan szabályozott. Az európai uniós, és tágabb értelemben globális jogi-társadalmi-gazdasági környezet teremti meg a pedagógus professzió legszélesebb kontextusát, egyes területeket (pl. emberi- és gyermekjogok) konkrétan kodifikált szabályokkal is körülhatárol.¹ A nemzeti oktatástügy alapvető feltételeit, szakmai kereteit ugyanakkor maga az állam teremti meg, jogszabályok, intézmények, eljárások formájában – ezek közé tartoznak a pedagógusok felsőfokú képzését definiáló, a „képzési és kimeneti követelményeket” meghatározó rendeletek². Ezen rendeletek rendezik a kötelezően elvárt képzési tevékenység, és az intézmények által szabadon, saját hatáskörben létrehozott oktatási tartalmak viszonyát, szerepét, arányát.

A köznevelés mindennapjait meghatározó külső körülmények (így például törvények, rendeletek – vagy épp munkaerőpiaci fejlemények) változásait a pedagógusképzést a fentiek szerint meghatározó jogszabályok nem minden esetben követik rendszerszerűen. Ugyanígy a köznevelési rendszer strukturális sajátosságai (pl. a magán és felekezeti intézmények sajátos „létformái”) által megkövetelt speciális pedagógusi ismereteket, attitűdöket szintén autonóm módon, a központi szabályozást kiegészítve kell az egyes pedagógusképző intézményeknek megvalósítani. Ilyen értelemben az egyes intézményekre, feladatokra, helyzetekre jellemző úgynevezett szakmai többlet létrejötte törvényszerűen következik a rendszer alapvető működéséből.

Ha a pedagógusképzés oldaláról tekintünk ugyanerre a kérdéskörre, megállapíthatjuk, hogy anyaintézményünk, a Károli Gáspár Református Egyetem a huszonegyedik század harmadik évtizedében a hazai köznevelési rendszer valamennyi intézménytípusa számára képez szakembereket. Az egyetemet fenntartó Magyarországi Református Egyház kifejezett célja a saját társadalmi misszióját támogatni képes szakemberek képzése. Ebben a helyzetben természetes és indokolt olyan tudományos-szakmai fogalmi keretrendszer használata, mely alkalmas a köznevelésben szolgálatot teljesítő szakemberek képzése során megfogalmazni, tervezhetővé és mérhetővé tenni azt a szakmai eltérést/többletet, mely által a *református* pedagógusképzés definiálható, megvalósítható.

¹ A hazai jogszabályi háttér aktuális összefoglalását az Oktatási Hivatal teszi közzé: https://www.oktatas.hu/kozneveles/pedagogiai_szakmai_szolgaltatasok/jogszabalyi_hatter (Letöltés: 2023. 08. 31.)

² 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2100063.itm> ((Letöltés: 2023. 08. 31.)

A keresztyén, vagy akár a kifejezetten kálvinista gyökérzetű pedagógia meghatározása terén jelentős szakirodalom áll rendelkezésünkre. Az itt megfogalmazott-megvitatott jellegzetességek összevetése, a „jelző nélküli” pedagógiai rendszerekkel közös fogalmi keretben értelmezése már valamivel kevésbé kidolgozott szakmai terület, de e téren is léteznek igen előremutató és aktuális munkák.

Jelen fejezet ezen megközelítések eredményeit kívánja összegezni és kutatásmódszertani megfontolásokkal kiegészíteni azzal a céllal, hogy a református pedagógusképzést megvalósító intézmény számára a saját munkáját, célkitűzéseit támogató tudományos mérési eszköztár felépítéséhez és működtetéséhez segítséget nyújtson.

Konceptuálialis

A „szakmai többlet” problémája

Amikor a felekezeti fenntartásban működő pedagógiai intézmények minősége kapcsán kell érvényes, lehetőleg empirikus mérés által is megragadható szempontokat kialakítanunk, nem elkerülhető néhány, magával az intézményes (köz-)nevelési rendszerrel kapcsolatos összefüggés előzetes megállapítása.

A köznevelés bár a történelmi összefüggésekből is következően létezik, és működési módját nagyban befolyásolják spontán társadalmi folyamatok is, összességében mégis tervezettség és célszerűség alapján működőnek szokás tekinteni.³ Vagyis bár a pedagógiai intézmények mindennapjai legalább olyan színes és összetett működést mutatnak, mint bármely más emberi közösség (ennek köszönheti, hogy például rendkívül sikeresek az iskolaantropológiai vizsgálatok), mégis, a nevelési intézmények működését minden esetben legalább ennyire indokolt az azok működését meghatározó szereplők által meghatározott *célok* és elvárt *eredmények* szempontjából vizsgálni.

A „szakmai többlet” fogalma is ebből a kontextusból közelíthető meg. Ha a köznevelési intézményre célelvű, sőt, eredményorientált létezőként tekintünk, fel kell tételeznünk azt is, hogy a megjelölt célok és kívánt eredmények elérése érdekében a szervezetnek sajátos eszközrendszerrel kell rendelkeznie. A pedagógiai szakirodalomban teljes a konszenzus abban a kérdésben, hogy a pedagógiai intézmények tevékenységének (és így eredményességének) egyik meghatározó tényezője az ott pedagógiai munkát végző szakemberek személyisége, és a lehető legtágabb értelemben vett tevékenysége/viselkedése⁴. Ennek a személyiségjegyekből és viselkedésből

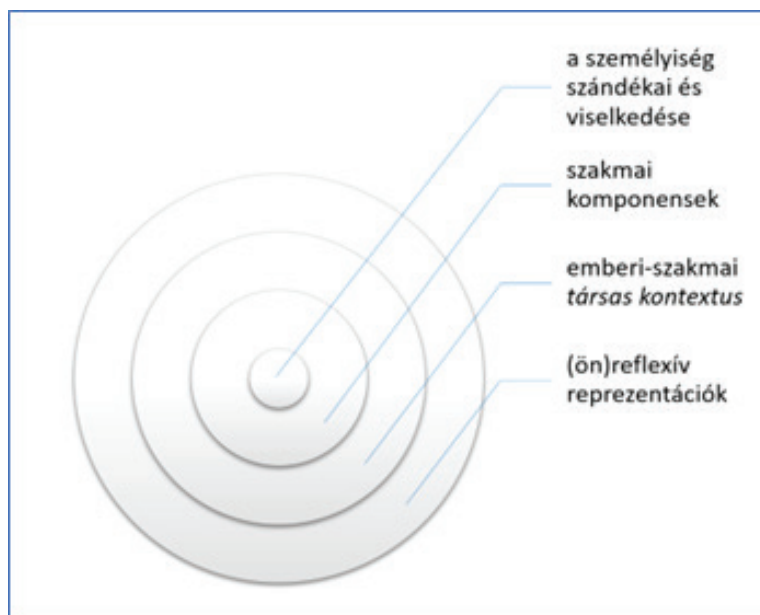
³ A célelvűség nagyon pontos definícióját adja Buda Béla: „Fejlesztésről akkor lehet beszélni, ha a szokott nevelési hatások várható effektusán túlmenő mértékben történik előnyös, negentrópus, a bonyolultság és a biztonság, a kompetencia, ill. a többletteljesítmény irányába mutató fejlődés, mégpedig tudatos és célzott beavatkozások nyomán, ezek céljából létrehozott feltételek közt.” Buda Béla: A pedagógus mint személyiségfejlesztő, in Gácsér József (szerk.): *Gondolatok a nevelésről: a XX. század végi nevelés néhány speciális témájáról*, JGYF Kiadó, Szeged, 1998. 53.

⁴ A területen végzett egyik legjelentősebb kutatás eredményeit teszi közzé: Kovács Edina (szerk.): *Tehetséges Pedagógus*, Nemzeti Tehetség Központ Nonprofit Kft., Budapest, 2020.

összeálló, az adott kollégához és szakmai közösséghez elválaszthatatlanul tartozó motívumegyüttesnek az egyik rendkívül fontos komponense az, amit *szakmai felkészültségként* nevezhetünk meg.

A pedagógusképzés – lényegét tekintve – ennek a szakmai felkészültségének a körülhatárolására, megalapozására törekszik, egyszerre biztosítva a pedagógushallgatók számára új készségek, képességek, attitűdök elsajátítását, azok begyakorlásának, és az egész folyamat reflektív megítélésének megtapasztalását, az önreflexió elsajátítását.

Így az olyan kutatás, mely egy speciális terület – esetünkben a *református* pedagógusképzéssel megteremthető *szakmai többlet* koncepcióján alapul, összefüggést kell, hogy teremtsen a megnevezett *szakmai komponensek*, az azokat alkalmazó személyiség *szándékai* és tényleges *viselkedése*, valamint a mindezt körülvevő emberi-szakmai *társas kontextus*, és az ebben az összefüggésben létrejövő *(ön)reflexív reprezentációk* között.



1. ábra.

A szakmai többlet rétegei/dimenziói⁵

A pedagógiai szakirodalomnak jelentős része a fent ismertetett összefüggésrendszerben hoz létre vizsgálatra alkalmas fókuszpontokat. A köznevelési intézmények működése/eredményessége jó hatásfokkal vizsgálható a pedagógus professziót gyakorlók viselkedésének megfigyelése által. Sőt, az egyes célkitűzéseket vizsgáló kutatások szinte mindig meghatározó faktorként azonosítják a pedagógus szakemberek képességeinek, készségeink, attitűdjeinek minőségét. Emellett a Magyarországon az

⁵ Saját szerkesztés.

elmúlt évtizedben bevezetett, a köznevelési rendszer egészét lefedő minőségbiztosítási-minősítési rendszer is egy komplex „kompetenciarendszer” segítségével vizsgálja az nevelő-oktató munkát végző szakembereket – ezáltal is a feltételrendszer kulcsfontosságú tényezőjeként azonosítva mindezt⁶.

Mindezek alapján kijelenthető, hogy a pedagógusok képzését végző intézmények számára kulcsfontosságú saját céljaik meghatározásakor a lehető legpontosabban megfogalmazni azt, milyen értelemben szeretnék gyarapítani a képzésben részt vevő hallgatók kompetenciát, hogyan fejlesztenék személyiségüket. Ugyanígy létfontosságú olyan mérési módszertanok kialakítása, mely által a pedagógusképzés kimeneti oldalán, és később akár pályakövetés során szintén azonosíthatóvá válik a *szakmai többlet*, ami a célirányú rendszerként értett köznevelésben a kívánt eredmények elérését szolgálja.

A református szakmai többlet

Mivel Európában történelmileg maga a köznevelés jelensége igen erősen összekapcsolódik a keresztyén egyházak, és azon belül is a protestáns felekezetek missziós tevékenységével, a fejezet (és a kutatás) címében szereplő fogalom az empirikus vizsgálat nézőpontjából elsősorban kortárs jelenségként értelmezhető. Vagyis az a helyzet, melyben a köznevelés egy széles, és alapvetően szekuláris társadalom közügyeként tételeződik, és ebben a viszonyrendszerben működtetik az egyes felekezetek saját nevelési intézményeiket, viszonylag újkeletű, ráadásul igen változékony. Magyarországon a kommunizmus évtizedei alatt szinte teljesen felszámolt felekezeti köznevelés e nullaközeli bázisról a rendszerváltozáskor folyamatos, dinamikus növekedésnek indult, és a nagyságrend változásával minőségi változások is bekövetkeztek. A „táblacserés intézmények” mellett megjelentek az új alapítású, specializált, egészen változatos szociokulturális közegekben, sajátos, helyi igényekhez is alkalmazkodni képes intézmények.⁷

Mindezen adottságok miatt különösen értékesek azok a kutatások és szakmai állásfoglalások, melyek teológiai értelemben is mélyre hatolva képesek megfogalmazni a református egyház oktató-nevelői küldetésének létkérdéseit. A mi jelen kutatásunk során sem mellőzhető ezek rövid számbavétele.

A Magyarországi Református Egyház az oktatásügy irányítása terén az elmúlt évtizedekben tudatos építkezést folytatott. Ennek során létrejöttek a ténylegesen létező református köznevelési rendszer működését, fejlődését biztosítani hivatott

⁶ Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Hatodik, módosított változat. Hatályos: 2019. június 14-étől, https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf (Letöltés: 2023. 08. 31.)

⁷ A magyar református köznevelés rendszerének részletes és korszerű áttekintését adja a következő kötet: Pompor Zoltán (szerk.): *Alapvetés: Háttér tanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez*, Magyarországi Református Egyház Református Tananyagfejlesztő Csoport, Budapest, 2017.

szervezetek, intézmények, valamint a mindezek munkáját teológiai-szaktudományos szempontból megfogalmazó kutatások, állásfoglalások. Ezen szakmai eredmények, kutatások publikációja mind az Egyház saját fórumain (pl. a Doktorok Kollégiuma és folyóirata, a Collegium Doctorum, a Református Pedagógiai Intézet és folyóirata a Magyar Református Nevelés, a Kálvin Kiadó kiadványai) mind a felekezeti és országos, valamint nemzetközi tudományos fórumokon vitára alkalmas formában teszik közzé. A tudományos kutatás esetében számos nemzetközi (Kárpát-medencei és globális) kooperációra is sor kerül, kiemelendő ezek közül a hollandiai református pedagógusképző egyetem, a Driestar Educatief és a Református Pedagógiai Intézet évtizedes közös munkája.

A kutatásunk témájaként választott *református szakmai többlet* kérdésében releváns kutatások nagyjából két tématerület köré csoportosíthatók. Egyrészt a református intézmények sajátos pedagógiai terv és/vagy program alapján működhetnek, és ezen alapidokumentumok létrehozása érdekében az egyház jelentős erőfeszítéseket tett. Különösen kiemelendő a Református Köznevelési Stratégia létrejöttét lehetővé tevő több éves előkészítő munka.⁸ Emellett a tanterv- és tankönyvfejlesztés is folyamatos. Összegezve: a *református szakmai többlet egyrészt* megragadható az intézmények munkáját megalapozó, szabályozó tantervi dokumentumok, tan- és segédanyagok és azok alkalmazásának vizsgálata által.

Másrészt a szakmai többlet tetten érhető az állami pedagógus-előmeneteli rendszerrel párhuzamba állított, kifejezetten a nevelők személyiségét és kompetenciáját vizsgáló eljárások révén is. A keresztyén, vagy akár szűkebb értelemben: református nevelő speciális helyzetét, szerepét, a vele kapcsolatos elvárásokat számos alkalommal tematizálta a szakmai-tudományos közvélemény. A „református pedagógus” percepciója mögött természetesen számos, egymásra valójában alig-alig emlékeztető emberi és szakmai diszpozíció állhat: a külvilág számára egyértelműen a református köznevelést reprezentálja az összes, adott intézményben tevékenykedő pedagógus, világnézetétől, emberi és szakmai kvalitásaitól függetlenül. Ezzel együtt (ennek ellenére) sokan, sok alkalommal kísérelték meg mintegy definíciószerűen meghatározni a református pedagógus mintegy ideáltipikus karakterét⁹. Jelen kutatásunkban mindkét nézőpontot fontos lesz érvényben tartanunk: hiszen a vizsgálat számára rendelkezésre álló valóságban ténylegesen egymástól rendkívül különböző pedagógiai interakciók és személyek nyilvánulnak meg a református nevelés akto-raiként – ugyanakkor a helyzethez elválaszthatatlanul hozzátartozik az is, hogy a fenntartó Egyház folyamatosan arra törekszik, hogy teológiai alapon meghatározza a „református pedagógus” elvárható (?) személyiségvonásait, kompetenciáit.

⁸ Ábrám Tibor: A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának scenárióelemzése, *Magyar Református Nevelés: Református Pedagógiai Szaklap*, 2019/1, 6–12, 7.

⁹ Szontagh Pál: Kompetenciaértelmezés a keresztyén pedagógiában, *Új Pedagógiai Szemle*, 2016/9–12. 94.

Kapcsolat a pedagógusképzéssel

Az eddigiekben nem ejtettünk szót arról, hogy a fentiekben körülhatárolt jelenségek nagy része folyamatszerű. Maga a nevelői tevékenység is lineáris formában, az erre szentelt időben bontakozik ki, de egy pedagógus életpályája, szakmai gazdagodása, személyiségének érése ugyanígy folyamatjellegű. Mindezt azért is különösen fontos kiemelni, mert az intézményi nevelés talán legtöbbet emlegetett funkciója, a különböző tanulási folyamatok ösztönzése, megvalósítása lényegét tekintve szintén ilyen: a tanulásban levő ember – tanuló és nevelő egyaránt – mindig a nemtudásból tart a tudás felé. Ezt a párhuzamosságot a modern (keresztyén) pedagógia – jó okkal – a figyelem homlokterében tartja.

Ebből a megközelítésből el kell vetnünk a pedagógusképzés vulgárisan konzervatív megközelítését, miszerint az elsősorban öt határoló átmeneti rítusok (alkalmassági vizsga/zárvizsga/minősítő vizsga) révén radikálisan elkülöníti a kiképzett pedagógust a rábízott gyermekektől. Ellenkezőleg: mint ahogy a korszerű felsőoktatás általánosságban is törekszik az önálló tanulásra, önképzésre alkalmas képességek kialakítására (ld. „élethosszig tartó tanulás” fogalmának bevezetése), a pedagógusképzés különösen is helyesen jár el akkor, ha a hallgatókat arra teszi alkalmassá, hogy a pedagógusi pályán folyamatosan tanulva, „továbbképződve” egyrészt saját képességeik további kibontakozását segítsék elő, másrészt tanulni képes és abban kiteljesedő emberként személyes példájukkal ösztönözzék a rájuk bízott gyermekeket.

Ebben a folyamatelvű megközelítésben már nem nehéz meghatározni a *református szakmai többlet* pozícióját – a pedagógusképzés nézőpontjából.

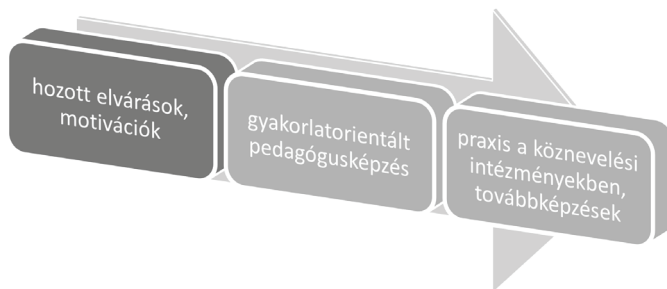
Egyrészt már a pályaválasztás során jelenthet az adott pedagógusjelölt esetében motivációt a református felekezethez tartozás, vagy az arról kialakított kedvező kép. Tehát a református pedagógusképzésbe érkező hallgatók egy része eleve úgy tervezi kialakítani saját szakmai identitását, hogy lát valamiféle pozitív összefüggést a nevelői munka és a keresztyénség által képviselt/megvalósított (emberi) értékek között. Ilyen értelemben a református szakmai többlet részben azért jelenhet meg a pedagógusképzésben és majd a köznevelésben, mert a leendő pedagógusok hozott elvárásként, személyiségükben már meglévő hozzáadott értéként gyarapítják azzal a közösséget.

Másrészt a kifejezetten felekezeti fenntartású pedagógusképző intézmény (esetünkben a Károli Gáspár Református Egyetem) a hallgatók képzése során számos, a felsőoktatásra jellemző módszer segítségével, direkt és tervezett – vagy sok esetben indirekt, spontán módon, missziói jellegének megfelelően arra törekszik, hogy a (jogszabályoknak megfelelő) képzés során hozzájáruljon a hallgatók ezirányú fejlődéséhez. Fontos megemlíteni, hogy a felsőoktatási intézmények működése eredmény- és minőségorientált¹⁰. Az egyes folyamatok megtervezésekor egyúttal

¹⁰ Alapvetésként lásd pl.: Dinya László: A felsőoktatás minőségbiztosítása és az EU-csatlakozás, *Magyar Felsőoktatás*, 1999. 4. sz., 30–31.

azok eredményességének mérése érdekében is eszközöket kell létrehozni. A református felsőoktatásban az eredmények, a megfelelés és kiválóság mérésekor a meghatározott *református szakmai többlet* definiálását és mérését is meg kell valósítani. Ennek igen nagy jelentősége van, hiszen részben épp ez adja az ilyen típusú pedagógusképzés létjogosultságát.

Kiemelendő továbbá, hogy a pedagógusképzés hagyományosan gyakorlatorientált.¹¹ Ez azt jelenti, hogy a hallgatók elméleti képzését folyamatosan kísérik olyan szakmai gyakorlatok, melyek során bizonyos feladatokat szakmai felügyelet mellett, már a szakképzettségnek megfelelő munkakörnyezetben végeznek. Ezek az úgynevezett „külső gyakorlatok” sajátos átmeneti zónát, hidat képeznek a köznevelés valósága és az akadémiai képzés között. A hallgatók bizonyos értelemben a képző intézmény által képviselt értékeket, az ott elsajátított sajátos kompetenciákat is viszik magukkal abban az esetben is, ha református fenntartású intézményben tevékenykednek, de akkor is, ha az adott közegben egyedül ők azok, akik a *református szakmai többlet* reprezentánsai. Kutatásunkban különösen fontosnak tartjuk ennek a felsőoktatás és köznevelés közti átmeneti időszaknak / területnek a vizsgálatát.



2. ábra.

A református szakmai többlet mint folyamat¹²

Harmadrészt – természetesen – a *református szakmai többlet* a képzésüket lezárt hallgatók, pályakezdő (gyakornok) pedagógusok révén megjelenik a köznevelési intézmények valóságában. A kifejezetten felekezeti fenntartású óvodák, iskolák (stb.) világán túl a református nevelők jelen vannak más felekezeti vagy „világi” intézményekben is, akár hittanoktatóként-vallásánárként az intézményes egyház képviselőjében, akár hitvalló keresztyén pedagógusként, akár – talán ez a legnehezebben

¹¹ Váradi Ferenc: A pedagógusképzés külső gyakorlati összetevőinek megvalósítása a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán, in Szontagh Pál – Tolnai Ágnes – Váradi Ferenc – Váradi-Kusztos Györgyi: *Pedagóguskép-pedagógusképzés. A református pedagógusképzés eredményei a pálya- és hivatásszociológiai folyamat horizontján*, KRE PK, Nagykovács, 2023. 105–117.

¹² Saját szerkesztés.

megragadható: más felekezeti vagy vallástalan szakemberként, világi közegben, mégis a református pedagógiai kultúra képviselőjeként. A szakmai kiteljesedés éveiben természetesen több támogató rendszer is rendelkezésére áll a kollégáknak, melyek által a már megélt és gyakorlatban is kibontakoztatott, a református értékrend és tudás talaján álló gyakorlatokat tovább fejleszthetik, gondozhatják: elsőként említendő itt a református egyház által alapított és fenntartott Református Pedagógiai Intézet, mely a már pályán lévő kollégák számára nyújt szakmai támogatást, képzéseket. Maguk a református felsőoktatási intézmények is kínálnak bizonyos továbbképzéseket, és nyilván az egyébként igen széles pedagógustovábbképzési paletta számos olyan kínálati elemmel rendelkezik, melyek a vizsgált keresztyén érték- és gyakorlatfogalom szempontjából relevánsak lehetnek. (Pl. lelki egészséggel, hagyománypedagógiával kapcsolatos képzések stb.)

Amikor a tanulmányunk címében felvetett összefüggés vizsgálatára vállalkozunk, erre a folyamatjellegű, többdimenziós megközelítésre kell alapoznunk kutatási tervünket.

Fogalmi rendszerek

Az empirikus mérés során természetesen elengedhetetlen, hogy minél tisztábban definiált fogalmi rendszerrel dolgozhassunk. A korábbi alpontokban tisztáztuk, hogy a *református szakmai többlet* a pedagógiai professzió és a pedagógusképzés nézőpontjából elsősorban a konkrét pedagógusjelöltek viselkedésének, szakmai gyakorlatának a valóságában bontakozik ki. Ennek, a nevelői személyre és annak kompetenciáira irányuló szemléletnek nagy hagyománya van, így lehetséges és érdemes a témában megjelent szakirodalomban rendelkezésre álló modellekre alapozni kutatásunkat.

A keresztyén (református) nevelőt a rá jellemző **személyiségvonások** révén definiáló szakirodalom önmagában igen terjedelmes (és valójában felekezeti) Itt elkerülhetetlen megemlíteni azt, hogy a keresztyén teológiai gondolkodás, bibliai antropológia eleve rendelkezik egyfajta gyakorlattal, szóhasználattal, fogalmi rendszerrel, ami alapján az Evangélium megközelítéséből képes az emberi lényről, viselkedésről, személyiségről beszélni. Amikor a keresztyén szakirodalom a pedagógust szintén ilyen személyiségvonások meghatározása által definiálja, ezt a teológiai hagyományt alkalmazza a maga speciális területén. Ahogyan az igehirdető gyakorlatban a krisztusi emberkép gyakorta egyfajta ideálként, elérendő célként határozódik meg, úgy ebből a megközelítésből a személyiségvonásokat meghatározó gyakorlat is legalább annyira olvasandó célmeghatározásként, mint reális tapasztalatok összegzéséeként.

A terjedelmes szakirodalomból először egyetlen forrást emelünk ki itt, a magyar nyelven *A keresztyén pedagógia esszenciája* címmel megjelent, a hollandiai Driestar Educatief által többször megújított (magyarul első ízben 2012-ben a Református

Pedagógiai Intézet, majd átdolgozott formában, 2019-ben a Magyarországi Református Egyház Református Tananyagfejlesztő Csoportja által kiadott) kötetet¹³.

A kötet (mindkét magyar kiadásban) a 2. „Tanár és diák” című fejezet 2.1 alfejezetében a keresztyén pedagógus személyiségét bizonyos lazán strukturált hierarchiarendszerbe állított fogalmak által határozza meg. A kötet szövegesen megfogalmazott gondolatmenetét itt fogalmakra redukáljuk, helyenként a két magyar nyelvű fordítás közti bizonytalanságokat a nemzetközi használatra szánt angol kiadás¹⁴ alapján korrigálva. (a továbbiakban: Driestar-modell):

1. „tanítványság lelke” [always a student] – folyamatos tanulás, önképzés,
2. énkép [self-image]:
 - 2.1. szerénység [humble],
 - 2.2. felelősségvállalás [responsible],
 - 2.3. magabiztosság [confident],
3. jelenlét és figyelem [natural attention]:
 - 3.1. nyitottság [open-mindedness],
 - 3.2. bevonódás [involvement],
 - 3.3. érzékenység [sensitivity],
 - 3.4. törődés [charity]
 - 3.5. türelem [patience],
 - 3.6. bizalom [confidence],
 - 3.7. megbízhatóság [dependability],
4. szakmai tudás és vállalt identitás [subject content and identity],
5. bizalom és felelősségadás [serving for responsibility] [az az attitűd, hogy önmagát a háttérbe vonva a diákok felelős tevékenységét, élményszerzését állítja a közös tevékenység központjába],
6. példamutatás [example].

A hivatkozott munka ezeket a fogalmakat kellő mélységben definiálja, szükség szerint példák által is értelmezi, így alkalmasnak tekinthetők résztvevő vagy más típusú kvalitatív mérés során arra, hogy kulcsfogalomként használjuk őket.

A keresztyén pedagógusok **kompetenciáiról** a hazai szakirodalomban Szontagh ír a legrészletesebben¹⁵. Magát a több tucatnyi kompetenciából felépülő alarendszert nemzetközi kutatásokon és sztenderdeken alapuló széles szakmai konszenzus alkotta meg a huszonegyedik század második évtizedében. Ezek a kompetenciák

¹³ *A keresztyén pedagógia esszenciája*, RPI, Budapest, 2012. és de Muynck, Bram – Vermuelen, Henk – Kunz, Bram: *A keresztyén pedagógia esszenciája: Rövid áttekintés*, Magyarországi Református Egyház Református Tananyagfejlesztő Csoport, Budapest, 2019.

¹⁴ *The Essence of Christian Teaching: a Concise School Pedagogy*, Driestar University for Teacher Education, Gouda, 2018.

¹⁵ Szontagh, i. m.

komplex módon foglalják egybe az adott pedagógus személyiségvonásaiból, tudásából, tapasztalatiból és attitűdjéből következő lehetőségeket, gyakorlatokat. A szerző meggyőzően érvel amellett, hogy a keresztyén nevelő voltaképpen azonosítható a kompetenciarendszer által meghatározott „kiválóságot” mutató nevelővel. A kormányrendeletben is rögzített¹⁶ kompetenciarendszer kulcsterületei a következők:

1. szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás,
2. pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók,
3. a tanulás támogatása,
4. a tanuló személyiségének fejlesztése,
 - 4.1. az egyéni bánásmód érvényesülése,
 - 4.2. a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség,
5. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése,
 - 5.1. esélyteremtés,
 - 5.2. nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre,
 - 5.3. integrációs tevékenység,
 - 5.4. osztályfőnöki tevékenység,
6. pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése,
7. a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselése és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja,
8. kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás,
9. elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Látható, hogy mindkét definíciós rendszer tulajdonképpen meglehetősen nagy területeket, feladatköröket nevez meg, melyek egyrészt esszenciális részei az intézményi nevelésnek, másrészt azok megfelelő minősége, és a megvalósításukra való alkalmasság összességében meghatározza a pedagógiai munka minőségét.

Ugyanakkor ezen komplex rendszerek csak részben adnak választ arra, melyek azok a területek, ahol a keresztyén identitásból, hitvallásból, lelki elkötelezettségből [és így tovább!] fakadó többlet lényegi eltérést, jobb minőséget vagy hatékonyságot eredményezhet. Amikor a református szakmai *többlet* fogalmát igyekszünk meghatározni, ezeket a specifikus pontokat keressük.

¹⁶ A 326/2013. Korm. rendelet 7. § (2) bekezdése nevezi meg ezeket a kompetenciákat – itt a 2018. 07. 1-i módosítás utáni szövegváltozat alapján 9 pedagóguskompetenciát sorolunk fel.

Mivel a Szentírás az intézményi nevelés [missziós] feladatkörét kifejezetten nem tematizálja, a teológiai és pedagógiai szakirodalomban elterjedt általános módszert követve a „Szentlélek gyümölcse”¹⁷ néven emlegetett igeszakaszban megfogalmazott jellemzőket fogjuk arra használni, hogy az egyes személyiségjegyek [Driestar-modell] és kompetenciák [ld. Szontagh] esetében kísérletet tegyünk a *református [keresztyén] többlet* definiálására, és lehetőség szerint mérésre alkalmas fogalmakkal való leírására.

Mindemellett természetesen szintén feladatunkhoz tartozik, hogy láthatóvá tegyünk azt az adottságot, miszerint a „jelző nélküli” pedagógia *tudásfogalmát* a keresztyén pedagógia esetében a *hit* koncepciójával mindig összhangba kell hozni, valamint, hogy a keresztyén *etikai gondolkodás* mellett a nyugati/globális kultúra számos, azzal párhuzamos rendszert hozott létre, és ennek az intézményes nevelés terén is vannak konzekvenciái.

A református szakmai többlet kulcsfogalmai

A könnyebb áttekinthetőség érdekében az előző fejezetben ismertetett modelleket egységes szerkezetben kezeljük, hiszen bár különböző irányból [személyiségvonások vagy kompetenciák] tekintenek a pedagógus szakmai tevékenysége során kibontakozó személyiségvonásaira, a két rendszer önmagában teljességre törekszik és számos átfedést mutat – magyarán más logika szerint, de voltaképpen szinte ugyanazokat a tényezőket nevezik meg. Természetesen ezen a ponton túl a református teológiai gondolkodás eszközeit is igénybe kell vennünk, hogy definiáljuk, miként határozható meg, és hogyan viszonyul a biblikus emberkép által megérthető *többlet* a korábban megnevezett tulajdonságrendszerekhez.

A Krisztus-követő ember [így a Krisztust követő pedagógus is] sajátos helyzetben van, amikor felteszi a kérdést: melyek a keresztyén mivoltomat meghatározó, vagy másképp: *abból eredeztethető* sajátosságaim a különböző szerepeimben, és ezen szerepeimen túl?¹⁸

Hogyan hasonlítsunk Jézusra? című írásában¹⁹ Gyökössy Endre így fogalmaz: „[...]van, – sajnos – van mesterséges „maszk-hasonlóság” Jézus Krisztushoz, amiben az ideig-óráig rajongó, vagy nyavalygó keresztyén típusú emberek úgy tetszelegnek, mint valamikor a görög színészek maszkjaikban, egy kitalált, képzelet szülte világban.” Majd így folytatja: „Van azonban valódi és igazi hasonlóság Jézus Krisztushoz, olyan hasonlóság, ami belülről kezdődik, tehát természetes, életés, és valódi tanítványt formál. Ez a tanítvány nem nyavalygó, nem is rajongó, hanem mosolygó, derült, Krisztus-féle ember. És ez a derű már belülről sugárzik.”

¹⁷ „A Lélek gyümölcse pedig: szeretet, öröm, békesség, türelem, szívdesség, jóság, hűség, szelidesség, önmegettartóztatás.” (Gal. 5 22–23.)

¹⁸ A *szerep* fogalmát itt a társadalomtudományok által bevezetett értelemben használjuk. Erről jó áttekintést ad: Tesényi Tímea – Joób Máté: Szerep-erőforrások a segítőszakmában, *Embertárs*, 2013/3. 20.

¹⁹ Gyökössy Endre: *Hogyan hasonlítsunk Jézusra?* Budapest, Szent Gellért, 2017.

1. táblázat
A szakmai többlet kompetenciafogalmainak összevetése

Driestar	Kompetenciamodell
1. „tanítványság lelke” – folyamatos tanulás, önképzés	8. kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás 9. elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért
2.1. énkép: szerénység	
2.2. énkép: felelősségvállalás	
2.3. énkép: magabiztosság	
3.1. jelenlét és figyelem: nyitottság	3. a tanulás támogatása
3.2. jelenlét és figyelem: bevonódás	4. a tanuló személyiségének fejlesztése
3.3. jelenlét és figyelem: érzékenység	4.1. az egyéni bánásmód érvényesülése 4.2. a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
3.4. jelenlét és figyelem: törődés	
3.5. jelenlét és figyelem: türelem	5. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése 5.1. esélyteremtés
3.6. jelenlét és figyelem: bizalom	5.2. nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre 5.3. integrációs tevékenység
3.7. jelenlét és figyelem: megbízhatóság	5.4. osztályfőnöki tevékenység
4. szakmai tudás és vállalt identitás	1. szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás 2. pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók 6. pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
5. bizalom és felelősségadás (az az attitűd, hogy önmagát a háttérbe vonva a diákok felelős tevékenységét, élményszerzését állítja a közös tevékenység központjába)	3. a tanulás támogatása
6. példamutatás	7. a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselete és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja

Keresztelő Jánosnak, mint az Ó- és az Újszövetség határmezsgyéjén álló utolsó Ószövetségi prófétának, az Úr útkészítőjének az önmagáról és Krisztusról elhangzott mondatára hívja fel a figyelmet: „Neki [Jézusnak] növekednie kell, nekem pedig kisebbé lennem.”²⁰

²⁰ János 3:30

Gyökössy megállapítja, hogy a sorrend rendkívül fontos: nem én kezdem magam nyesegetni, hanem Krisztus növekedik előbb bennem, és amilyen mértékben Ő bennem él, olyan mértékben kezdem a „test” cselekedeteit, az „Óembert” levetkőzni és az „Újembert” felöltözni. A kiindulópont tehát – ebben az esetben – nem én vagyok, nem az én erőfeszitésem, jóságom, rátermettségem, hanem a Szentlélek Isten. Ebből a megközelítésből mi az, amit mi is tehetünk a növekedésünkért – vagy: amit a pedagógus-szerepben tevékenykedő ember tehet? Kérhetjük Istentől, hiszen Ő megígérte, hogy aki kéri, az meg is kapja. És amíg kérjük, folytatja Gyökössy, olvassuk, hallgatjuk, „bevevesszük és megesszük” az Igét, úgy, hogy az részünkké váljon.

Ezzel a lelkülettel olvassuk és hallgatjuk Jézus utolsó én-mondását, ego eimi beszédét az igazi szőlőtőről. Az ószövetségi képzetekhez kapcsolódó példázat félreérthetetlenül fogalmaz:

„Én vagyok az igazi szőlőtő, és az én Atyám a szőlősgazda. [...] Én vagyok a szőlőtő, ti a szőlővesszők: aki énbennem marad, és én őbenne, az terem sok gyümölcsöt, mert nélkülem semmit sem tudtok cselekedni.” (János 15.5)

A fenti igeszakaszból világosan látható, hogy a keresztyén ember „gyümölcs-termése” csakis Krisztus által, bele oltva képzelhető el. „Isten biztosítja az ember életét, Isten nélkül az ember nem élhet. [...] Az igazi szőlőtő az isteni világot jelenti, az igazság világát. Jézus léte tanítványai számára biztosítja a valódi életet; az Atya gondoskodásával együtt.”²¹

Tehát Isten Lelke az, aki termi bennünk a Lélek gyümölcsét. A fentiek kontextusában Pál apostolnak a galáciai gyülekezetekhez írt körleveléből származó felsorolása a Lélek gyümölcséről [Gyökössy szavaival élve] a Krisztus-féle ember jellemzőit szedi lajstromba, oly módon, hogy a felsorolt „gyümölcsök” krisztusi lelkületet, krisztusi indulatot és krisztusi cselekedetet idéznek:

– „A Lélek gyümölcse pedig: szeretet, öröm, békesség, türelem, szívésség, jóság, hűség, szelídség, önmegtartóztatás. Az ilyenek ellen nincs törvény.” (Gal. 5 22–23.)

Joó Sándor 1965. június 5-i prédikációjában²² így fogalmaz:

„a Lélek gyümölcseit pedig igenis mind együtt kapja az, akiben Isten Lelke munkálkodik. Tehát nem lehetséges az, hogy van bennem öröm, de a békességem hiányzik: nem lehet akkor öröm sem. Nem lehetséges, hogy van bennem szeretet, de nincs bennem hűség, vagy szívésség, vagy nincs bennem mértékletesség, mert ez az egész fürt egybetartozik, és ez az egész együtt jelenti a Léleknek a gyümölcsét.”

Nyilván nem véletlen, hogy egyes számban fordul elő az Igében a gyümölcs kifejezés, hiszen e felsorolás, amely akár az ókorban ismert erénylistákra is emlékeztethet

²¹ *Jubileumi Kommentár*, 1979, <http://biolka.ro/upload/Jubileumi%20Kommentar.pdf> (Letöltés: 2023. 08. 31.)

²² Joó Sándor: *A Szent Lélek gyümölcsei*, in: *A korábbi tanulmányokban más formában szerepelt. Élő reménység*. Dr. Joó Sándor igehirdetései 1965–1970, Budapest, 1994, 114–121. 115.

bennünket, olyan jellemzőket vesz lajstromba, amelyek összetartoznak a keresztyén ember életében. Ugyanakkor első pillantásra is látható, hogy e „lista” miben különbözik a filozófiai etika bármely formájától, ugyanis a felsorolás élén az *ἀγάπη* [agapē], azaz az Istentől való „szeretet” áll, amely a keresztyénység mozgatóelvének tekinthető.

Pál a Lélek gyümölcseire vonatkozó felsorolás előtt beszél a „test” cselekedeteiről is. [A testre a *σαρξ* **sarx** kifejezést használja, ami eredeti nyelvén a „hústest” cselekedeteire utal – ám a test fogalmán az egész embert érti, nemcsak a testi kívánságokat, de a szellemiségünket is.] Amikor a „test” szerint cselekszünk, e cselekedetek esetlegesek, részlegesek és a halál irányába mutatnak. Emberileg nincs a halálon túlmutató cél, ami a földi életet valódi reménységgel töltené be. „A test szerint való élet, reménytelen élet. Ezzel szembeállítja Pál apostol a Lélek szerint való járás képét. Nem abban különbözik a két kép, hogy amott bűnökről, emitt meg erényekről van szó, hanem hogy a test cselekedeteit magunk szerezzük meg, a Lélek dolgait viszont mint „gyümölcset” kapjuk.”²³ Mindezekből következően a Lélek gyümölcse az, ami a Lélek [πνεύματος /pneumatos, Isten Lelke/Szentlélek] működéséből természetes módon növekszik, és aminek természetes eredménye.

Egyértelmű tehát, hogy nincs az a ragyogó pedagógiai elmélet, amelynek gyakorlatba ültetésével elérhetjük magunknál vagy másoknál e gyümölcsök megjelenését. Ilyen értelemben pontosan elhatárolhatók a klasszikus szaktudományi értelemben vett, fejlesztendő és fejleszthető kompetenciák azoktól a személyiségvonásoktól, melyeket a keresztyén teológia kifejezetten a Lélektől eredőként tart számon. „Mert amit a Lélek gyümölcseként jelöl meg a Szentírás, azok nem nemes emberi tulajdonságok, hanem krisztusi tulajdonságok. Krisztusi tulajdonságokat csak Krisztus maga tud felmutatni.”²⁴

Továbbá következik mindebből, hogy ahogyan a szőlőtő vagy a gyümölcsfa nem önmagának terem, így a Lélek gyümölcse sem önmagáért való.

Alexander MacLaren²⁵ szerint érdemes a kilenc „gyümölcset” három, egymással szorosan összefüggő egységben értelmezni.

E három triád közül az első a *szeretetet*, az *örömet* és a *békességet* foglalja magában, és mindhárom forrása az Istenhez fűződő keresztyén viszonyban rejlik. Nem köteleességek vagy erények a szónak abban az értelmében, hogy komoly erőfeszítéssel kifejlesztjük e „jó szokásokat”. MacLaren szerint ezek a javak az Istennel való közösség eredményei, a Szentlélek megnyilvánulásai.

²³ Jubileumi Kommentár, i.m.

²⁴ Cseri Kálmán prédikációjából, 2006. június 4. <https://www.refpasaret.hu/pasaret/pred.php?id=991> (Letöltés: 2023. 08. 31.)

²⁵ MacLaren, Alexander: *Expositions of Holy Scripture*, https://www.blueletterbible.org/comment/maclaren_alexander/expositions-of-holy-scripture/galatians/the-fruit-of-the-spirit.cfm (Letöltés: 2023. 08. 31.)

A lista élén álló *szereetet* nem tudjuk kitermelni magunkból, hiszen az a szeretet, ami tőlünk telik, „viszonzó, érdem szerinti, kérkedő, hangulattól függő érzelmi kitörés.”²⁶

Az Istentől származó szeretet kezdeményező, feltétel nélküli, rászorultság és nem érdem alapú, rejtőzködő, megbocsájtó, az átkozót is áldó szeretet. Így ez az *öröm* sem a természetes adottságaink csúcsra járatásában érhető el. Hiszen nem külső körülményektől és nem alkati jellemzőktől függ. Az igeszakaszban említett öröm azonban a „derűs, örvendező, boldog Isten” iránti szeretetből származó öröm, Krisztus öröme bennünk.

E hármasság harmadik tagja, a *békesség* szintén nem emberi teljesítmény vagy emberi tulajdonság. A szeretetre és öröme épülő béke nem a külső bajok hiányából, hanem Isten jelenlétéből fakad, és olyan mértékben lesz minden értelmet meghaladó, amilyen mértékben Isten szeretetéből részesedünk és élünk.

Ahogy látható, ezen első triád kulcsfogalmai tiszta formájukban nem lelhetők fel az összehasonlító táblázat kategóriái között. Ez az adottság azt a megfigyelést erősíti meg, miszerint a keresztyén identitás [ez esetben: a Lélek gyümölcse formájában való megajándékozottság] mintegy előfeltételeként képzelhető el bizonyos képességeknek, kompetenciáknak, gyakorlatoknak. Így például a türelem, a bizalom és megbízhatóság épülhetnek a tanító és tanítvány viszonyát megalapozó *szereetre*, ugyanígy az *öröm* és *békesség* szintén lehetnek az ilyen viszonyt megalapozó, „energetizáló” tényezők.

A kilenc gyümölcs második triádja a *hosszútűrés / türelem, szívesség / kedvesség* és a *jóság* fogalmait sorolja fel. Ezek közül az első – a *hosszútűrés/türelem* – azt a fajta türelmes kitartást jelenti, amelyet a sérelmeket okozókkal vagy ellenségekkel szemben gyakorol a Krisztus-féle ember. Ez a türelem nem céltalan várakozás és végképp nem meghunyászkodás, hanem abból a tudásból fakad, hogy végsősoron Isten kezében van az irányítás, mindennek a „maga idejét” Ő szabta ki.

A különböző magyar nyelvű bibliafordításokban a „*szívesség*” vagy „*kedvesség*” formájában megjelenő fogalom abból a szempontból érdekes, hogy máshova helyezi a hangsúlyt: a *szívesség* esetében olyan kötelességteljesítésről beszélhetünk, amelyben a cselekvőnek a Szentlélek által újjáteremtett „szíve” is benne van.²⁷

A „*kedvesség*” szó használata esetében MacLaren magyarázata a magyar fordítás vonatkozásában is helytálló lehet. Ezen értelmezésben olyan keresztyén hozzáállást jelent, amely független a másik fél viselkedésétől, a cselekedeteinkben megmutatózó, embertársaink iránti jóakarátú attitűdre utal. A *jóság* fogalmának értelmezése pedig szorosan kapcsolódik ehhez. Albert Barnes: *Notes on the Bible* vonatkozó magyarázata²⁸ szerint az apostol e szót a jótékonyosság vagy másokkal való

²⁶ Joó Sándor, i.m.

²⁷ Joó Sándor, i.m.

²⁸ Barnes, Albert: *Notes on the Bible*, 1834. <https://www.sacred-texts.com/bib/cmt/barnes/gal005.htm> (Letöltés: 2023. 08. 31.)

jót-tételre való hajlandóság, jóindulat értelmében használja. E három gyümölcs tehát az Istennel való kapcsolaton nyugszik, és embertársaink iránti magatartásunkban mutatkozik meg.

Összehasonlító táblázatunkban e második triád fogalmai közül már számosat felfedezhetünk: a Driestar-féle csoportosításban a *türelem* konkrétan meg van nevezve, a *szívesség* fogalma pedig szorosan összekapcsolódik az e látásmód mottójaként megfogalmazott gondolattal: tanítani annyi, mint megérinteni a *szívet* [és cselekvésre készíteni].²⁹ A *kedvesség* pedig, amennyiben a pedagógiai szituációban ezt az attitűdöt [is] jelenti, hogy a nevelő a jóakarát képviselőként cselekszik a nehéz, konfliktusos vagy emberileg nehéz viszonyokban is, nagyrészt párhuzamba hozható a mindkét modellben felfedezhető elfogadó, inkluzív³⁰ és integratív szemlélettel.

A harmadik triád – *hűség, szelídség, mértékletesség/önmegtartóztatás* – MacLaren szerint arra a világra mutat, amely nehézségek és az ellentétek színtere, és ebben a világban a keresztyén élet épp e három gyümölcs jelenléte alapján ismerhető fel. „A hűség azt jelenti, hogy a hívő mindent arra használ, amire Isten adta neki. [...] rendeltetészerűen használja az idejét, a testét, a képességeit, mindent.”³¹

A *szelídség* olyan krisztusi tulajdonság, amely az alázattal jár. „Tanuljátok meg tőlem, hogy én szelíd és alázatos szívű vagyok: és nyugalmat találtok a ti lelkeiteknek” – mondja Jézus.³² A mi esetünkben a szelídség [és alázat], akkor nem lesz behódolás és tehetetlen beletörődés, ha tudjuk, hogy Isten hibáinkkal és gyengeségeinkkel együtt szeret bennünket, embereket. Az „ember kicsisége és méltósága így már nem ellentétek, hanem életünk két arculata. Az alázat ezt a kettős valóságot tükrözi. Ezért nem lehet az alázatot prédikálni és nem is lehet megszerezni, mint valami képességet. Lelkünk más mélységeiből tör fel.”³³

A triád utolsó tagja – a *mértékletesség/önmegtartóztatás* – azokra a nehézségekre mutat rá, amelyekkel a lelki élet a természetes szenvedélyekben és vágyakban találkozhat. Az önmegtartóztatás, a test vágyainak, indulatainak megfékezése, az önuralom gyakorlása oly módon lehetséges önkínzás nélkül, ha tisztában vagyunk azzal: Isten minden szükségünkre gondolt visel.

A harmadik triád fogalmai – mivel épp a megajándékozott ember és a világ konfliktusos kapcsolatára mutatnak rá – már egészen közel lépnek a pedagógus szakma legkönnyebben megragadható kihívásaihoz. A *hűség* ebben a vonatkozásban az

²⁹ Sullivant idézi Márkus Gábor: Márkus Gábor: Az emmausi út, *Magyar Református Nevelés*, 2020/3. 34–53. 48.

³⁰ A keresztyén pedagógia inkluzív felfogása kapcsán meghatározó tanulmányokat találhatunk például a *Magyar Református Nevelés* 2019/4-ik, tematikus számában.

³¹ Cseri Kálmán, idézett prédikáció, <https://www.refpasaret.hu/pasaret/pred.php?id=991> (Letöltés: 2023. 08. 31.)

³² Mt. 11:29

³³ Ludwig, Ralph: *Alázat, kishitűség, gög. Az erény ösvényén*, „Érted vagyok”, 2022, április 7., http://www.epa.hu/02300/02395/00006/pdf/Erte_d_vagyok_2002_02_07-09.pdf (Letöltés: 2023. 08. 31.)

összehasonlító táblázatunk első kategóriáját idézi fel: a megajándékozott ember felelős a rábizott képesség, tudás gyarapításáért és használatáért. A *szelidség* pedig a Driestar-modell egyik legérdekesebb komponensével hozható összefüggésbe: a 2.1, valamint az 5. pontok a szerénység, illetve a háttérbe húzódni képes alázat fontosságát emelik ki.

Összegezve e fejezet tanulásait, egyetérthetünk MacLarennel abban, hogy bár a fentiekben tárgyalt kilenc gyümölcs a Szentlélek közvetlen eredményei az életünkben, és jelenléte nélkül soha nem teremnek, ugyanakkor felelősségünk van abban, hogy engedelmeskedjünk a minket megajándékozó Szentléleknek. Ilyen értelemben ezen ajándékok sem vonhatók ki a *református szakmai többlet* komplexitásában vizsgáló kutatás alól – noha eredetüket és funkciójukat tekintve határozottan elkülöníthetők a klasszikus nevelélméletek kompetenciafogalmában feltárolt összefüggésektől.

Összefoglalás

A fentiekben igyekeztünk a *református szakmai többlet* kapcsán megállapítani, milyen mérési dimenziók, fogalomrendszerek alapján lehet *egyáltalán* jól megközelíteni a pedagógusképzés, és utóbb maga a köznevelési rendszer minőségét/kiválóságát. Két jelentős szaktudományos sajátosságot emeltünk ki a legnagyobb hangsúllyal:

- egyrészt figyelembe kell venni, hogy a szakmai többlet bár végsősoron a megvalósuló nevelői munka pontszerű aktusaiban érhető tetten, valójában mindez egy időben kibontakozó, oksági komponenseket / egymásra épüléseket is tartalmazó folyamatban nyeri el kontextusát, és ebben a folyamatban jelent maga a pedagógusképzés egy viszonylag jól körülhatárolható összetevőt;
- másrészt amikor a református/keresztyén nevelő vagy nevelés személyes adottságok, tudás, attitűdök alapján való meghatározására törekszünk, érdemes olyan többdimenziós fogalmi rendszert alkalmaznunk, melyben teljes érvényre jelen van az emberi adottságokra, fejlődésre fókuszáló, neveléstudományi szaktudományos szemlélet, de a teológiai alapú, az emberi képességek és cselekedetek mögött a Lélek ajándékait felismerő ismeret is.

Így a következőkben elvégzendő operacionalizálás, majd a tényleges kutatás során olyan mérőeszközöket kell kidolgozni és alkalmazni, melyek ezekre a tényezőkre érzékenyek, alkalmasak megragadni a folyamatok időbeli kiterjedtségét, és az emberi cselekedetek komplex képességbeli és motivációs³⁴ háttérét.

³⁴ A fogalmak viselkedépszichológiai háttéréhez pl., B. J. Fogg: *A behavior model for persuasive design*, Persuasive, 09: Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology, April 2009 Article No. 40, 1–7. <https://doi.org/10.1145/1541948.1541999> (Letöltés: 2023. 08. 31.)

Felhasznált irodalom

- 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2100063.itm> (Letöltés: 2023. 08. 31.)
- Ábrám Tibor: A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának scenárióelemzése, *Magyar Református Nevelés: Református Pedagógiai Szaklap*, 2019: 1 pp. 6–12.
- Barnes, Albert: *Notes on the Bible*. 1834. <https://www.sacred-texts.com/bib/cmt/barnes/gal005.htm> (Letöltés: 2023. 08. 31.)
- Buda Béla: A pedagógus mint személyiségfejlesztő, in Gácsér József (szerk.): *Gondolatok a nevelésről: a XX. század végi nevelés néhány speciális témájáról*, Szeged, JGYF Kiadó, 1998. 53.
- Cseri Kálmán *prédikációjából*, 2006. június 4. <https://www.refpasaret.hu/pasaret/pred.php?id=991> (Letöltés: 2023. 08. 31.)
- de Muynck, Bram – Vermuelen, Henk – Kunz, Bram: *A keresztyén pedagógia essenciája: Rövid áttekintés*, Magyarországi Református Egyház Református Tananyagfejlesztő Csoport, Budapest, 2019.
- Dinya László: A felsőoktatás minőségbiztosítása és az EU-csatlakozás, *Magyar Felsőoktatás*, 1999/4, 30–31.
- Fogg, B. J.: *A behavior model for persuasive design*, Persuasive, 9: Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology, April 2009 Article No. 40, 1–7. <https://doi.org/10.1145/1541948.1541999> (Letöltés: 2023. 08. 31.)
- Gyökössy Endre: *Hogyan hasonlítsunk Jézusra?* Szent Gellért, Budapest, 2017.
- Joó Sándor: A Szent Lélek gyümölcsei, in: *Élő reménység. Dr. Joó Sándor igehirdetési 1965–1970*. Budapest, 1994.
- Jubileumi Kommentár*, 1979. <http://biolka.ro/upload/Jubileumi%20Kommentar.pdf> (Letöltés: 2023. 08. 31.)
- Kovács Edina (szerk.): *Tehetséges Pedagógus*, Nemzeti Tehetség Központ Nonprofit Kft., Budapest, 2020.
- Ludwig, Ralph: *Alázat, kishitűség, gőg. Az erény ösvényén, „Érted vagyok”*, 2022, április 7., http://www.epa.hu/02300/02395/00006/pdf/Erte_d_vagyok_2002_02_07-09.pdf (Letöltés: 2023. 08. 31.)
- MacLaren, Alexander: *Expositions of Holy Scripture*, https://www.blueletterbible.org/comm/maclaren_alexander/expositions-of-holy-scripture/galatians/the-fruit-of-the-spirit.cfm (Letöltés: 2023. 08. 31.)
- Márkus Gábor: Az emmausi út, *Magyar Református Nevelés*, 2020/3. 34–53.
- N.N.: *A keresztyén pedagógia essenciája*, RPI, Budapest, 2012.
- N.N.: *The Essence of Christian Teaching: a Concise School Pedagogy*, Driestar University for Teacher Education, Gouda, 2018.
- Oktatási Hivatal: *Pedagógiai szakmai szolgáltatások*, https://www.oktatas.hu/kozneveles/pedagogiai_szakmai_szolgaltatasok/jogszabalyi_hatter (Letöltés: 2023. 08. 31.)
- Pompör Zoltán (szerk.): *Alapvetés: Háttér tanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez*, Magyarországi Református Egyház Református Tananyagfejlesztő Csoport, Budapest, 2017.
- Szontagh Pál: Kompetenciaértelmezés a keresztyén pedagógiában, *Új Pedagógiai Szemle*, 2016/9–12. 94.

Tesényi Tímea – Joób Máté: Szerep-erőforrások a segítőszakmában, *Embertárs*, 2013/3. 20.

Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Hatodik, módosított változat. Hatályos: 2019. június 14-étől, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_6.pdf (Letöltés: 2023. 08. 31.)

Váradi Ferenc: A pedagógusképzés külső gyakorlati összetevőinek megvalósítása a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán, in Szontagh Pál – Tolnai Ágnes – Váradi Ferenc – Váradi-Kusztos Györgyi: *Pedagóguskép-pedagógusképzés. A református pedagógusképzés eredményei a pálya- és hivatásszociológiai folyamat horizontján*, KRE PK, Nagykőrös, 2023. 105–117.

SZERZŐK

Dr. Szontagh Pál Iván PhD. (1975): tanár, történész, közoktatási vezető. 1997 és 2013 között általános iskolai tanárként és iskolavezetőként dolgozott. 2013-tól a Református Pedagógiai Intézet pedagógiai szakértője, 2014-től igazgatója. 2014 óta a Károli Gáspár Református Egyetem oktatója, jelenleg a Pedagógiai Kar főiskolai tanára. Főbb kutatási területei a pedagógus etika, hivatásmotiváció, vezetéselmélet és a keresztyén pedagógia.

Dr. Tolnai Ágnes PhD. (1978): közgazdász, felsőoktatási és minőségbiztosítási szakértő. 2003 óta dolgozik felsőoktatási intézményekben oktatóként, jelenleg a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának egyetemi docense, illetve a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság szakértője, a Tempus Közalapítvány felsőoktatási szakértője. Kutatási területe a felsőoktatási intézmények minőségirányítási kérdései.

Dr. Váradi Ferenc PhD. (1979): tanár, irodalomtudós, kommunikációs szakember. 2004 óta dolgozik felsőoktatási intézményekben oktatóként, jelenleg a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának főiskolai docense. Kutatási területe a 20. század első felének irodalma, emellett olvasáspedagógiai, médiapedagógiai és gyermekirodalmi témákban is publikál.

Dr. Váradi-Kusztos Györgyi PhD. (1978): filozófia- és irodalom szakos tanár, irodalomtudós, mentálhigiénés szakember. 2013 óta dolgozik felsőoktatási intézményekben oktatóként, jelenleg a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának egyetemi adjunktusa. Kutatási területei: 20. századi erdélyi irodalom, gyermekirodalom, a lelki egészség megőrzése.

A pedagógusképzés a pedagóguspálya érzékeny tükre. Kiket küldünk, kiket biztatunk erre a pályára szülőként, pedagógusként? Mit gondol a kortárs csoport, a baráti kör, a család a pedagógus pálya választásáról? Hogyan befolyásolja mindez a jelentkezők önképét, személyes hivatástudatát, pályára állási szándékait? Hogyan segíthetünk nekik képzőként a hivatásválasztásban és a pályán maradásban?

Jelen kötetünk kísérlet arra, hogy a pedagógusképet és a pedagógusképzést, a hivatástudatot és a pályaszocializációt, az elméletet és a gyakorlatot komplexen, a maguk teljességében vizsgáljuk.