

Ceglédi Tímea

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Lólé Bianka

Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary)

Veszélyben a legfeljebb 5 és 10 éve tanító pedagógusok? A pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek

Absztrakt

Mind a nemzetközi, mind a hazai közoktatás kurrens kihívása a pedagógushiány és az azt előidéző tényezők azonosítása és orvoslása (pl. Balázs & 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 élesednek az alábbi, pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek: 1) a motivátlanság 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 variancia analízissel elemeztük. Eredményeink azt mutatják, hogy 1) nemcsak a pályakezdőknél jelentkezett a motivátlanság érzése, hanem a pálya derekán lévőkénél 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

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 egy-másfél évtizedben nyugdíjassá válók hiányát nem kompenzálja a pályakezdő pedagógusok alacsony száma (és aránya) sem, ami miatt a probléma fokozódása várható (Balázs & Vadász, 2019; Chrappán, 2013; Fessler és Rice, 2010; Lannert, 2021; NPK, 2018; Stéger, 2023; Varga, 2022a; 2023).

Elméleti rész

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

szükség – 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 létszámvesztést (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, előre jelezhetik. 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 illethetjük 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 pályára 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 pályára elején lévők körében feltételezzük a nagyobb bizonytalanságot ezen a téren.

3. A pályán eltöltött évek befolyásolják a pedagóguspályára kihívásainak értékelését. A pályára elején lévők súlyosabbnak érzik a 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 pályára 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, 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 rizikófaktorai közül a megélhetés kérdését említik a leggyakrabban. A nemzetközi összehasonlító kutatásokat (pl. Eurydice, PIAAC, PISA, TALIS) is figyelembe vevő hazai szakirodalom egybehangzóan 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 rizikófaktorai közé sorolható továbbá a karrierkilátások viszonylagos merevsége (ezt mások kiszámíthatóságnak értékeli), 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 at al., 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 pályára 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 következményekként mentális és fizikai problémák, kiégés (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 jelentene 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 kényszersmegoldások, amelyek a pedagógushiányból, 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; Szerzők, 2023). 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 milyennek látják a pedagógustársaikat általában, és hozzájuk képest milyennek értékelik önmagukat. Ezt nevezzük a későbbiekben viszonyított szakmai önértékelésnek.

Kutatásunkban annak járunk utána, hogy a fent említett pályaelhagyást előrejelző 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 a posztiniciális) pedagógusok

Pályakezdőnek tekintik 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 szakirodalmában egyhangúlag annak fontossága mellett érvel, hogy a magányosság, az identitás formálódás, 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 segítése (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 tanulását is. Ezen felül megemlítené 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 kezdeményező-készségétől és a tapasztaltabb kollégák segítőkészségétől (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 biztos 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

elvárás 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 transzparens a béreket és a bérpótlékokat valójában meghatározó tényezők is (Chrappán, 2013; Lannert, 2021; Polónyi 2021; Veroszta, 2012). Ugyancsak nehézségként élik 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 pedagógus 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, otthoneremtés időszaka (vagy ennek igénye) is nagy valószínűséggel egybeesik a tanítás első néhány évével, s végig kíséri a pályáiv 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). Jelentősnek 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 pályáiv 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 kérdések és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmazott. Keresztmetszeti kutatásunk egy pillanatképet mutat meg a 2019/2020-as tanévből. Az ország 118719 főmunkaviszony keretében pedagógus munkakörben (óvoda kivételével) dolgozó pedagógusából 254-en töltötték ki a Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 c. kutatás kérdőívét. Fontos kiemelnünk, hogy a kutatás nem valószínűségi mintavételen alapul. Törekedtünk arra, hogy a minta alapvető mutatóit összevessük az alapsokaságéval a KSH 2019/2020-as tanév országos 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 közelít 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 variancia analízissel elemeztük.

	Minta (2020)	Országos adat	Országos adat forrása
Főmunkaviszony keretében pedagógus munkakörben dolgozók száma (óvoda nélkül)	254	118719*	KSH (2019a). Statisztikai Tükör, 2019 (2019/20-as tanév)
Nemi eloszlás (óvoda nélkül)	Nő: 244 (96,1%) Férfi: 9 (3,9%)	Nő: 93207 (78,51%) Férfi: 25512 (21,49%)	KSH (2019a). Statisztikai Tükör, 2019 (2019/20-as tanév)
Fővárosban tanító pedagógusok száma (óvoda nélkül)	22 (8,7%)	23340 (19,73%)**	KSH (2019b). A pedagógusok száma (2000–) c. STADAT tábla 2019. évre vonatkozó oszlopa
Fenntartó szerinti megoszlás (óvoda nélkül)	Állami: 197 (77,6%) Egyházi: 43 (16,9%) Egyéb: 14 (5,5%)	Tanulók: Állami és önkormányzati****: 78,49%	KSH (2019c). Oktatási adatok 2019/2020 c. kiadvány gyermekek**** fenntartó

		Egyházi: 16,7% Egyéb: 5,44%	szerinti számára vonatkozó adatai
		Intézmények – alapfok: Állami és önkormányzati: 76,9% Egyházi: 16,8% Egyéb 5,3% Intézmények – középfok: Állami és önkormányzati: 57,5% Egyházi: 25,2% Egyéb: 17,3%	Varga (2020b). 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 (2020b). 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 (2020b). A közoktatás indikátorrendszere 2021 c. kiadvány háttértáblázataiból a “Belépő tanárok aránya” és a „Pályakezdő tanárok aránya” című tábla 2019-es sorai

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, 2020b

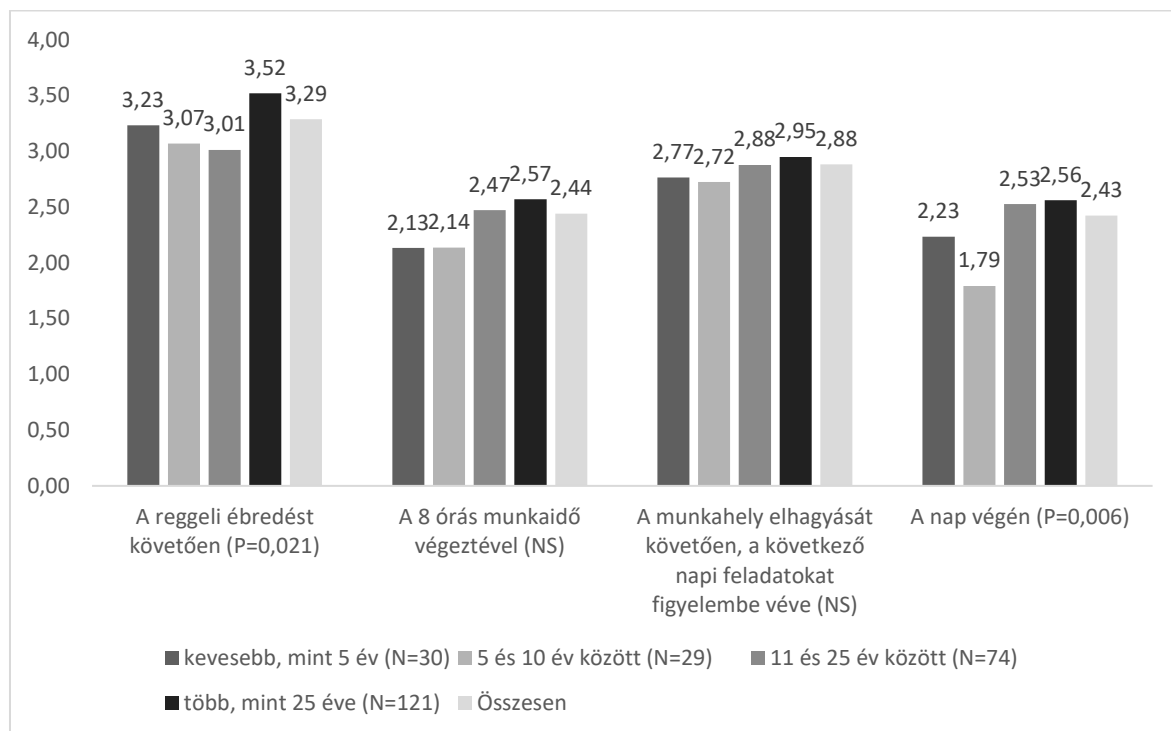
Megjegyzések: *Főmunkaviszony keretében pedagógus munkakörben alkalmazottak száma. Az óvodapedagógusok nélküli összesített adatokat számoltuk ki, így ebben a létszámban szerepelnek az általános iskola, szakiskola, szakközépiskola, gimnázium, szakgimnázium, fejlesztő nevelő-oktatás pedagógusai (Statistikai Tükör, 2019). **A STADAT tábla alapján számolt összesen szám: 118308 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 számított minden újonnan (akár másik intézményből) belépő pedagógus. Pályakezdőnek a friss egyetemi diplomával rendelkezők. A többi pályaszakaszra 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 motivátlanság-érzetét feltételezte. Az 1. ábra jól szemlélteti, hogy 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 lévő). 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 (ötfokú skála átlagértékei, ahol az 5-ös jelölte a legmotiváltabb választ) (ANOVA).

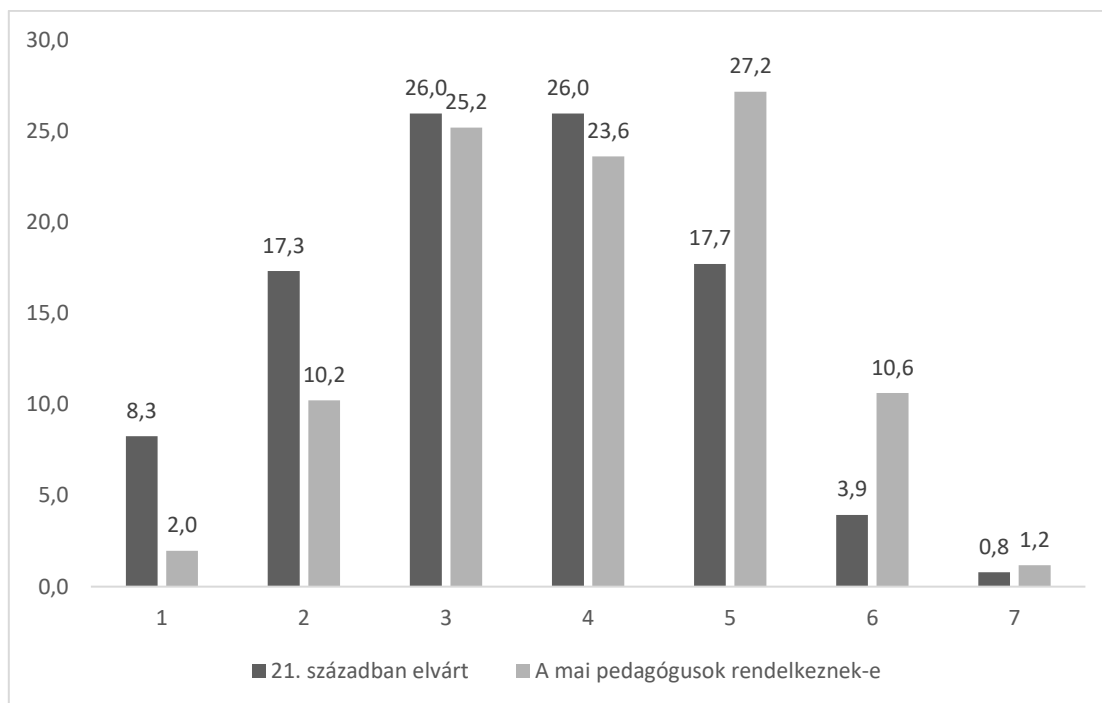
Megjegyzés: A kérdőív kérdése így hangzott: "Kérem, értékelje, milyen érzelmi állapot jellemzi Önt a nap különböző szakaszaiban?" Válaszok: 1: Alig érzek motivációt, 5: Maximálisan motivált vagyok. Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N=254).

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 pályára lépőkénél 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

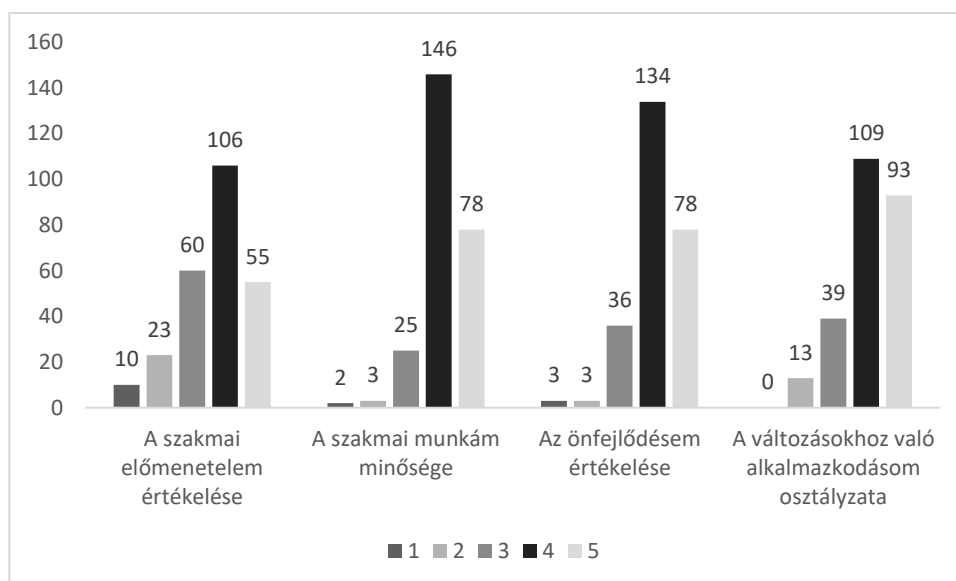
pedagógustársadalom tagjai többnyire úgy gondolják egymásról (és magukról), hogy átlagos szinten rendelkeznek a ma elvárt készségekkel és kellő mértékű tudással, de ez kis mértékben meghaladja a közoktatás értékelését általában. A szélsőséges válaszok nem voltak jellemzőek. A többség a középben elhelyezkedő 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.

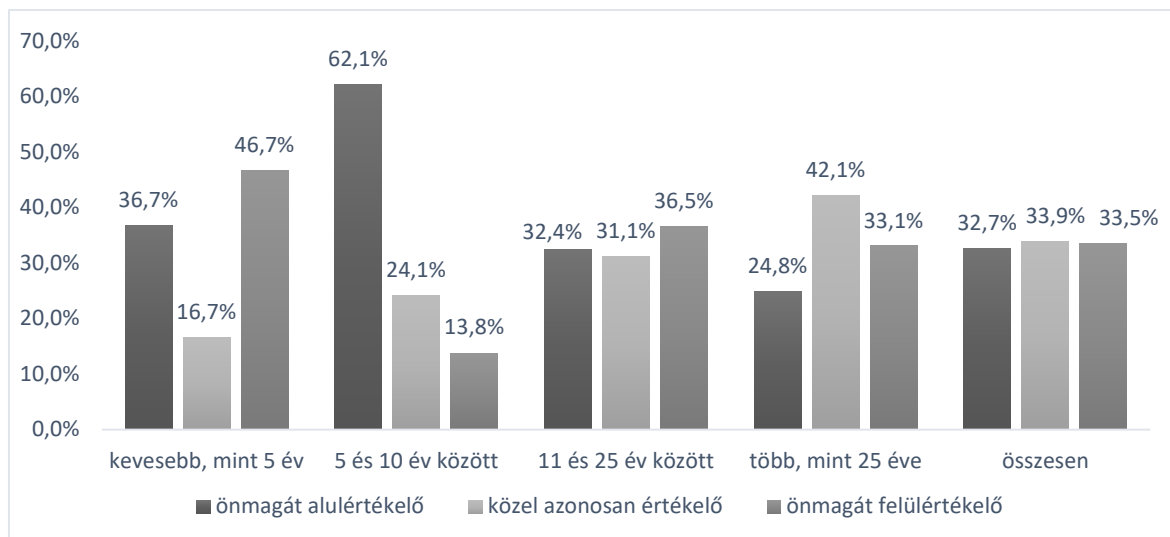


3. ábra

A pedagógusok szakmai önértékelése az iskolai osztályzatnak megfelelően a szakmai előmenetelük; a szakmai munkájuk; az önfejlesztésük 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, önfejlesztésüket, 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 összevethetősége érdekében 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 azonosíthattunk. Végül három egyforma nagyságú csoportba soroltuk a pedagógusokat: önmagukat alulértékelők, önmagukat közel azonosan értékelők, 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

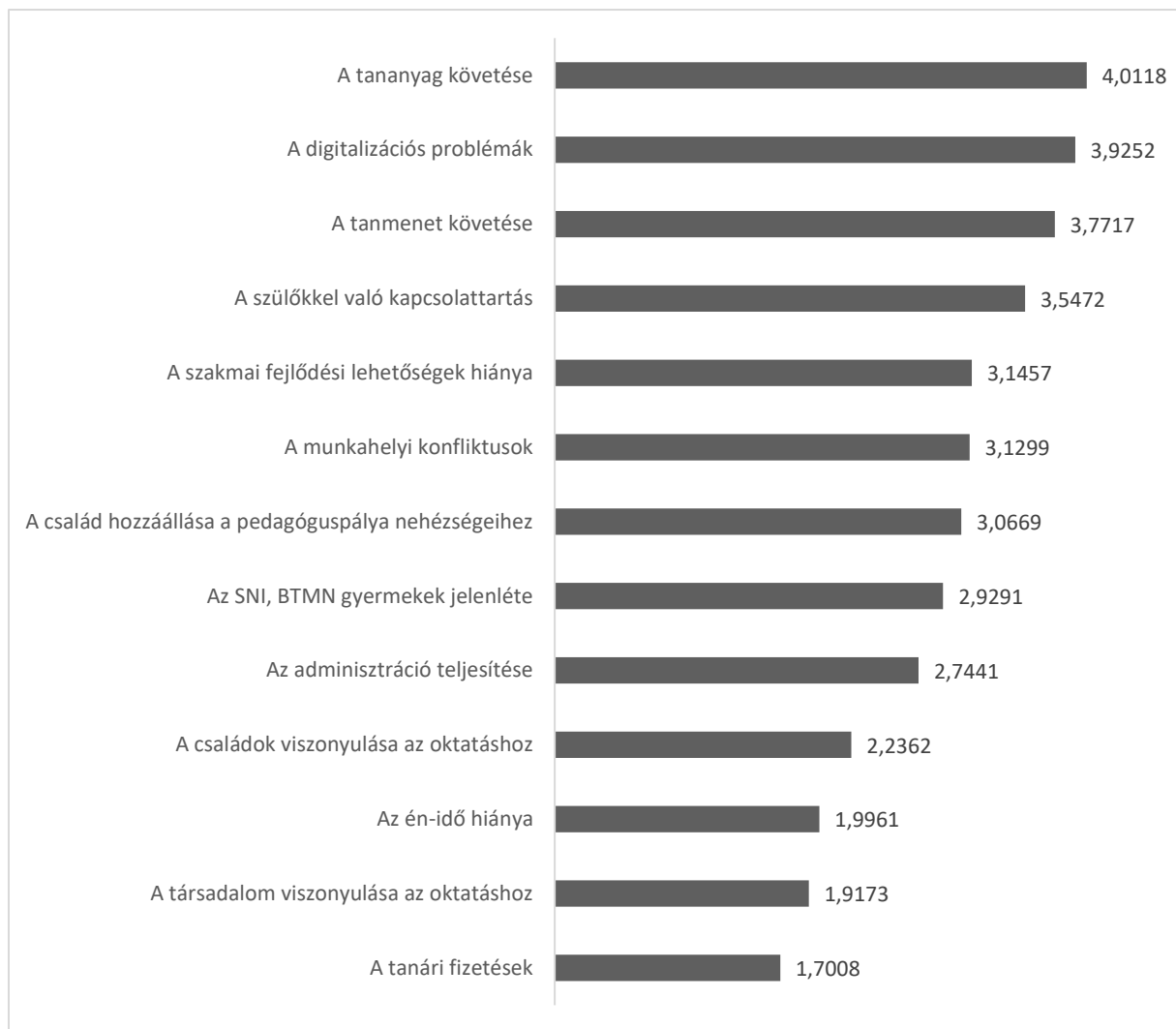
A viszonyított szakmai önértékelés a pályán eltöltött évek számának függvényében (%) (P=0,002). Saját szerkesztés. Forrás: Pedagógusok Stagnáló Jelene és Jövője 2020 (N=254).

A pályakezdőkre 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 bizonytalanság a legtapasztaltabb pedagógusokra jellemző a legkevésbé (4. ábra). Egy korábbi kutatás szerint a pályakezdők (ezen esetben 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 pályakezdők. De izgalmas jövőbeli kutatási irányokat nyithat meg a pályára újonnan érkezők végletesedésre (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 digitalizációs problémák, valamint a szülőkkel való kapcsolattartás.



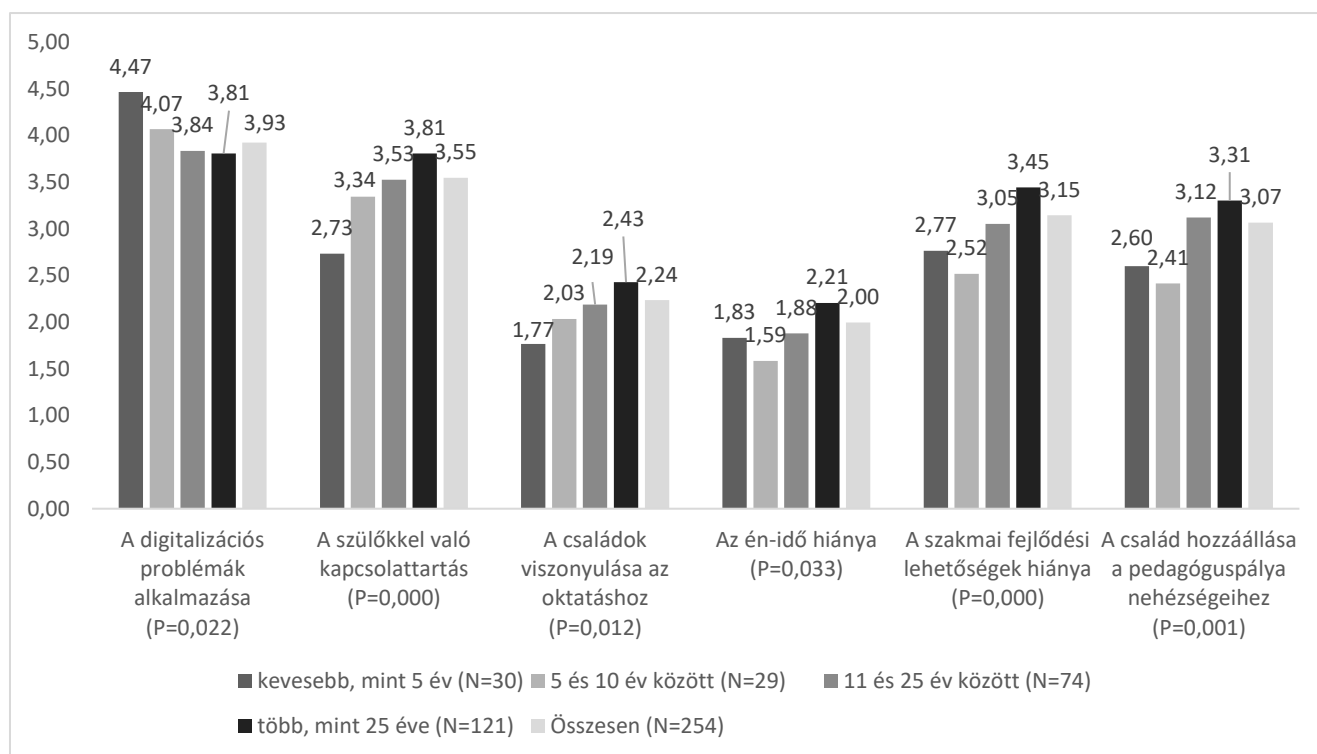
5. ábra

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 szülőkkkel 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 legkedvezőtlenebbül, 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 (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).

Összességében 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 nem minden esetben a pályakezdők érzékeltek nagyobbak a kihívásokat, hanem az 5-10 éve pályán lévők.

Összegzés

Tanulmányunkban a pedagógusok pályaelhagyását előrejelző lehetséges tüneteket vizsgáltuk. Egy pedagógusok körében készült kérdőíves 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 pályakezdőknél 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 nem minden esetben a pálya legelején lévők jeleztek nagyobb kihívásokat, hanem az 5-10 éve tanítók.

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. Mi állhat ennek a háttérben? 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 többlettáldozat (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 terjedelmi 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 jelenségre 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 Köznevelési 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 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 összefoglaló jelentés*. Budapest: 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* (pp. 71–80). Budapest: Hungarovox Kiadó.

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*. Bloomington (Indiana): 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.* Debrecen: CHERD-Hungary.

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

Chrappán, M. (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében (pp. 231–263). In Garai, O., & Veroszta, Zs. (szerk.), *Frissdiplomások 2011*. Budapest: EDUCATIO Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. MTMT: 2253058

Csapó, B. (2014). A szegedi iskolai longitudinális program. In Pál J., & Vajda, Z. (szerk.), *Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsész- és társadalomtudományok* (pp. 117–166). Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó. ISBN: 9789633063521

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*. Budapest: 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*. Baltimore: Johns Hopkins University.

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

Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacsai, 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*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

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

Kaposi, J., & Szőke-Milinte, E. (2019). *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem. ISBN: 9786155224850

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 énhatékonysággal és érzelmi kreativitással. In Bíró, Gy. (szerk.), *Móra Akadémia* (pp. 122–137). Szeged: Szegedi Tudományegyetem Móra Ferenc Szakkollégium.
- 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*”. Debrecen: National Transit Employment Association. ISBN 978-615-01-5966-9
- KSH (2019a). *Statisztikai 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 kiégésről mint tünetről. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(12), 102–110.
- Lannert, J. (2008). *A teljesítményalapú pedagógusbérezés nemzetközi tapasztalatai*. Budapest: TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ Zrt.
- Lannert, J. (2010). *Pedagógus 2010. Pedagógusok időmérleg vizsgálata: Kutatási zárójelentés*. Budapest: TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ Zrt.
- Lannert, J. (2021). *Zárótanulmány az emberierőforrás-szűkösségekről a magyar közoktatásban*. Budapest: TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ Kft.
- Mihály, I. (2010). Pedagógusok pályaelhagyása. *Szakképzési Szemle*, XXVI(1), 105–110.
- MoTeL (2021). *MoTeL kutatás – A pedagógus tanulás. Országos felmérés. Gyorsjelentés*. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III*. Budapest: 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*. Budapest: 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* (pp. 379–400). Budapest: Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft.
- Polónyi, I. (2018). *Oktatási mozaik a 2010-es évekből*. Budapest: Gondolat Kiadó. ISBN 978 963 693 832 1

- Polónyi, I. (2019). Az életpályamodell bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, 2019(5-6) 115–129.
- Polónyi, I. (2021). *A felsőoktatás politikai gazdaságtana*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör Kft.
- Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Pusztai, G. (2015a). Középiskolai hozzájárulás a hivatás formálódásához. Pedagógushallgatók és társaik összehasonlítása a kibocsátó középiskola fenntartója szerint. In Pusztai, G., & Ceglédi, T. (szerk.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban* (pp. 137–155). Debrecen, Nagyvárad: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó. ISBN 978-963-1233-98-8
- 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. (szerk.) (2015). *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Budapest: Oktatáskutató 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)
- Szerzők (2023). Repülök, de mégis zuhanok? A pályaelhagyás a pedagógusok jövőképében (benyújtás alatt)
- Szivák, J. (1999). *A kezdő pedagógus*. *Iskolakultúra*, (11)4, 3–13.
- Szöke-Milinte, E. (2019). *Pedagógiai mozaik*. Budapest: Szaktudás Kiadó Ház gondozása alatt a Pázmány Péter Katolikus Egyetem megbízásából.
- Varga, J. (szerk.) (2022a). *Szemelvények „A közoktatás indikátorrendszere 2021” című kiadványból*. Budapest: Közgazdaság-tudományi Intézet. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Varga, J. (szerk.) (2022b). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Budapest: Közgazdaság-tudományi Intézet. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Varga, J. (2023). A pedagógushiány 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. ISSN: 1216–3384
- Wang, D., & Barabási, A. L. (2020). *A tudomány tudománya*. Budapest: 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*. Eger: Líceum Kiadó.
- Zagyváné Szűcs, I. (2021). *A pedagógusok szakmai önértékelése és szakmai énhatékonyságuk forrásai*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Intézet. DOI: [10.46403/kihivasokesmegoldasok.2021.185](https://doi.org/10.46403/kihivasokesmegoldasok.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)