

¹ Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet² Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary)

Veszélyben a legfeljebb 5 és 10 éve tanító pedagógusok?

A pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek

Mind a nemzetközi, mind a hazai közoktatás égető kihívása a pedagógushiány. A magyarországi pedagógusellátottság, valamint a pedagógusok bérezésének és munkaterhelésének problémáira több forrás is felhívja a figyelmet. A következő egymásfél évtizedben nyugdíjassá válók hiányát nem kompenzálja a pályakezdő pedagógusok alacsony száma (és aránya) sem, ami miatt a probléma fokozódása várható (Balázs és Vadász, 2019; Chrappán, 2013; Fessler és Rice, 2010; Lannert, 2021; NPK, 2018; Stéger, 2023; Varga, 2022a, 2023).

Bevezetés

2016 óta romlás tapasztalható a pedagógushiányt mérő olyan hiánymutatókban, mint a betöltetlen álláshelyek száma, a tartósan távollévő pedagógusok helyettesítésének megoldatlansága vagy a szaktárgyakat képesítés nélkül oktatók aránya (Varga, 2023). A helyzetet tovább ronthatja, ha már az első években pályaelhagyóvá válik az – egyébként is szűkös – frissen végzett pedagógusréteg jelentős hányada (Veroszta, 2012). Az UNESCO, az ILO, valamint az OECD vizsgálatainak eredménye szerint a pályaelhagyás a 30 év alatti korosztálynál a legmagasabb (Fessler és Rice, 2010; Mihály, 2010), de a friss magyarországi adatok a 30–44 éves korosztálynál mutatják a legjelentősebb létszámvesztésüket (Stéger, 2023).

Tanulmányunk célja feltárni a pályaelhagyást előrejelző lehetséges tüneteket a pályán eltöltött évek függvényében. Választ szeretnénk adni arra a kérdésre, hogy valóban a pályára újonnan belépő pedagógusok-e azok, akik a leginkább veszélyeztetettek a pályaelhagyással. A pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek közül a motiváltság érzését, a többi pedagógushoz viszonyított szakmai önértékelést és a pedagóguspálya kihívásainak érzékelését vizsgáltuk meg a pályán eltöltött évek szerinti bontásban.

Bevezetőnkben igyekszünk érinteni azokat a rendszer- és egyéni szintű tényezőket, amelyek befolyásolhatják a pedagógusok pályaelhagyását, ugyanakkor e tényezők átfogó vizsgálata szétfeszítené egy folyóirat-tanulmány kereteit. Arra vállalkozhatunk, hogy közelképet mutassunk arról, hogy mit éreznek maguk a pedagógusok mindebből, miképpen viszonyulnak a pálya kihívásaihoz, s melyek a leginkább égető problémák számukra, amelyekben beavatkozások szükségesek a pálya elején, derekán és végén.

Kutatásunk azzal kíván hozzájárulni a pályaelhagyás szakirodalmához, hogy a pályáiv különböző szakaszai mentén mutat rá azokra a lehetséges tünetekre, amelyek

a pályaelhagyást megelőzhetik, előrejelezhetik. Így kiderülhet, hogy ezek hatása melyik generációnál éleződik a leginkább, s hogy a pályakezdők egyedül vannak-e az általuk érzékelt problémákkal.

A pályára frissen érkezők mellett izgalmas célcsoportot jelentenek az 5–10 éve pályán lévők is, akik sok szempontból hasonlóan nehéz helyzetben vannak, mint a pályakezdők. A TALIS legfrissebb hazai adatai szerint például nem a pályakezdőkre, hanem a tapasztaltabb pedagógusokra jellemzőbb az elégedetlenség és a pálya presztízsének negatívabb percepciója (Balázs és Vadász, 2019). A CHERD-Hungary 1056 pedagógus megkérdezésével zajlott 2014-es vizsgálatának tanulsága, hogy szintén nem a tanítást újonnan kezdők, hanem a pálya derekán lévők számoltak be a legalacsonyabb elégedettségről a munkájukat illetően (Ceglédi, 2015). A Frissdiplomások 2011 adatai szerint ugyanakkor a 25–35 közöttiek és a 45 fölöttiek a legelégedetlenebbek (Chrappán, 2012).

Fontosnak tartottuk tehát az 5–10 éve pályán lévő pedagógusok kiemelt vizsgálatát, akiket jelen tanulmányban az évek alapján soroltunk be. A szakirodalom szerint nem köthető szigorúan évekhez a pedagógusok differenciált utakon végbemenő egyéni szakmai fejlődése, s ezzel összefüggésben a pályáról (s pályán maradásról) alkotott kép. Az 5–10 éve tanító pedagógusokat így nem lehet precízen a klasszikus fejlődésmodellekben elhelyezni – ez nem is célunk. A megragadhatóságuk miatt azonban áttekintettük, hogy milyen nevekkal illethetik őket. Találkozhatunk például az átmeneti, az alkalmazkodó, a stabilizálódó, a kompetens vagy a *proficient*, a középszakaszban lévők, a kezdeti fázist követő (posztiniciális, *post-initial*) vagy a *fully functioning* pedagógus elnevezéssel is. Az 5–10 éves tanítási tapasztalat egybeeshet a pályán maradás szempontjából kedvező vagy kedvezőtlen egyéni pályastációkkal is, amely például a lelkesedés-növekedés (*enthusiastic and growing*) vagy a karrierfrusztráció (*career frustration*) ciklusok azonosításával lenne megragadható (Berliner, 2005; Burke, 1984; Fessler és Rice, 2010; Nagy, 2004). A legneutrálisabb, s a pályán maradás szempontjából nyitott kimeneteket is leginkább megengedő elnevezés a *posztiniciális pedagógus* – ezt fogjuk használni tanulmányunkban az 5–10 éve pályán lévők azonosítására Fessler és Rice nyomán (Fessler és Rice, 2010). A *pálya elején lévők* átfogóbb kifejezés alatt pedig a pályakezdők (legfeljebb 5 éve) és a posztiniciális pedagógusok (5–10 éve pályán lévők) együttes csoportját értjük.

Az elméleti bevezetőben a pedagóguspálya helyzetképét mutatjuk be dióhéjban, különös tekintettel a pályaelhagyás rizikótényezőire, majd a legfeljebb 5 és 10 éve tanító (a továbbiakban összefoglalóan: a pálya elején lévő) pedagógusok egyéni percepcióira irányítjuk a figyelmet. Az empirikus részben egy 2020-ban készült kérdőíves adatfelvétel alapján az alábbi hipotéziseket vizsgáljuk:

1. A pályán eltöltött évek befolyásolják a motiváltság érzését. Azt feltételezzük, hogy a pálya elején lévő pedagógusok számolnak be a legalacsonyabb fokú motiváltságról minden vizsgált napszakban.
2. A pedagóguspályán eltöltött évek befolyásolják a többi pedagógushoz viszonyított szakmai önértékelést. A pálya elején lévők körében feltételezzük a nagyobb bizonytalanságot ezen a téren.
3. A pályán eltöltött évek befolyásolják a pedagóguspálya kihívásainak értékelését. A pálya elején lévők súlyosabbnak érzik e kihívásokat.

A pályaelhagyás rizikófaktorai

Képzelnünk egy mérleget, amelynek az egyik oldalán a pályán tartó tényezők, másik oldalán a pályaelhagyás rizikófaktorai állnak. A pedagógusok szűk fele (48,2%) nyilatkozott úgy a 2020/2021-es, 5063 főt megkérdező MoTeL kutatásban, hogy a pálya több előnnyel, mint hátránnyal rendelkezik (MoTeL, 2021). Tehát a mérleg erősen billeg,

mégis valami a pályára vonzza és ott tartja a pedagógusok nagy részét. A pályán tartó tényezők között szerepelhet a gyermekek, s általában a tanítás szeretete, a tanítványok vagy a társadalom jövőjére való hatás vágya, a hivatástudat, a viszonylag stabil (vagy annak remélt) foglalkoztatás, a kiszámítható (vagy annak remélt) időbeosztás (MoTeL, 2021; Paksi és mtsai, 2015; Péter és mtsai, 2021; Veroszta, 2012). A pályaelhagyás rizikófaktoraik közül a megélhetés kérdését említik a leggyakrabban. A nemzetközi összehasonlító kutatásokat (pl. Eurydice, PIAAC, PISA, TALIS) is figyelembe vevő hazai szakirodalom egybehangozva kongatja a vészharangot, azon adatokra alapozva, amelyek kimutatják, hogy Magyarországon alacsony a pedagógusok foglalkozási presztízse, társadalmi megbecsültsége, s a többi diplomához képest alulfizetettek és túlterheltek (Chrappán, 2013; Imre és Nagy, 2009; Lannert, 2021; Paksi és mtsai, 2015; Polónyi, 2018; Stéger, 2023; Varga, 2022a). Kritika tárgyát szokta képezni a pedagógusok korlátozott autonómiája is (Fessler és Rice, 2010; Lannert, 2021; Nahalka, 2020; Péter és mtsai, 2021; Veroszta, 2012). A pályaelhagyás rizikófaktoraik közé sorolható továbbá a karrier-kilátások viszonylagos merevsége (ezt mások kiszámíthatósággként értékelik), az adminisztrációval járó többletterhelés, a túlterheltség, a munkához szükséges feltételek hiányosságai, az országos szintű szabályozás flexibilitásának problémái, a támogató szakemberek esetleges elérhetősége a különleges bánásmódot igénylő gyermekek részére, vagy akár a munka világának vonzása, ahol a pedagógusként elsajátított kompetenciák magasabb (vagy annak remélt) fizetésre válthatók (Balázs és Vadász, 2019; Chrappán, 2012; Hrabéczy és mtsai, 2023; Lannert, 2008, 2010, 2021; Péter és mtsai, 2021; Polónyi, 2021; Veroszta, 2012).

Arra szinte lehetetlen választ adni, hogy mi dönti el, hogy billeg-e a mérleg, s ha igen, akkor meddig, s végül melyik oldalra billen. Kutatásunkban igyekszünk megvilágítani, hogy a pedagógusok miképpen érzékelik a pálya kihívásait, mennyire motiváltak, s mit gondolnak a saját helyükről a pedagóguspályán. A fent felsorolt kihívások mértéke és jellege hatással van arra, hogy a pedagógusok mennyire érzik képesnek magukat az azoknak való megfelelésre, hogy milyen valószínűséggel jelentkeznek náluk következményeként mentális és fizikai problémák, kiegészítve (Bordás, 2010; Burke, 1984; Fejes és mtsai, 2022; Klinovszky, 2017; Lalesz, 2001; Lannert, 2021; Mihálka, 2023; N. Kollár és Szabó, 2017; Paksi és mtsai, 2015). Nagy segítséget jelentenének a pályaelhagyás megelőzése céljából – többek között – a pedagógusokat támogató (mentálhigiénés és egyéb) szakemberek, de hiány mutatkozik belőlük mind a KIR, mind Lannert és munkatársai kérdőíves adatfelvétele szerint (Lannert, 2021).

A pedagógusok önbizalma és magabiztossága – a fent említett rendszerszintű tényezők mellett – összefügg a pedagógiai gyakorlatokkal és a tanítás minőségével. A nagyobb önbizalommal jellemezhető pedagógusok körében magasabb fokú az elégedettség a munkájukkal (Balázs és Vadász, 2019). Lannert szerint Magyarországon a pedagógusok önértékelésére negatívan hatnak azok a kényszermegoldások, amelyek a pedagógus-hiányból, s ezt tetőzve a kevés meglévő munkaerővel való nem hatékony gazdálkodásból adódnak (pl. nem a szaknak megfelelő órák tartása, túl sok helyettesítés, segítő szakemberek hiányából adódó magára hagyottság) (Lannert, 2021; Varga, 2022a).

Nemcsak a pályaelhagyás ténye miatt fontos foglalkozni azzal, hogy a pedagógusok mennyire motiváltak, hogy hova helyezik el magukat a pedagógustársadalomban, vagy miképpen élik meg a kihívásokat. Az az átmeneti állapot, amely elvezet a pályaelhagyásig, nagyon hosszú ideig eltarthat. Sőt, nagyon sok esetben nem vezet pályaelhagyáshoz, hanem egy stagnáló (vagy más megközelítésben egy túlélő) állapot áll elő (Burke, 1984; Fessler és Rice, 2010; Lólé és Ceglédi, megjelenés alatt). Bármilyen is a végkifejlet (pályaelhagyás, stagnálás, esetleg reziliens válaszok), a pedagógus állapota elemi hatással van a pedagógiai munkára (Balázs és Szalay, 2017; Bordás, 2010; Fejes és mtsai, 2021; Kovács és mtsai, 2023; Mihálka, 2023; Réthy, 2016).

Az önértékelés az individuum saját tanulására, tanulási folyamatára irányuló értékítélet. Ennek következtében jön létre az önmegelégedés vagy -elégedetlenség, amelyre hatással van a társas környezet, a szituáció, a kívülről és belülről érkező elvárások, illetve a személyre vonatkozó tényezők (Zagyváné, 2019, 2020, 2021). A pedagógus önértékelésének forrásai a következők lehetnek: napi sikerek és kudarcok, önmaguk összevetése a kollégákkal, visszajelzés a kollégáktól, a tanulóktól vagy a szülőktől, külső szakmai elvárások, valamint azon szakmai célok, amelyeket a pedagógus tűz ki, s amelyek meghatározzák a pedagógus nézetrendszerét (Zagyváné, 2019).

„A szakmai önértékelés jelenti a pedagógus szakmai tevékenységére vonatkozó értékítélet/értékítéletek folyamatos (periodikus) meghozatalát a pedagógus által, amely tudatos tevékenység” (Zagyváné, 2020. 58.). A pedagógus szakmai önértékelése háromféleképpen történhet: (1) az elvárások mentén, külső értékelés alapján; (2) az értékítéletek meghozatalakor szakmai célok megfogalmazása kapcsán; (3) az érzelmi beágyazottság szintjén. A pedagógus szakmai önértékelése a pedagógus szabályozó tanulásának és fejlődésének alapja (Csapó, 2014; Zagyváné, 2017).

A pedagógusok adminisztrált önértékelése része a 2013-tól fokozatosan hatályba lépő pedagógus-életpályamodellnek (2011. évi CXCV. törvény; Kotschy, 2017; Polónyi, 2019; OH, 2019; Zagyváné, 2019). A rendszerszintű elvárások és intézményesített minősítés mellett azonban fontos megragadni azokat a visszajelzéseket is, amelyeket a közvetlen környezetüktől kapnak a pedagógusok. Ezért a jelen tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a pedagógusok milyenek látják a pedagógustársaikat általában, és hozzájuk képest milyenek értékelik önmagukat. Ezt nevezzük a későbbiekben *viszonyított szakmai önértékelésnek*.

Kutatásunkban annak járunk utána, hogy a fent említett pályaelhagyást előrelélő lehetséges tünetek (a motiváltság érzése, a többi pedagógushoz viszonyított szakmai önértékelés, valamint a pedagóguspálya kihívásainak értékelése) hogyan érintik a pedagógus társadalom több és kevesebb tapasztalattal bíró tagjait, különös tekintettel a pályakezdő és posztiniciális pedagógusokra.

A pálya elején lévő (pályakezdő és posztiniciális) pedagógusok

Pályakezdőnek tekinti a szakirodalom azokat a pedagógusokat, akik legfeljebb 5 éve tanítanak (Balázs és Vadász, 2019). Amikor pályakezdőkről beszélünk, akkor a pedagógus pályára újonnan belépőkre gondolunk, akik nem feltétlenül az első munkahelyükön dolgoznak. Ez utóbbi csoport száma megnőtt az elmúlt időszakban, ami felveti a párhuzamos (kezdő pedagógus, de gyakorlott munkavállaló) karrierszakaszok problémáját is (Fessler és Rice, 2010; Varga, 2022a). Külön figyelmet érdemelnek az 5–10 éve pályán lévők, akiket – a többféle lehetséges elnevezés közül választva ezúttal – posztiniciális pedagógusoknak nevezhetünk (Berliner, 2005; Burke, 1984; Fessler és Rice, 2010).

A tanítás első szárnybontogatásai meghatározó jelentőséggel bírnak (Nagy, 2004; Péter és mtsai, 2021). A pedagóguspálya kezdetén évről évre növekszik a tanítási tapasztalat, amely a tanulók teljesítményére is hatással van (Balázs és Vadász, 2019; Berliner, 2005; Lannert, 2008). A téma szakirodalma egyhangúlag annak fontossága mellett érvel, hogy a magányosság, az identitásformálódás, a tanításról alkotott ideálképek megrendülése, a reflexiós készségek fejlődésének legérzékenyebb éveiben megerősítsék a pedagógusokat abban, hogy jól választottak pályát, s megőrizték elhivatottságukat. Ezt segíthetik a megfelelő munkakörülmények, a szakmai továbbképzési lehetőségek, a kezdő pedagógusoknak szánt támogatások, kedvezmények, a tapasztaltabb pedagóguskollégák és más támogató szereplők segítsége (pl. mentorálás, mintaadás, tanácsadás formájában), vagy akár az átfogó formális és informális indukciós (szakmai bevezető) programok. A pályakezdő pedagógusok mentorálási folyamata kiemelt szerepet érdemel,

hiszen nagymértékben elősegíti a pályán lévő pedagógusok felnőttkori tanulásának támogatását is. Ezen felül megemlítendő az a jelentős gondolat, miszerint az alapképzésnek, a pályakezdő időszaknak és a folyamatos szakmai fejlődésnek egységet kell alkotnia. Ezek a tényezők egyúttal védőfaktorokként csökkenthetik a pályaelhagyást is (Balázs és Vadász, 2019; Darling-Hammond, 2010; Felvinczi, 2023; Fessler és Rice, 2010; Kaposi és Szőke-Milinte, 2020; Nagy, 2004; Paksi és mtsai, 2015; Péter és mtsai, 2021; Pusztai, 2015a, 2015b; Sági, 2015; Zubora és Holik, 2017). Magyarországon a TALIS 2018 eredményei szerint a kezdő tanárok 80%-a semmilyen támogató bevezető programban nem részesült az első munkahelyén (Balázs és Vadász, 2019). Programok híján a fejlődés a frissen belépők kezdeményezőkézségétől és a tapasztaltabb kollégák segítőkézségétől (és az arra való alkalmasságától) függ. Ebben azonban Nagy Mária (2004) kutatásai szerint erős hiányosságok vannak, mert a pályakezdő pedagógusok nem mernek segítséget kérni, félve a hibáik felfedésétől, és az iskolai kultúra sem teszi ezt lehetővé („nem is igazán illik túl sokat kérdezősködniük”), sőt a beválás jeleként tekintenek a kérdezést mellőző „önállóságra” (Nagy, 2004, 388).

Az 5063 pedagógus megkérdezésével zajló 2020/2021-es MoTeL kutatás szerint a válaszadók bő kétharmada inkább vagy biztosan újra a pedagóguspálya mellett döntene, a pályaelhagyást 17,2% vette fontolóra, ugyanakkor a pályaelhagyást biztosan elutasítók aránya mindössze 55,2% (MoTeL, 2021). A CHERD-Hungary 1056 pedagógus válaszait tartalmazó 2014-es felmérése szerint a megkérdezett pedagógusoknak szintén csak a fele volt teljesen biztos abban, hogy nem vált pályát 10 éven belül (Ceglédi, 2015). Ez az arány nem egyenletes az egyes korcsoportok szerint. A pályára újonnan érkezők inkább gondolkodnak a pályaelhagyáson, mint a régebb óta pályán lévők. A pályán eltöltött évek szerinti csoportokban a kezdőktől a tapasztaltabbak felé haladva egyre többen válaszolták azt, hogy a tanítás szeretete miatt nem gondolkodnak a pályaelhagyáson. A pályakezdéshez közelebbi csoportokban azonban felülreprezentáltak voltak az olyan válaszok, amelyek a körülményekkel való elégedetlenségről vagy a tanítással kapcsolatos elképzelésekben való csalódottságról szóltak (Ceglédi, 2015).

A formális pedagógusképzés korlátozottan képes a pedagóguspálya összes kihívására felkészíteni. Egyre nehezebb megfelelni a 21. század olyan elvárásainak, mint a tanulói és társadalmi igények, a tanulási környezet nagyléptékű átalakulása (Fessler és Rice, 2010; Harari, 2012; Kaposi és Szőke-Milinte, 2019; Kende és mtsai, 2021; Kovács és mtsai, 2022; Péter és mtsai, 2021; Pukánszky és Németh, 1996; Sági, 2015). A pedagóguspálya kihívásai a minőségben, a hatékonyságban és az elszámoltathatóságban keresendők (Fessler és Rice, 2010; Szivák, 1999). Pályakezdőként még nehéz megtalálni azokat a viszonyítási pontokat, amelyekhez igazodni szükséges, vagy amelyekhez igazodni szeretnének a pedagógusok. Ilyen lehet például a saját előzetes pályakép, az iskolavezetés, a tanítványok, a tanítványok (többféle elvárást támasztó) szülei, a magánélet meghatározó szereplői (saját szülők, partner/házastárs, saját gyermek stb.), a pedagóguskollégák, az egykori egyetemi csoporttársak, a média, a társadalom egésze, a jogszabályok, a fenntartó, az egykori pedagógusok stb. A pályára frissen belépő pedagógusoknak így többé vagy kevésbé megfogható, s egymásnak is gyakran ellentmondó elvárások kereszttüzében kell kialakítaniuk saját identitásukat, s azt a „működési módot”, amely fenntartható, amelyben komfortosan érzik magukat, s amelyben megmarad a pálya iránti lelkesedésük.

Külön említést érdemel, hogy a pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását milyen mértékben határozza meg a rendszerszabályozási környezet, hiszen az egyéni szakmai fejlődés, a pálya professzionalizálása és vonzóvá tétele érdekében támogató beavatkozások szükségesek (Fessler és Rice, 2010; Kovács és mtsai, 2022; MoTeL, 2021; Péter és mtsai, 2021; Szivák, 2019). Rontanak a pálya vonzerején az alacsony kezdő bérek – pedig a pályakezdők bérigénye nem lenne sokkal magasabb –, ráadásul nemzetközi összehasonlításban Magyarországon sokkal több évet kell várni a legmagasabb fizetési

kategóriára, s kevésbé transzparensnek a béreket és a bérpótlékokat valójában meghatározó tényezők is (Chrappán, 2013; Lannert, 2021; Polónyi 2021; Veroszta, 2012). Ugyancsak nehézségként élük meg a pályára újonnan érkezők azt, hogy a törvényben meghatározotthoz képest magasabb óraszámban kell dolgozniuk (Lannert, 2021), hogy a leterheltség és a szakmai segítség esetlegességei miatt csak szűkös keretei vannak az újításoknak, kreatív ötleteknek, az élményszerű pedagógiának, s így a lelkesedéssel érkező pályakezdők összességében kevésbé élhetik meg azt a töltekezést biztosító, kreatív értelmiségi létet (Fessler és Rice, 2010; Lannert, 2021; Péter és mtsai, 2021; Veroszta, 2012), amiért ezt a pályát választották.

Kutatások igazolják, hogy a pályára frissen belépők nagyobb eséllyel dolgoznak határozott idejű szerződéssel (Balázs és Vadász, 2019), ami megnehezíti a hosszú távú tervezést, ezáltal a biztos elköteleződést egy-egy tantestület iránt. Valamint jellemzőbb, hogy a pályakezdők a nagyobb szakmai kihívást jelentő intézményekben találnak üres álláshelyeket (Lannert, 2021; Bacskai, 2015).

A pályán kívülre vonzó tényezők is jelentősek lehetnek a pálya elején. A pedagógusok bérek alulmaradása a diplomás átlagkeresetekhez képest önmagáért beszél (Polónyi, 2017, 2021; Varga, 2022a), és ez a különbség a legfiatalabbak körében érezteti a leginkább a hatását (Balázs és Vadász, 2019; Varga, 2022a). A párválasztás, családalapítás, otthongeremtés időszaka (vagy ennek igénye) is nagy valószínűséggel egybeesik a tanítás első néhány évével, s végigkíséri a pályai további meghatározó szakaszait is (Burke, 1984; Chrappán, 2013; Engler, 2017; Fessler és Rice, 2010; Lannert, 2010).

Egy generációs váltást figyelhetünk meg (egyébként nem csak) a pedagógusok körében a pályahűséget illetően (Fessler és Rice, 2010). A CHERD-Hungary pedagógus-felmérése szerint a régebb óta tanító pedagógusokra jellemzőbb, hogy egy foglalkozásnak szentelik az életüket, míg a pályára újonnan érkezők (nem csak a fiatal frissdiplomások) más foglalkozásokban is sokkal gyakrabban kipróbálják magukat. Ez igaz egyrészt a tanítás előtti pályaszakaszra, de jelenleg is végeznek párhuzamos kiegészítő tevékenységet, vállalnak másodállást (például magántanítványok oktatása formájában, de más, nem tanári pályához kötődő területeken is). A pályára újonnan érkezők mellett és között a nyelvszakosok és a középfokú intézményekben tanítók a leginkább érintettek, akik körében a külföldi munkavállalás sem ritka elképzelés (Ceglédi, 2015). Hasonló tendenciákra mutat rá a Frissdiplomás 2011 kutatás is (Chrappán, 2013).

A pedagógusmunka minőségét jelentős mértékben meghatározzák a fentiekben leírtak, hatást gyakorolva a pedagógus hatékonyságára, szakmai önértékelésére, munkához való attitűdjére és motivációjára. Mindezek által növekszik annak az esélye, hogy a pedagógus kiégjen, és fontolóra vegye a pályaelhagyást (Bordás, 2010; Burke, 1984; Lalesz, 2001; Klinovszky, 2017; N. Kollár és Szabó, 2017). Fontosnak tartjuk megemlíteni Péter, Szivák, Rapos és T. Kárász (2021) pályakezdő és nem pályakezdő pedagógusokat összehasonlító eredményeit a pályamotiváció perspektívájából vizsgálva, amely szerint a pedagógusok pályaválasztásának legfőbb okai a gyerekekkel való közös munka és foglalkozás, illetve az a vélekedés, hogy pedagógusként hatással lehetnek a fiatalok fejlődésére. Kutatási eredményeikből az is kiderül, hogy a pályakezdők elégedettek a tanítással és kellő mértékben motiváltak. Viszont a nem pályakezdőkre a leginkább jellemző, hogy pályájuk megkezdésénél lelkesebbek voltak.

Jelen kutatásunkban a pályai különböző szakaszain lévő pedagógusok körében vizsgálunk meg a pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek közül hármat: a motiváltság érzését, a többi pedagógushoz viszonyított szakmai önértékelést, valamint a pedagóguspálya kihívásainak értékelését.

A Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 című kutatás

A célkitűzésben említett problémák minél mélyebb feltárása érdekében kvantitatív módszer használatát tartottuk célszerűnek. A közoktatásban dolgozó pedagógusokat célzó online önkitöltős kérdőívet 2020 januárjában, online platformon, közösségi oldalon terjesztettük. A kérdőív egy- és többválaszos zárt kérdéseket és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmazott. Keresztmetszeti kutatásunk egy pillanatképet mutat meg a 2019/2020-as tanévből. Az ország 118 719, főmunkaviszony keretében pedagógus munkakörben (óvoda kivételével) dolgozó pedagógusából 254-en töltötték ki a Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 című kutatás kérdőívét. Fontos kiemelni, hogy a kutatás nem valószínűségi mintavétel alapján. Törekedtünk arra, hogy a minta alapvető mutatóit összevessük az alapsokaságéval a 2019/2020-as tanév országos KSH-adatai alapján (1. táblázat). A minta minimális eltéréssel illeszkedik az országos alapsokasághoz az életkor szerint, ha azt két nagyobb (40 év alatti és feletti) blokkra bontjuk. A megkérdezettek fenntartó szerint is hasonlóképpen oszlanak meg, mint az alapsokaság, de a nemi és területi eloszlást tekintve inkább közelítenek hozzá, ugyanis felülreprezentáltak a nők (96,1% az országos 78,5%-hoz képest) és alulreprezentáltak a budapestiek (8,7% az országos 19,7%-hoz képest). Kutatásunk megállapításai tehát nem általánosíthatók a pedagógusok teljes alapsokaságára. Eredményeink ugyanakkor emellett is hozzájárulhatnak a vizsgált jelenségek mélyebb megismeréséhez, továbbá egy jövőbeli nagymintás reprezentatív kutatás megalapozásához. Adatainkat leíró statisztikákkal, főkomponens-elemzéssel, keresztábra-elemzéssel és varianciaanalízissel elemeztük.

1. táblázat. Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N = 254) mintavétel eredményeinek összehasonlítása a KSH országos adatokkal. Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N = 254); KSH, 2019a, 2019b; Varga, 2022b

	Minta (2020)	Országos adat	Országos adat forrása
Főmunkaviszony keretében pedagógus munkakörben dolgozók száma (óvoda nélkül)	254	118 719*	KSH (2019a)
Nemi eloszlás (óvoda nélkül)	Nő: 244 (96,1%) Férfi: 9 (3,9%)	Nő: 93 207 (78,51%) Férfi: 25 512 (21,49%)	KSH (2019a)
Fővárosban tanító pedagógusok száma (óvoda nélkül)	22 (8,7%)	23 340 (19,73%)**	KSH (2019b), <i>A pedagógusok száma (2000–) című STADAT tábla 2019. évre vonatkozó oszlopa</i>
Fenntartó szerinti megoszlás (óvoda nélkül)	Állami: 197 (77,6%) Egyházi: 43 (16,9%) Egyéb: 14 (5,5%)	Tanulók: Állami és önkormányzati***: 78,49% Egyházi: 16,7% Egyéb: 5,44%	KSH (2019c) gyermekek**** fenntartó szerinti számára vonatkozó adatai

	Minta (2020)	Országos adat	Országos adat forrása
		Intézmények – alapfok: Állami és önkormányzati: 76,9% Egyházi: 16,8% Egyéb 5,3% Intézmények – közép fok: Állami és önkormányzati: 57,5% Egyházi: 25,2% Egyéb: 17,3%	Varga (2022b). A közoktatás indikátorrendszere 2021 c. kiadvány háttértáblázataiból a „Az intézmények megoszlása intézményfenntartó szerint, 2010-2020, %” című tábla 2019-es sorai
Életkor szerinti megoszlás	25 év alatti: 9 (3,6%) 26-40 év közötti: 59 (23,3%) 41-55 év közötti: 124 (49%) 56 év feletti: 61 (24,1%) Válaszhiány: 1 (40 év alatt összesen: 26,9%)	Legfeljebb 29 éves: 5,9% 30-39 éves: 17,2% 40-49 éves: 31,4% 50-59 éves: 35,4% 60 évesnél idősebb: 10,1% (39 év alatt összesen: 23,1%)	Varga (2022b). A közoktatás indikátorrendszere 2021 c. kiadvány háttértáblázataiból a „Az egyes korcsoportokhoz tartozó pedagógusok aránya” című tábla 2019-es sorai
Munkatapasztalat szerinti megoszlás	Kevesebb, mint 5 év: 30 (11,8%) 5 és 10 év között: 29 (11,4%) 11 és 25 év között: 74 (29,1%) Több, mint 25 éve: 121 (47,6%)	Belépő: 6,71% Pályakezdő: 1,14%*****	Varga (2022b). A közoktatás indikátorrendszere 2021 c. kiadvány háttértáblázataiból a „Belépő tanárok aránya” és a „Pályakezdő tanárok aránya” című tábla 2019-es sorai

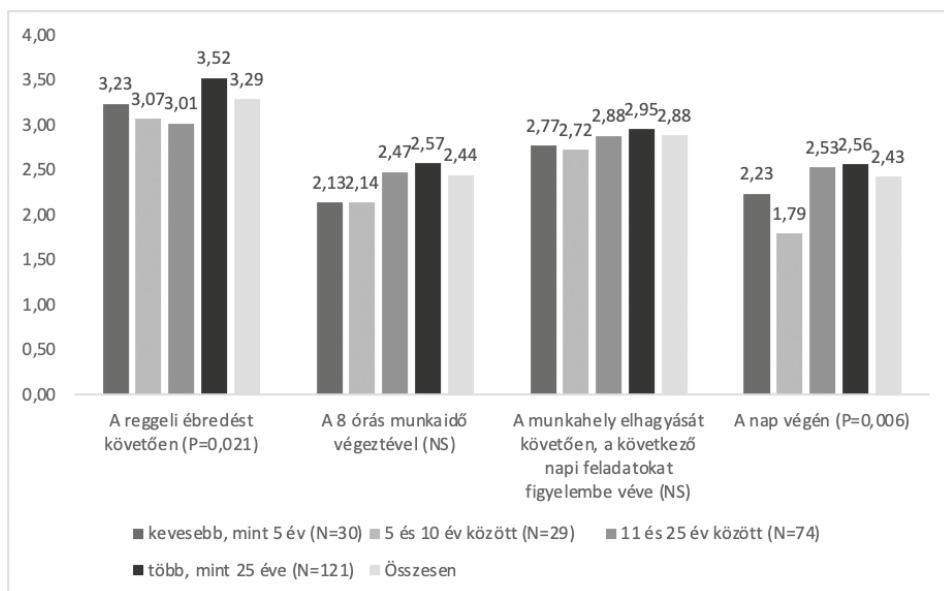
Megjegyzések: *Főmunkaviszony keretében pedagógus munkakörben alkalmazottak száma. Az óvodapedagógusok nélküli összesített adatokat számoltuk ki, így ebben a létszámban szerepelnek az általános iskola, szakiskola, szakközépiskola, gimnázium, szakgimnázium, fejlesztő nevelő-oktatás pedagógusai (KSH, 2019a). **A STADAT tábla alapján számolt *összesen* szám 118 308 volt. ***Ide számoltuk az alábbiakat: önkormányzatok, tankerületi központok, szakképzési centrumok, állami felsőoktatási intézmények, egyéb állami szervek. ****A pedagógusok foglalkoztatójára vonatkozó adatok hiányában a gyermekekre és az intézményekre vonatkozó adatokat vettük alapul, amely a valóságban jól közelíthet a pedagógusok foglalkoztatójához, ugyanakkor fontos kiemelnünk, hogy nem tökéletesen fedi le azt. *****Belépőnek számítot minden újonnan (akár másik intézményből) belépő pedagógus. Pályakezdőnek a friss egyetemi diplomával rendelkezők. A többi pályaszakra vonatkozó országos hivatalos adat nem állt rendelkezésre.

Eredmények

A pályán eltöltött évek és a motiváltság érzése

Az elméleti részben ismertetett szakirodalomra alapozva fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a pedagógusok milyen motiváltsággal jellemzik magukat a nap különböző szakaszaiban. Első hipotézisünk a pályán eltöltött évek és a motiváltság kapcsolatát, ezen belül is a pályakezdők motiválatlanság-érzetét feltételezte. Az 1. ábra jól szemlélteti,

hogya a válaszadó pedagógusok a reggeli ébredést követően a legmotiváltabbak, közöttük is a több mint 25 éve tanítók a leginkább, s a legkevésbé a pályájuk közepén lévő csoportok (5–10 és 11–25 éve a pályán lévők). A pályakezdők motiváltsága – hipotézisünkkel ellentétben – a második helyen áll. A 8 órás munkaidő végeztével már kevésbé figyelhető meg a magas érzelmi motivációs állapot, ami a pályán eltöltött évek szerint felállított csoportok mindegyikére közel azonos mértékben jellemző. A munkahely elhagyását követően azonban újra magasra értékelik az érzelmi motivációs állapotukat a pedagógusok, a pályán eltöltött évektől függetlenül. A nap végén a legalacsonyabb a pedagógusok motivációs érzelmi állapota. A legszembeötlőbb mélypont a posztiniciális (5–10 éve tanító) pedagógusoknál látható, s őket követik a pályakezdők, ami összhangban van hipotézisünkkel.



1. ábra. A motiváltság érzése a pályán eltöltött évek függvényében (öt fokú skála átlagértékei, ahol az 5-ös jelölte a legmotiváltabb választ) (ANOVA).

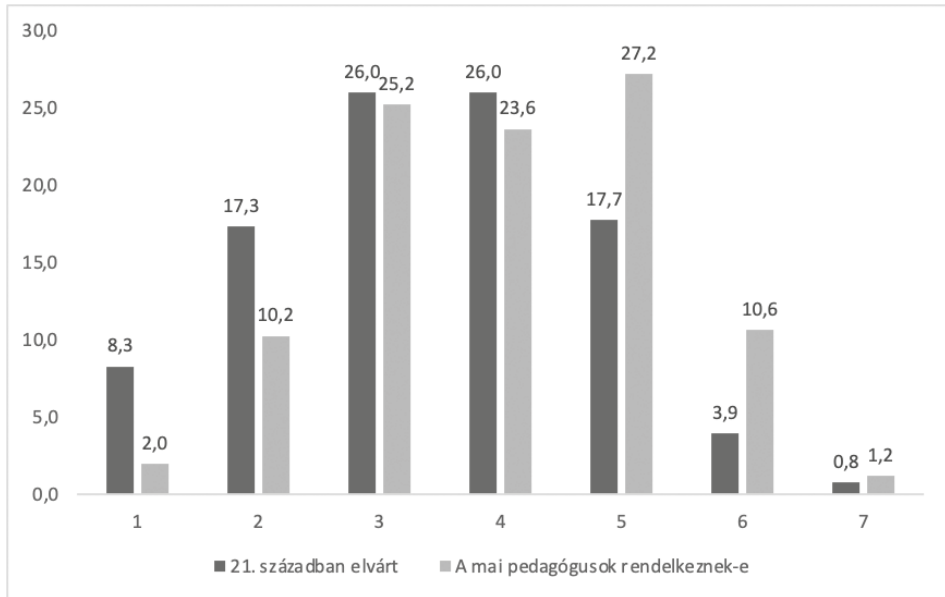
Megjegyzés: A kérdőív kérdése így hangzott: „Kérem, értékelje, milyen érzelmi állapot jellemzi Önt a nap különböző szakaszaiban?” Válaszok: 1: Alig érzek motivációt, 5: Maximálisan motivált vagyok. Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N = 254).

Az első hipotézist részben erősíthetjük meg, hiszen két napszak (a reggeli ébredés és a nap vége) esetében van összefüggés a pályán eltöltött évek és a motivációs érzelmi állapot között. Ugyanakkor nemcsak a pályakezdőknél láthattuk a legrosszabb eredményeket, hanem a pályá derekán lévőknel is.

A pályán eltöltött évek és a viszonyított szakmai önértékelés

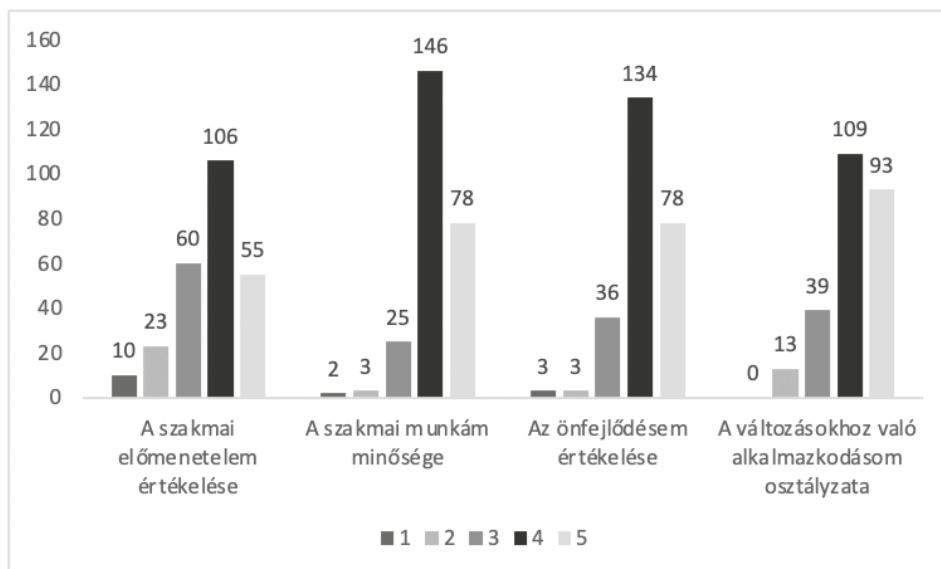
A következőkben annak megragadására tettünk kísérletet, hogy mennyire tud egy pedagógus reflektálni pedagógusi kompetenciáira. Elsőként a közoktatás általános állapotára kérdeztünk rá. Az „Ön szerint a közoktatás során szerzett kompetenciák és tudás összhangban van-e a 21. században elvárt készségekkel, tudással?” (2. ábra) kérdésre az átlagot megtestesítő 3-as és 4-es értékekkel válaszoltak a legtöbben. Az „Ön szerint a mai

pedagógusok rendelkeznek-e ezekkel a kompetenciákkal, tudásokkal?” kérdésre adott válaszokból az látszik, hogy a mai pedagógustársadalom tagjai többnyire úgy gondolják egymásról (és magukról), hogy átlagos szinten rendelkeznek a ma elvárt készségekkel és kellő mértékű tudással, de ez kis mértékben meghaladja a közoktatás értékelését általában. A szélsőséges válaszok nem voltak jellemzőek. A többség a közepen elhelyezkedő értékeket jelölte a 7-fokú skálán. Mindez azt is jelentheti, hogy nem beszélhetünk határozott kontúrral bíró véleményről a megkérdezettek esetében.



2. ábra. Az „Ön szerint a közoktatás során szerzett kompetenciák és tudás összhangban van-e a 21. században elvárt készségekkel, tudással?” és az „Ön szerint a mai pedagógusok rendelkeznek-e ezekkel a kompetenciákkal, tudásokkal?” kérdésre adott válaszok (%) (7-fokú skála, ahol az 1-es jelentette az „egyáltalán nem”, a 7-es pedig „a legnagyobb mértékben igen” válaszokat). Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N = 254).

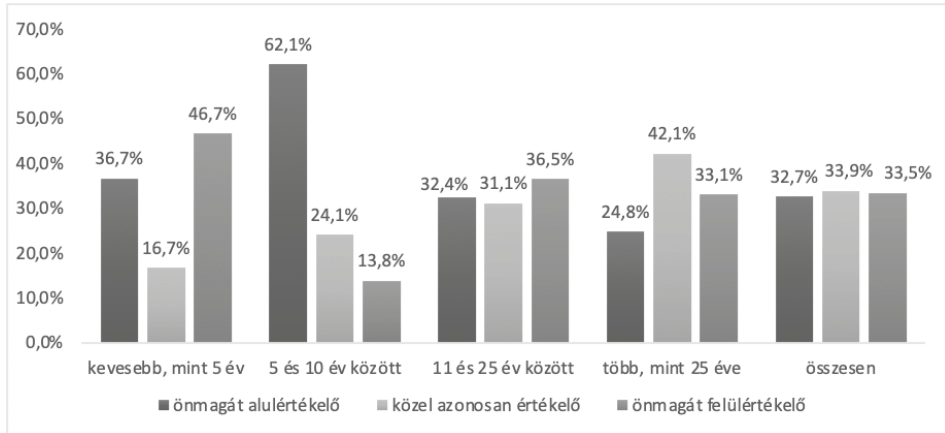
A kérdőív következő részében a pedagógusok szakmai önértékelésére és önbecsülésére kérdeztünk rá. A válaszadók az iskolai osztályzásnak megfelelően 1-es és 5-ös közötti érdemjeggyel minősíthették a szakmai előmenetelüket, a szakmai munkájukat, az önfejlődésüket és a változásokhoz való alkalmazkodásukat. A legtöbben 4-es és 5-ös osztályzatot adtak erre a kérdésre (3. ábra). Itt a pedagógusok markánsabb véleményt fogalmaztak meg, mint azokban a kérdésekben, ahol arra kértük őket, hogy a pedagógusok helyzetét általában értékeljék.



3. ábra. A pedagógusok szakmai önértékelése az iskolai osztályzatnak megfelelően a szakmai előmenetelük, a szakmai munkájuk, az önfel fejlődésük és a változásokhoz való alkalmazkodásuk tükrében (fő). Saját szerkesztés. Forrás: *Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020* (N = 254).

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a pedagógusok hogyan értékelik önmagukat a többi pedagógushoz képest. Ennek érdekében létrehoztunk egy úgynevezett viszonyított szakmai önértékelés változót az alábbiak szerint: Az adatok kompakt megragadása érdekében főkomponenst képeztünk az alapján a négy item alapján, amelyben a pedagógusok ötfokú Likert-skálán értékelték saját szakmai előmenetelüket, szakmai munkájuk minőségét, önfel fejlődésüket, továbbá a változásokhoz való alkalmazkodásukat. E főkomponenst hasonlítottuk össze azzal a kérdéssel, amelyben a kitöltők azt értékelték, hogy szerintük a mai pedagógusok általában rendelkeznek-e azokkal a készségekkel és tudásokkal, amelyek a 21. század kihívásaihoz szükségesek. Mivel ez utóbbi kérdésre 7-fokú Likert-skálán válaszolhattak a kitöltők, a két mutató összevetésében ez utóbbi változót sztenderdizáltuk (ezáltal a főkomponenssel megegyező átlagú és szórású mutatót kaptunk). Végül a viszonyított szakmai önértékelés mutatót úgy hoztuk létre, hogy az általában a pedagógusokra vonatkozó értéket kivontuk a pedagógus önmagának megítélésére vonatkozó értékből. Az eredmények egy viszonyszámot adtak, amelynek a negatív értékeinél alulértékelést, pozitív értékeinél felülértékelést, a 0-hoz közeli értékeinél pedig azonos értékelést azonosíthatunk. Végül három egyforma nagyságú csoportba soroltuk a pedagógusokat: önmagukat alulértékelők, önmagukat közel azonosan értékeltők, önmagukat felülértékelők.

A viszonyított szakmai önértékelés mutatót a továbbiakban a pályán eltöltött évek szerinti bontásban elemeztük. A második hipotézisben azt feltételeztük, hogy a pedagóguspályán eltöltött évek befolyásolják a pedagógusok viszonyított szakmai önértékelését. Minél több évet tölt el valaki a pedagóguspályán, annál kevésbé lesz bizonytalan ezen a téren.



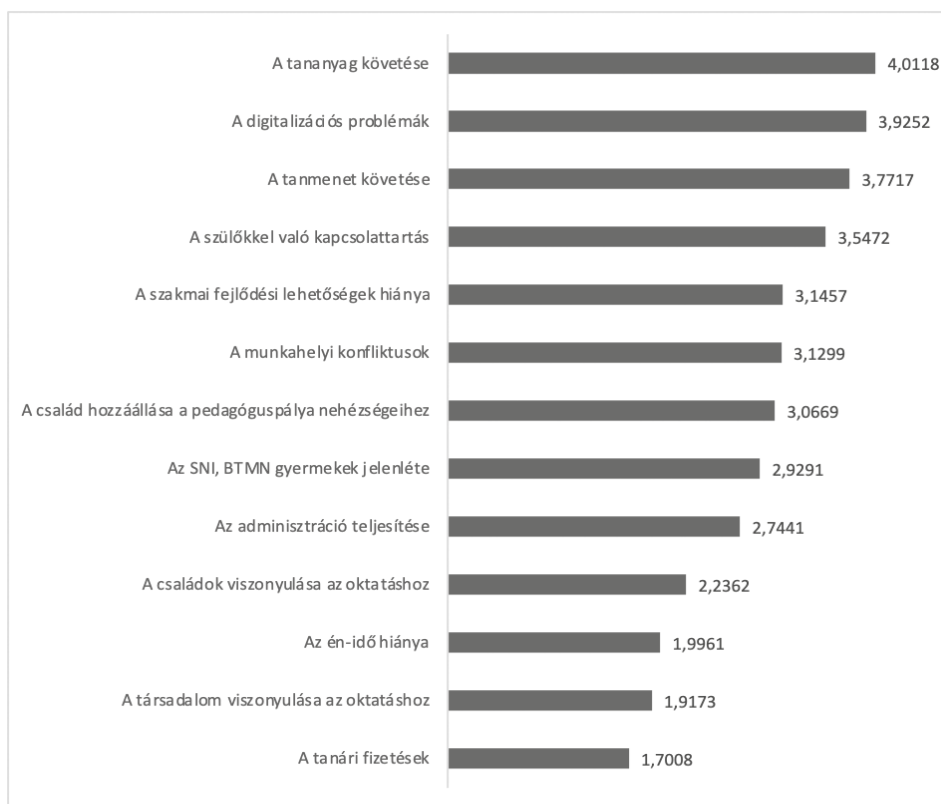
4. ábra. A viszonyított szakmai önértékelés a pályán eltöltött évek számának függvényében (%) ($P = 0,002$). Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 ($N = 254$).

A pályakezdekre a két szélsőséges típus, azaz az alul- vagy a felülértékelés jellemző, míg a posztiniciális (5–10 éve tanító) pedagógusok körében a legmagasabb az önmagukat alulértékelők aránya. A bizonytalanságot takaró végtelenség a legtapasztaltabb pedagógusokra jellemző a legkevésbé (4. ábra). Egy korábbi kutatás szerint a pályakezdeők (ezesetben legfeljebb három éve a pályán lévők) alacsonyabbnak érezték felkészültségüket kollégáikhoz képest, ugyanakkor a kutatás az egyéni tanulási utak sokféleségére is felhívta a figyelmet (Péter és mtsai, 2021). E sokféleségben érdekes csoportot jelenthetnek a kutatásunkban azonosítható önmagukat felülértékelő pályakezdeők. De izgalmas jövőbeli kutatási irányokat nyithat meg a pályára újonnan érkezők végtelenedésre (alul- és felülértékelésre egyaránt) hajlamos szakmai önértékelése is.

A második hipotézis igazolódott, mivel a pályáiv végén láthatjuk a legkevésbé bizonytalan válaszokat, a pálya elején ugyanakkor a felül- és alulértékelés, az 5–10 éve tanítók esetében pedig a drasztikus alulértékelés látszik hangsúlyosabbnak. Mindezek alapján szükséges foglalkozni a pedagógusok önismeretének és önértékelésének fejlesztésével.

A pályán eltöltött évek és a kihívások értékelése

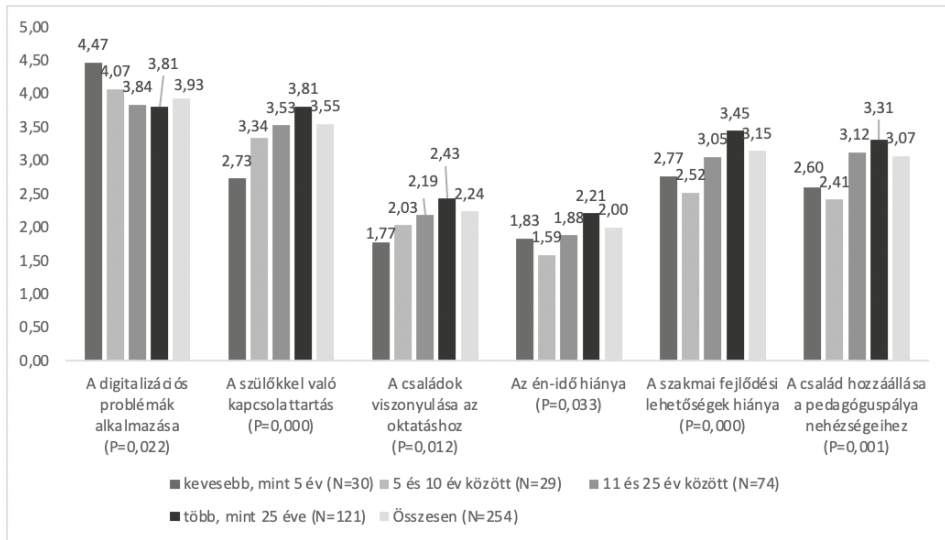
A kihívások (5. ábra) értékelése – mint a pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünet – alapján a pedagógusok a fizetéssel a legelégedetlenebbek. Ehhez társulnak további olyan tényezők, amelyek nem rajtuk múlnak, mint például a társadalom viszonyulása az oktatáshoz, az én-idő hiánya és a családok viszonyulása az oktatáshoz. Kevésbé jelent kihívást a válaszadó pedagógusok számára a tanmenet és a tananyag követése, a digitális problémák, valamint a szülőkkel való kapcsolattartás.



5. ábra. A kihívások értékelése a pályán eltöltött évek szerint (ötfokú skála átlagértékei, ahol az 1-es jelölte a negatív pólust, azaz a „problémát jelent” válaszokat, az 5-ös pedig a pozitív pólust, azaz a „nem jelent problémát” válaszokat). Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N = 254).

A harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a pályán eltöltött évek mentén a pedagógiai kihívások eltérő értékelésével találkozunk. Ez nem minden kihívásra lett igaz. Minden csoportban egyformán nagy kihívást jelentenek az olyan legsúlyosabbnak ítélt tényezők, mint a fizetések, a társadalom viszonyulása az oktatáshoz vagy az adminisztráció teljesítése. A 6. ábrán azokat a kihívásokat tüntettük fel, ahol a pályáiv egyes csoportjai között szignifikáns különbség mutatkozott. Az adatok alapján elmondható, hogy a digitalizációs problémák alkalmazása legkevésbé a pályakezdők, illetve az 5–10 éve tanító válaszadók számára jelentenek kihívást, ami összecseng a TALIS adataival (Balázs és Vadász, 2019), s más kutatások eredményeivel is (Péter és mtsai, 2021).

Ugyanakkor minden mást nagyobb kihívásként él meg a pályája elején lévő két pedagóguscsoport. A szülővel való kapcsolattartás és a családok viszonyulása az oktatáshoz a pályára frissen érkezők számára jelenti a legnagyobb kihívást, de a posztiniciális pedagógusok is küzdenek még vele, ami szintén összhangban áll a korábbi eredményekkel (Péter és mtsai, 2021). Az én-idő és szakmai fejlődés lehetőségének hiánya, valamint a család hozzáállása a pedagóguspálya nehézségeihez elnevezésű kihívásokról azonban nem a pályára újonnan érkezők nyilatkoztak a legkedvezőtlenebből, hanem az 5–10 éve tanító pedagógusok. Mindezekkel a legalább 25 éve pedagógusként dolgozók boldogulnak a legkönnyebben, s őket követik a 11 és 25 év között pályán lévők.



6. ábra. Pedagóguspálya kihívásai és a pályán eltöltött évek (öt fokú skála átlagértékei, ahol az 1-es jelölte a negatív pólust, azaz a „problémát jelent” válaszokat, az 5-ös pedig a pozitív pólust, azaz a „nem jelent problémát” válaszokat). Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N = 254).

Össességében elmondható, hogy a harmadik hipotézis túlnyomórészt igazolást nyert, mivel a megosztóbb kihívások összefüggnek a pályán eltöltött évek számával. A pálya elején (első 5, illetve első 10 évben) lévők számára szinte minden nagyobb kihívást jelent, kivéve a digitalizációt. Fontos eredmény továbbá, hogy a kihívásokkal való boldogulás nem lineárisan növekszik a pályán eltöltött évekkkel, ugyanis bizonyos kihívások megítélése esetén az 5–10 éve pályán lévőknel látható a legrosszabb érték, nem a pályakezdőknel.

Összegzés

Tanulmányunkban a pedagógusok pályaelhagyását előrejelző lehetséges tüneteket vizsgáltuk. Egy pedagógusok körében készült kérdőív felmérés alapján azt elemeztük, hogy a pályáiv egyes szakaszain mennyire jellemző, hogy egy pedagógus nem érzi magát motiváltnak, hogy bizonytalan a viszonyított szakmai önértékelése, illetve, hogy nehezen éli meg a kihívásokat.

Az első hipotézist, melyben a motiváltság érzésének a pályáiv szerinti differenciáltságát feltételeztük, részben erősíthetjük meg, hiszen két napszaknál nincs, de a reggeli ébredés és a nap vége esetében van összefüggés a pályán eltöltött évek és a motivációs érzelmi állapot között. Ugyanakkor nemcsak a pályakezdőknel jelentkezett a motiválatlanság érzése, hanem a pálya derekán lévőknel is.

A második hipotézis a pályán eltöltött évek és a viszonyított szakmai önértékelés kapcsolatára vonatkozott. Az a feltételezésünk igazolódott, hogy a pályáiv végén láthatjuk a legkevésbé bizonytalan válaszokat, ugyanakkor a pálya elején kimagasló az önmagukat pedagógustársaikhoz képest felülértékelők aránya, de mellettük megjelenik egy önmagát alulértékelő réteg is. A posztiniciális (5–10 éve tanító) pedagógusok esetében pedig a drasztikus alulértékelés mutat rá egy fontos beavatkozási pontra.

A harmadik hipotézisben azt fogalmaztuk meg, hogy a pályán eltöltött évek összefüggenek a pedagóguspálya kihívásainak az értékelésével, amely túlnyomórészt igazolást nyert. Összhang mutatkozott a frissebb és régebb óta tanító pedagógusok között a fizetések, a társadalom viszonyulása vagy az én-idő hiánya esetén, amelyeket egyformán súlyos kihívásokként éltek meg. A digitalizáció kivételével azonban minden más kihívást a pálya elején lévő két generáció értékelte a legnehezebbnek. Ki kell emelnünk, hogy a kihívásokkal való boldogulás nem lineárisan növekszik a pályán eltöltött évekkel, ugyanis bizonyos kihívások megítélése esetén az 5–10 éve pályán lévőknel látható a legrosszabb érték, nem a pályakezdőknel.

Kutatásunk legfontosabb eredménye, hogy nemcsak a legfeljebb 5 éve tanítók körében gyakoriak a vizsgált tünetek, hanem az 5–10 éve pályán lévőkhöz képest is, sőt bizonyos mutatók esetében ők tűnnek a leginkább veszélyeztetett csoportnak. Mi állhat ennek a hátterében? Elképzelhető, hogy a pályára újonnan belépők kezdeti lelkesedése még néhány évig kitart. A pedagógusképzésbe jelentkező és az azt elvégző egyre szűkebb csoport azokból a fiatalokból kerül ki, akik kimagasló elhivatottságból lépnek a pályára. Ezért lehetséges, hogy még nem érintik őket annyira súlyosan az első 5 év mulandónak tűnhető megpróbáltatásai, mint azok a nehézségek, amelyeket 5–10 év kitartás után még mindig érzékelnek. Ráadásul a pályáiv ezen szakasza van a legközelebb ahhoz a magánéleti időszakhoz, amikor a családalapítás, fészekrakás (vagy ennek igénye) a legtöbb feladattal jár, és egyre kevésbé fenntartható a hivatásnak adott többletáldozat (időben, kereset-alulmaradásban). Mindemellett az is befolyásolhatja az adatokat, hogy a legrégebb óta pályán lévők között nem kérdezhettük meg azokat, akik már elhagyták a pályát. A túlélési torzítás (Ceglédi, 2021; Wang és Barabási, 2020) esete miatt további vizsgálatokat folytattunk pályaelhagyott pedagógusokkal, amelynek eredményeit egy következő publikációban fogjuk közölni.

Tanulmányunk limitációi közé tartozik – ahogy fentebb már utaltunk rá – a nem valószínűségi mintavétel, ugyanakkor megvizsgáltuk a minta alapvető mutatóinak illeszkedését az alapsokasághoz (a KSH adataival való összevetés alapján), s bízunk benne, hogy az általánosíthatóság korlátozottságának tudatos figyelembe vételével végzett kutatásunk hozzájárulhat a vizsgált jelenség mélyebb megismeréséhez. A tanulmány területi korlátai miatt ezúttal nem állt módunkban vizsgálni a területi és fenntartói szektorközi különbségeket, az iskolák társadalmi háttér szerinti összetételét, amelyek tovább árnyalnák a pályaelhagyás lehetséges tüneteit. További korlátként említhető, hogy elemzésünk egy 2020-as adatfelvételen alapul, amely időpont óta sok változáson esett át a pedagógusok helyzete. Mindezzel együtt véve mégis fontos jelenségekre sikerült ráirányítani a figyelmet, amely talán nem változott olyan nagymértékben: Az 5–10 éve pályán lévő (posztiniciális) pedagógusok kritikus helyzetére.

A megoldásokat mérlegelve a korábbi elemzések javaslatait tudjuk megerősíteni. A professzionális szocializáció főiskolai és egyetemi időszaka, valamint az iskolákban töltött első évek meghatározóak a pályához való kötődés kialakításában (Darling-Hammond, 2010; Nagy, 2004; Pusztai, 2015a, 2015b). Ez azonban nem elegendő. A pályáról kifelé vonzó külső tényezők kevésbé befolyásolhatók, de a pályán megtartó, befelé gravitáló tényezők erősíthetők lennének (Fessler és Rice, 2010).

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány megírását a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport keretében a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Nemzeti Tehetség Program NTP-NFTÖ-22-B-0222 sz. pályázata támogatta. Az elemzés a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja,

a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-5 és ÚNKP-23-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával, valamint az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-II. kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény

Balázs, I. & Vadász, Cs. (2019). *TALIS 2018 össze-foglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.

Balázs, L. & Szalay, Gy. (2017). A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei: egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In Szőke-Milinte, E. (szerk.), *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó. 71–80.

Berliner, D. C. (2005). Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 3(32), 71–91.

Bordás, A. (2010). A kiégés-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban. *Educatio*, 19(4), 666–672.

Burke, P. J., Christensen, J. C. & Fessler, R. (1984). *Teacher Career Stages: Implications for Staff Development*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Ceglédi, T. (2015). Tanári pálya, rekrutáció. In Pusztai, G., Morvai, L., Ceglédi, T., Márkus, E., Szabó, B., Nagy, Z., Sebestyén, K., Barnucz, N. & Labancz, I. (szerk.), *Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata. CHERD Műhelytanulmányok III.* CHERD-Hungary.

Ceglédi, T. (2021). *A meritokrácia mítosza és a túlélelési torzítás. Ellenpontadatok a rezilienciához*. 30 Years in the Social Sciences at Partium.

Chrappán, M. (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzetek körében. In Garai, O. & Veroszta, Zs. (szerk.), *Frissdiplomások 2011*. EDUCATIO Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály – MTMT. 231–263.

Csapó, B. (2014). A szegedi iskolai longitudinális program. In Pál J. & Vajda, Z. (szerk.), *Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsészeti- és társadalomtudományok*. Szegedi Egyetemi Kiadó. 117–166.

Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*. Center for American Progress.

Engler, Á. (2017). *A család mint erőforrás*. Gondolat Kiadó Kör Kft.

Fejes, J. B., Mezei, T., Vigh, T., Szenczi, B. & Rausch, A. (2022). A Tanári Felelősség Kérdőív és a Tanári Hatékonyság Kérdőív működése pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. *Iskolakultúra*, 32(5), 3–26. DOI: [10.14232/iskkult.2022.5.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.5.3)

Felvinczi, K. (2023). A pedagógusok jólléte? Pszichológiai és szervezetpszichológiai tényezők. *Magyar Tudomány*, 184(2), 142–151. DOI: [10.1556/2065.184.2023.2.2](https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.2.2)

Fessler, R. & Rice, E. (2010). *Teachers Career Stages and Professional Development*. Johns Hopkins University.

Harari, Y. N. (2012). *Sapiens – Az emberiség rövid története*. Animus Könyvkiadó.

Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K. & Pusztai, G. (2023). How Can Social Capital Become a Facilitator of Inclusion? *Education Sciences*, 13(2), 1–19. DOI: [10.3390/educsci13020109](https://doi.org/10.3390/educsci13020109)

Imre, N. & Nagy, M. (2009). *Pedagógusok*. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet.

Juhász, M., K., Kaposi, J. & Szőke-Milinte, E. (2020). *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Kaposi, J. & Szőke-Milinte, E. (2019). *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Kende, Á., Messing, V. & Fejes, J. B. (2021). Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, 31(2), 76–97. DOI: [10.14232/iskkult.2021.02.76](https://doi.org/10.14232/iskkult.2021.02.76)

Klinovszky, A. (2017). Pedagógus kiégés kapcsolata a tanári énhatékonyssággal és érzelmi kreativitással. In Biró, Gy. (szerk.), *Móra Akadémia*. Szegedi Tudományegyetem Móra Ferenc Szakkollégium. 122–137.

Kotschy, B. (2017). Hogyan gondolkodnak a pedagógusok a saját kompetenciáik színvonaláról és fejlődési folyamatáról? *Pedagógusképzés*, 16(44), 88–93. DOI: [10.37205/tel-hun.2017.1-4.07](https://doi.org/10.37205/tel-hun.2017.1-4.07)

Kovács, E., Ceglédi, T., Bordás, A., Berei, E. B., Hafičová, H. & Dubayová, T. (2022). „*Things I didn't even know about myself until now*”. National Transit Employment Association.

KSH (2019a). *Statistikai Tükör. Oktatási adatok, 2019/2020*. Központi Statisztikai Hivatal.

KSH (2019b). *A pedagógusok száma c. STADAT tábla*. Központi Statisztikai Hivatal. https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi010b.html Utolsó letöltés: 2023. 05. 31.

- KSH (2019c). *Oktatási adatok, 2019/2020*. Központi Statisztikai Hivatal. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> Utolsó letöltés: 2023. 05. 31.
- KSH (é. n.). <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp> Utolsó letöltés: 2020. 11. 07.
- Lalesz, K. (2001). A tanári kiegészről mint tünetről. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(12), 102–110.
- Lannert, J. (2008). *A teljesítményalapú pedagógusbérezés nemzetközi tapasztalatai*. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ Zrt.
- Lannert, J. (2010). *Pedagógus 2010. Pedagógusok időmérleg vizsgálata: Kutatási zárójelentés*. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ Zrt.
- Lannert, J. (2021). *Zárótanulmány az emberierőforrás-szükségekről a magyar közoktatásban*. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ Kft.
- Lólé, B. & Ceglédi, T. (megjelenés alatt). *Repülök, de mégis zuhanok? A pályaelhagyás a pedagógusok jövőképében*.
- Mihály, I. (2010). Pedagógusok pályaelhagyása. *Szakképzési Szemle*, 26(1), 105–110.
- MoTeL (2021). *MoTeL kutatás – A pedagógus tanulás. Országos felmérés. Gyorsjelentés*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet
- N. Kollár, K. & Szabó, É. (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III*. Osiris Kiadó.
- Nagy, M. (2004). Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 13(3), 175–390.
- Nahalka, I. (2020). A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(7–8), 99–141.
- NPK (2018). *A Nemzeti Pedagógus Kar helyzetértékelése a 2018/2019-es tanév kezdetén*. Nemzeti Pedagógus Kar.
- OH (2019). Oktatási Hivatal. *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez, hatodik módosított változat*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf Utolsó letöltés: 2023. 04. 01.
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V. & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus-pálya-motiváció. Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal
- Péter, P., Szivák, J., Rapos, N. & T. Kárász, J. (2021). A pályakezdő tanárok tanulásának jellemzői. *Pedagógusképzés*, 20(48), 5–28. DOI: [10.37205/tel-hun.2021.3.01](https://doi.org/10.37205/tel-hun.2021.3.01)
- Polónyi, I. (2017). Oktatáspolitikai kísérletek és kudarcok. In Jakab, A. & Urbán, L. (szerk.), *Hegymenet: Társadalmi és politikai kihívások Magyarországon*. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft. 379–400.
- Polónyi, I. (2018). *Oktatási mozaik a 2010-es évekből*. Gondolat Kiadó.
- Polónyi, I. (2019). Az életpályamodell bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, 2019(5–6), 115–129.
- Polónyi, I. (2021). *A felsőoktatás politikai gazdaságtana*. Gondolat Kiadó Kör Kft.
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Pusztai, G. (2015a). Középkiskolai hozzájárulás a hivatás formálódásához. Pedagógushallgatók és társaik összehasonlítása a kibocsátó középiskola fenntartója szerint. In Pusztai, G. & Ceglédi, T. (szerk.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. 137–155.
- Pusztai, G. (2015b). *Pathways to Success in Higher Education: Rethinking the Social Capital theory in the Light of Institutional Diversity* (New edition). Peter Lang. DOI: [10.3726/978-3-653-05577-1](https://doi.org/10.3726/978-3-653-05577-1)
- Réthy, E. (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*, 26(2), 88–99.
- Sági, M. (2015, szerk.). *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Stéger, Cs. (2023). Tanárképzés az adatok tükrében. *Magyar Tudomány*, 184(2), 192–201. DOI: [10.1556/2065.184.2023.2.7](https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.2.7)
- Szivák, J. (1999). *A kezdő pedagógus*. *Iskolakultúra*, (11)4, 3–13.
- Szöke-Milinte, E. (2019). *Pedagógiai mozaik*. Szaktudás Kiadó Ház gondozása alatt a Pázmány Péter Katolikus Egyetem megbízásából.
- Varga, J. (2022a, szerk.) *Szemelvények „A közoktatás indikátorrendszere 2021” című kiadványból*. Budapest: Közgazdaság-tudományi Intézet. Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Varga, J. (2022b, szerk.). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Közgazdaság-tudományi Intézet. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Varga, J. (2023). A pedagógushíány területi különbségei. *Educatio*, 32(1), 107–120. DOI: [10.1556/2063.32.2023.1.7](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.7)
- Veroszta, Zs. (2012). A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata. *Educatio*, 21(4), 607–618.
- Wang, D. & Barabási, A. L. (2020). *A tudomány tudománya*. Libri Könyvkiadó Kft.

Zagyváné Szűcs, I. (2017). Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában. *Képzés és Gyakorlat*, 15(1–2), 175–194. DOI: [10.17165/tp.2017.1-2.10](https://doi.org/10.17165/tp.2017.1-2.10)

Zagyváné Szűcs, I. (2019). *A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére*. Eszterházy Károly Egyetem. DOI: [10.15773/EKE.2019.014](https://doi.org/10.15773/EKE.2019.014)

Zagyváné Szűcs, I. (2020). *A pedagógusok szakmai önértékelésének vizsgálata*. Liceum Kiadó.

Zagyváné Szűcs, I. (2021). *A pedagógusok szakmai önértékelése és szakmai énhatékonyságuk forrásai*. Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Intézet. DOI: [10.46403/kihivásokesmegoldások.2021.185](https://doi.org/10.46403/kihivásokesmegoldások.2021.185)

Zubora, M. & Holik, I. (2017). Pályakezdő pedagógusok karriertervei. *Pedagógusképzés*, 16(44), 1–4. DOI: [10.37205/tel-hun.2017.1-4.02](https://doi.org/10.37205/tel-hun.2017.1-4.02)

Absztrakt

Mind a nemzetközi, mind a hazai közoktatás kurrens kihívása a pedagógushiány és az azt előidéző tényezők azonosítása és orvoslása (pl. Balázs és Vadász, 2019; Chrappán, 2013; Fessler és Rice, 2010; Lannert, 2021; NPK, 2018; Paksi és mtsai, 2015; Stéger, 2023; Varga, 2022a, 2023). Tanulmányunk célja közelképet mutatni a pályaelhagyást előrejelző tünetekről a pedagógus pályáiv egyes szakaszain, különös tekintettel a legfeljebb 5 és 10 éve tanítókra. Kutatási kérdésünk, hogy a pályáiv mely szakaszán élelednek az alábbi, pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek: (1) a motiválatlanság érzése, (2) a többi pedagógushoz viszonyított szakmai önértékelés bizonytalansága, valamint (3) a pedagóguspálya kihívásainak negatív érzékelése. Az elemzés alapjául a Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 című kutatás adatbázisa szolgált. A közoktatásban dolgozó pedagógusokat célzó online önkitöltős kérdőívet 2020 januárjában töltötte ki 254 pedagógus. Adatainkat leíró statisztikákkal, főkomponens-elemzéssel, keresztábra-elemzéssel és varianciaanalízissel elemeztük. Eredményeink azt mutatják, hogy (1) nemcsak a pályakezdőknél jelentkezett a motiválatlanság érzése, hanem a pálya derekán lévőknél is; (2) a viszonyított szakmai önértékelés esetében a pálya legelején a végletesedés, az 5-10 éve tanítók esetében pedig a drasztikus alulértékelés jelenik meg; (3) a digitalizáció kivételével minden megosztó kihívást a pálya elején lévő két (legfeljebb 5 és 10 éve tanító) generáció értékelt a legnehezebbnek. Kutatásunk legfontosabb eredménye, hogy nemcsak a legfeljebb 5 éve tanítók körében gyakoriak a vizsgált tünetek, hanem az 5–10 éve pályán lévők esetében is, sőt bizonyos mutatók esetében ők tűnnek a leginkább veszélyeztetett csoportnak.

Kulcsszavak: pályakezdő és posztiniciális pedagógusok, szakmai önértékelés, pályaelhagyás