

<https://doi.org/10.36007/4478.2023.197>

ÓVODAPEDAGÓGUS JELÖLTEK SZEREPELFOGÁSA ÉS HIVATÁSMOTIVÁCIÓJA

SZONTAGH Pál¹

ABSTRACT

Nowadays, perhaps more than ever before, in professional and public discourses, the issue of teacher shortage, teacher abandonment, and teacher training is raised more prominently. It is understandable - and to a large extent justified - that the dismal income conditions of the teaching profession are primarily articulated in the wider public as the primary causes of the shortage of teachers. Without disputing the need for an immediate and radical improvement of the issue, below we will attempt to examine some other factors related to the students' perception of the teacher's role and professional motivation in the light of our research conducted by teacher candidates of the Pedagogical Faculty of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary.

KEYWORDS

career motivation, career socialization, professional motivation, teacher training

PROBLÉMAFELVETÉS

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

A minőségi nevelés-oktatás elképzelhetetlen motiválatlan pedagógusokkal – szükséges ezért feltárnunk, hogy mik azok a motívumok, amelyek a pályára vonzzák, és ott meg is tartják a pedagógusokat. „A szociokulturális elmélet a motivációt (és a kognitív tevékenységeket egyaránt) nem egyéneken belüli, kontextusfüggetlen jelenségként határozza meg, hanem a kognitív és a szociokulturális aktivitások kölcsönös függésére világít rá” [2]. A belső késztetésen túl tehát a nevelő-oktató munka mikro- és makrotársadalmi körülményei, csoportdinamikája is befolyásolják a pályára állást és a pályaretenciót, vagyis a pedagógusjelöltek hivatás iránti elkötelezettsége és a pedagóguspálya iránti motivációja kölcsönösen függenek egymástól és feltételezik egymást.

¹ Dr. SZONTAGH Pál Iván PhD., főiskolai docens (Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Budapest), igazgató (Református Pedagógiai Intézet, Budapest), szontagh.pal@kre.hu
A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara által finanszírozott "Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben" kutatás keretében valósult meg.

KUTATÁS LEÍRÁSA

Vizsgálatunkban elsősorban az óvodapedagógus hallgatók pálya- és hivatásmotivációs nézetrendszerére koncentráltunk. Egy 2021-s kutatás szerint a pedagógusjelöltek között az óvodapedagógus, tanító és gyógypedagógus munkakörben szignifikánsan nagyobb az elhelyezkedési szándék (69%) a többi pedagógus szakhoz képest, ezen belül is leginkább az óvodapedagógusok akarnak pályára lépni [3].

Deutsch szerint „a pedagógiai felsőoktatás célja, hogy a képzés évei alatt az önismereten és pályaszocializációs fejlődésen keresztül a hallgatók értékrendszere minél inkább a választott hivatásnak megfelelően alakuljon” [4]. Egyetemünk képzési rendszerében az óvodapedagógus hallgatók képzésében egy féléven keresztül kötelező kurzusként szerepel a „Pedagógusattitűdök és etika (PK ON2111002)” tantárgy, amelynek keretén belül lehetőségünk nyílt a hallgatók pálya- és hivatásmotivációs nézetrendszerének feltárására. Ezt kiegészítendő 2021/22 tavaszi félévében szabadon választható kurzust indítottunk „Pedagógus attitűdök, szakmai önismeret (PK SZV139)” címmel, melyet 61%-ban óvodapedagógus hallgatók vettek fel (24% csecsemő- és kisgyermekgondozó és 15% tanító szakos hallgató mellett). A kurzus szabadon választható jellege miatt feltételeztük – és ezt a konzultációk személyes interakciói megerősítették –, hogy erre a kurzusra a legmotiváltabb, a pedagógus pályára állást komolyan fontoló hallgatók jelentkeztek.

HIVATÁS- ÉS PÁLYAMOTIVÁCIÓ

Vizsgálatunk során mindvégig feltételeztük, a *pedagóguspálya* (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció eltér a nevelés-oktatás *hivatása* iránti elkötelezettség mértékétől (amely megélhető informális, vagy a köznevelési intézményrendszeren kívüli formában is). A szakirodalom [5] és saját kutatásaink [6] alapján a hivatás- és pályamotiváció különbségét az alábbiak szerint definiáljuk.

Hivatásmotiváció alatt azoknak a motivációs tényezőknek az összességét értjük, amelyek a nevelés-oktatás feladatát, mint személyes, belső elhívást percipiálják. Ide tartozik a nevelés hosszú távú társadalmi hatásának előtérbe helyezése, az elkötelezett közösségi szerepvállalás, a generációkon áthagyományozódó tudás továbbadásának belső indíttatása és a magas intenzitású érzelmi bevonódás. Pinczésné Palásthy Ildikó szerint „a hivatás iránti elköteleződés a pálya művelésére való felkészülési, tanulási folyamat, melyet hivatásszocializációnak nevezünk. Ennek során a személyiség több dimenzióban gazdagodik: szakmai tudásra tesz szert, gyakorlatot szerez, értékek, eszmék között választ, s ily módon a hivatástudat egyszersmind az egyén küldetésstudatát is jelzi, egy életútba ágyazott meghatározott feladatvállalási irányt jelöl, azaz a személyiség érettségét, értékek iránti elköteleződését tükrözi” [7].

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

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

A hivatásmotivációval szemben a *pályamotiváció* a pedagóguspálya mint *szakma* választásához kapcsolódik. Ide soroljuk azokat a motívumokat, amelyek a pedagógus szerephez, az

intézményes nevelés-oktatáshoz köthetők. A pályamotivációban megfigyelhetünk külső és belső tényezőket. Külső pályamotiváció lehet a család, a tanárok, az ismerősök vagy a társadalmi mikrokörnyezet biztatása a pedagógusfoglalkozás választására, de ide sorolhatók azok a makrotársadalmi hatások is, amelyek a pedagógusok presztízsén, anyagi és erkölcsi elismertségén, a képzés színvonalán keresztül teszik vonzóvá a pályát. Belső pályamotivációt jelenthetnek a pedagóguspályára jellemző sajátos szervezeti keretek, a munkaidőbeosztás, az egyéni és közösségi tevékenységek aránya és változatossága, a képzésben és a gyakorlatban megszerzett tudás használhatósága, konvertálhatósága.

A *pályamotiváció* gyengülése vagy hiánya közvetlenül vezethet a pályaelhagyásához, még abban az esetben is, ha a hivatásmotiváció erős marad. Hazai kutatások elsősorban a relatíve alacsony béreket, az előnyös konvertálhatóságot, a gyenge karrierkilátásokat, a növekvő munkaterhelést és az ezek hatására alacsony társadalmi megbecsültséget azonosították a pályaelhagyás elsődleges okaiként [8]. Ezek mellett az egyértelműen negatív önszelekciós, kontraszelekciós megközelítések (deficit-elméletek) mellett léteznek a támogató erőkre koncentrálnó nevelésszociológiai kutatások is, melyek a speciális hivatástudattal rendelkező csoportok pályára lépését és pályán maradását magyarázó tényezők vizsgálatát helyezik vizsgálódásuk középpontjába [9]. Ezen, *hivatásmotivációt* támogató tényezők egyike éppen a felekezeti fenntartású pedagógusképzés hivatásfelfogása és pályaszocializációs munkája lehet.

Paksi és munkatársai [10] a külső és belső motivációkon belül egyéni (individuális) és a pályához kapcsolódó motivációkat különböztetnek meg. Individuális belső motivációnak tekintik például a tanári munka társadalmi szintű fontosságának érzését, munkához kötődő intrinzik motivációnak például az emberekkel való foglalkozás örömét. Személyes extrinzik motiváció lehet az állásbiztonság vagy a munka és a család összeegyeztethetősége, míg a munkához köthető külső tényező például a jó munkahelyi/tantestületi légkör vagy a példaképek szerepe.

Ausztrál kutatók szerint „az intrinzik faktorok a pályaválasztási motivációt, míg az extrinzik faktorok a pályaelhagyást jelezték előre leginkább” [11]. A hivatás- és pályamotiváció különbségeit feltáró kutatásunkban ennek megfelelően az előbbiek a *hivatás*-, utóbbiak a *pályamotiváció* komponensei lehetnek.

Claire Wyatt-Smith és munkatársai [12] kutatása szerint Queenslandben (Ausztrália) a hallgatói motivációk közül a társadalmi hozzájárulás, a gyermekek jövőjének alakítása és a pedagógusi önértékelés volt kiemelkedő (amelyek a mi kutatásunk terminológiája szerint *hivatásmotivációs* kérdéseknek tekinthetők), míg a másodlagos karrier, a juttatások és a mások tanítással kapcsolatos nézetei gyakorolták a legkisebb hatást a hallgatókra (értelmezésünkben ezek a *pályamotiváció* tényezői).

ERŐSSÉGEK ÉS FEJLESZTÉSI TERÜLETEK A HALLGATÓK ÖNÉRTÉKELÉSE ALAPJÁN

Kutatásunk első szakaszában felmérést végeztünk a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának (KRE TFK)² elsőéves óvodapedagógus hallgatói (n=123) között. A hallgatók kötetlen (tematikus) reflektív pedagógiai esszéket írtak *Miért (nem) leszek óvodapedagógus?* címmel. Ezek kvalitatív, strukturált tartalmi elemzésével, manuális kódolással igyekeztünk feltárni azokat a hivatás- és pályamotivációs jellemzőket, amelyek a hallgatókat a képzésre való jelentkezésben befolyásolták. Kutatásunk részeredményeit számos publikáció-

² 2021. augusztus 1. napjától a kar neve Pedagógiai Kar elnevezésre változott.

ban közöltük [13], itt most csak a hallgatók által megjelölt személyes erősségekre és fejlesztendő területekre koncentrálnak.

A hallgatók, bár még a képzés elején járnak, esszéikben igyekeztek számba venni azokat az *erősségeket*, melyek alkalmassá teszik őket az óvodapedagógusi hivatásra. A *nappali munkarendben tanuló első éves hallgatók* leggyakrabban említett tulajdonságok (összesen 103) az említések gyakorisága szerinti sorrendben: türelem (15), empátia (15), szeretetteljes, kedves, gondoskodó attitűd (12), kreativitás, kezűgyesség (11), kommunikációs készség (9), segítőkészség, együttműködés, figyelmesség (8), lelkesedés, motiváltság, szorgalom, ambíció (7), nyílt, barátságos, őszinte személyiség (6). A hallgatók említették még az alábbiakat: koncentrált, határozott (5), rugalmas, problémamegoldó alkat (5), zenei képességek (4), energikus személyiség (3), alázat, tisztelet (3). A *levelező munkarendben tanuló első éves hallgatók* is felsorolták személyes *erősségeiket* (összesen 64 említés), melyek a képzés és majd a hivatás gyakorlása során segíthetik őket. Legtöbbször saját empatikus, elfogadó személyiségüket (11 említés), türelmes, nyugodt habitusukat (8), gyermekcentrikus, szeretetteljes attitűdjüket (8), illetve zenei, mozgásos és kézműves készségeiket (7) említették. A pályán való megmaradásban sokan érzékelik erősségként a humorérzékletet, vidám alaptermészetet (7), a jó együttműködési és kommunikációs készséget (6), a kreativitást (5) és a belső motivációt (4), melyet az egyik hallgató „erős tanítási vágyként” írt le. Erősségként jelent meg továbbá a lelkesedés, a segítőkészség, az együttműködés, a munkaszeretet, a reflektivitás, a határozottság, a játékoság és az érzékenység. A fentiekből látható, hogy az erősségek megfogalmazásában jelentős az átfedés a nappali és levelező munkarendben tanuló hallgatók között.

Érdekes összevetni a fenti listát azzal a tulajdonságkatalógussal, melyet ugyancsak a hallgatók egy szemináriumon állítottak össze a számukra példaértékű pedagógus egyéniségeket jellemezve. Ebben a legtöbb említést az alábbiak kapták: türelmes, kedves, megértő, segítőkész, feltétel nélküli szeretetet ad, humoros, igazságos, kitartó. Az egyezések igazolhatják a szakirodalom megállapítását, miszerint minél közelebb áll egymáshoz a pedagógusjelöltek szakmai énképe és szakmai énidéálja, annál nagyobb motivációval bírnak a jelöltek pályaválasztásuk, munkavégzésük során [14].

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

Fejlesztendő területként azonosították az *elsőéves nappalis hallgatók* művészeti képességeiket (ének-zene, kezűgyesség – összesen nyolc említés). Megjegyzendő, hogy a hallgatók a Covid-19 veszélyhelyzet miatt a felvételi eljárás során nem vettek részt alkalmassági vizsgálaton. További 44 esetben említettek olyan személyes tulajdonságot, melyben fejlődniük kell: magabiztosság, határozottság (14 említés), türelem (4), koncentrálttság (3), időbeosztás (1), felelősségtudat (1). Hárman érzik úgy, hogy kommunikációjukon kell javítani (gyerekek és felnőttek felé egyaránt). A képzés elején járó *levelezős hallgatók fejlesztendőnek* érzik saját adminisztrációjukat (2 említés), a megosztott figyelem képességét, a tapasztalatlanságot, az önbizalom hiányát, a munkatempót, a tervezésben és szervezésben való jártasságukat, a következetességet, a problémamegoldást, a kommunikációt, a fegyelmelést és az éneklést (1-1 említés).

Kutatásunk második szakaszában megvizsgáltuk, hogy az óvodapedagógus-hallgatók motivációi hogyan változnak a képzés során, illetve hogy a végzés küszöbén milyen elképzelésük van a pályán való elhelyezkedésről. Mivel az utóbbi idők kutatásai szerint az egzisztenciális nehézségeken túl a pedagógus-pályaelhagyás okai között szerepelhet az elégtelen pályá-

szocializáció is, amely elsősorban a felsőoktatásban eltöltött évek hiányossága [15], ezért különösen fontosnak tartottuk az elsőévesek által azonosított motivációs és demotivációs tényezők hatását a végzős hallgatók körében (n=50) is megvizsgálni.

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

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

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

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

Összehasonlítottuk az elsőéves és végzős eredményeket az erősségek és fejlesztendő területek területén. A harmadévesek válaszaiból az erősségek közül azokat közöltük a táblázatban, amelyeket az adott hallgatói csoport többsége bejelölt (50% <) (1. táblázat). A fejlesztendő területek közül az egyharmadnál több (33% <) jelölést kapott válaszokat jelöltük (2. táblázat).

1. táblázat. Erősségek említése az elsős és végzős nappali és levelező munkarendű hallgatók körében

NAPPALIS HALLGATÓKNÁL SZEREPEL		ERŐSSÉG MEGNEVEZÉSE	LEVELEZŐS HALLGATÓKNÁL SZEREPEL	
ELSŐSÖK	VÉGZŐSÖK		ELSŐSÖK	VÉGZŐSÖK
X	X	türelem	X	X
X	X	empátia	X	X
X	X	kreativitás	X	X
X	X	szeretetteljes attitűd	X	X
X	X	kommunikációs készség, segítőkészség, együttműködés	X	X
X	X	belső motiváció, elhivatottság	X	X
X	X	nyílt, őszinte attitűd		X
	X	humor, vidámság	X	X
X		zenei képesség	X	
X	X	rugalmasság, problémamegoldás		X
X		koncentráció, határozottság		
X	X	energikus személyiség		
X	X	alázat, tisztelet		X

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

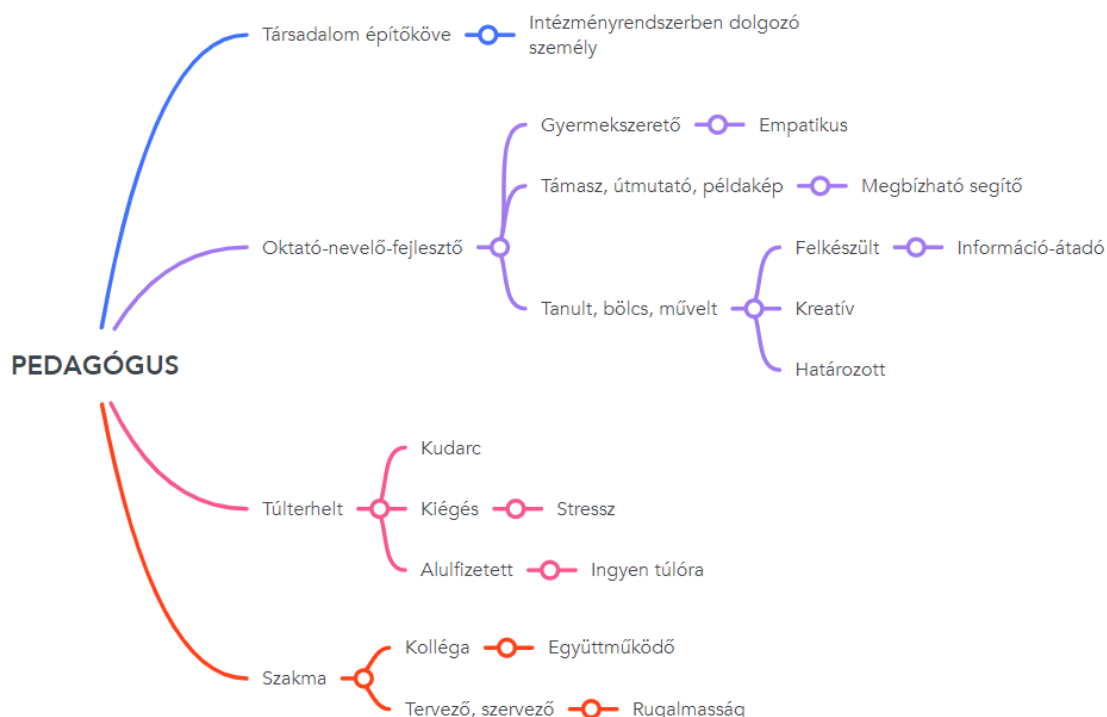
NAPPALIS HALLGATÓKNÁL SZEREPEL		FEJLESZTENDŐ TERÜLET MEGNEVEZÉSE	LEVELEZŐS HALLGATÓKNÁL SZEREPEL	
ELSŐSÖK	VÉGZŐSÖK		ELSŐSÖK	VÉGZŐSÖK
X		művészeti képességek	X	X
X	X	magabiztosság, határozottság	X	X
X		türelem		
X	X	koncentrálttság, megosztott figyelem	X	X
X	X	időbeosztás, munkatempó	X	X
X		felelősségtudat		
X		kommunikáció	X	
	X	adminisztráció	X	X
	X	tapasztalatlanság	X	X
	X	tervezés-szervezés	X	X
	X	következetesség, fegyelmezés	X	
		problémamegoldás	X	

A HALLGATÓK PÁLYAVÁLASZTÁSI MOTIVÁCIÓI ÉS PEDAGÓGUS SZEREP-FELFOGÁSA

A „Pedagógus attitűdök, szakmai önismeret” szemináriumon a részt vevő hallgatók (n=21) – akik, mint jeleztük, a legelkötelezettebb jelöltek közül valók – szemináriumi foglalkozások keretében összegyűjtötték, hogy miért választották a pedagóguspályát. Kiemelkedően a legtöbb említést a gyermekek szeretete, illetve a gyermekekkel való foglalkozás vágya kapta (16 említés), ezt követően jelölték az értékátadást, a nevelőmunka társadalmi hatását (6), a példaképek hatását a pályaválasztásra (5), illetve a változatos munka lehetőségét (4). Ez az eredmény összecseng egy 2021-es, gyakorló pedagógusok között végzett kutatás eredményeivel, mely szerint a gyakorló pedagógusok pályamotivációjában legfőképpen a gyerekekkel való munka szerepe játszott fontos szerepet, ezt követte egy-egy inspiráló pedagógus példája, majd a tanításra való képesség [16]. Ahogy az idézett kutatásban, úgy saját eredményeinkben sem igazolódott, hogy a hallgatók/pedagógusok nagy számban B-tervként, jobb híján választották volna a pedagógus hivatást.

A hallgatók elkészítették a „PEDAGÓGUS” fogalom gondolattérképét (Mind-map). Mint ismert, a gondolattérkép „lényegében valamely témakörrel kapcsolatos ismereteinknek, egy gondolatkörnek vizuálisan könnyebben feldolgozható megjelenítése” [17].

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



1. ábra Pedagógus kifejezés gondolattérképe (saját szerkesztés)

Mint az az ábrán látható, a hallgatók négy nagy gondolati csomópontot határoztak meg a pedagógus szerep megfogalmazásában, ezek közül kettő (Társadalom építőkőve; Oktató-nevelő-fejlesztő) a hivatásmotivációhoz, kettő (Szakma; Túlterhelt) a pályamotivációhoz (vagy -demotivációhoz) sorolható. A gondolattérképen is igazolódna az az eredmény, melyek szerint a pozitív hivatásmotiváció pályaválasztássá konvertálását nagyban nehezítik a túlterheltségtől, alulfizetettségtől való (reális) félelmek. A szakirodalom megállapításával összhangban le kell szögeznünk, hogy „nem önmagában az alacsony bér taszítja el a fiatalokat a pályától, hanem inkább az alacsony ár-érték arány, vagyis a munkahelyi körülmények és a munka jellege.” [18]

TÁRSADALMI PRESZTÍZSDEFICIT, EGYÜTTMŰKÖDÉS A SZÜLŐKKEL

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

A 2016-os mikrocenzus korrelációs számításai alapján jól látható, hogy az óvodapedagógus társadalmi hasznossága és az azokkal elérhető kereset között jelentős feszültség húzódik meg,

hiszen a társadalmi hasznosságra, illetve a keresetre adott pontszámok különbsége alapján a társadalom megítélése szerint a hatodik leginkább alulfizetett foglalkozás az óvodapedagógusoké volt [19].

Ennek ellenére, a gyakorló pedagógusok – és rajtuk keresztül a pedagógusjelöltek – nem érzik a társadalmi megbecsülés kifejeződését a mindennapi munkájukban: A gyakorló pedagógusok 89,5%-a szerint társadalom nem becsüli meg a hivatást [20], a végzős óvodapedagógus hallgatók szerint pedig szakmájukra a legkevésbé jellemző, hogy az óvodapedagógia egy megbecsült szakma; a pedagógusok a társadalom által megbecsültnek érzik magukat; az óvodapedagógus-pálya jól fizetett szakma, illetve hogy a pedagógusok jó fizetést kapnak [21].

Kifejezetten a szülőkkel való kapcsolat és együttműködés (mint a társadalmi megbecsülés egyik fontos indikátora) kapcsán arra is megkértük a hallgatókat, hogy csoportmunkában írják össze, szerintük milyennek látják a szülők a pedagógusokat, illetve a pedagógusok a tanárokat. Mint az alábbi táblázatban látható, a kapcsolatra a gyanakvás, bizalmatlanság a kooperációnál és egymás tiszteleténél jobban jellemző – a negatív jellemzők mindkét esetben többségben vannak a pozitívakhoz képest.

3. táblázat Szülő-pedagógus kapcsolat a hallgatók szemével

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

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

ÖSSZEGZÉS

2020 óta folyamatosan, különböző módszerekkel végzett hallgatói kutatásaink alapján igazolást nyert, hogy a pedagóguspálya erkölcsi és anyagi megbecsültségének hiánya súlyos kockázatokat rejt a pálya rekrutációja és retenciója szempontjából is. Továbbra is igaz, hogy „a leggyakrabban hallott ellenérv a pedagóguspályával kapcsolatban a megbecsültség hiánya; a társadalmi megbecsültségnek nevezett komplex, társadalmi attitűdöket, szakmai elemeket is magába foglaló kategória mellett vagy azon belül, többnyire a pálya anyagi »előnytelenységét« emlegetik” [22].

Úgy találjuk, hogy ezek a hátrányok hosszútávon felülírnak szinte minden belső motivációt és nagyban megnehezítik (ha ugyan el nem lehetetlenítik) a pedagógusképzés pályaszocializációs küldetését is, hiszen – több más kutatással [23] egybecsengően – a mi eredményeink is azt mutatják, hogy a hallgatók számára a pályaválasztás nem társul kedvező pályapercepcióval. A szakirodalom szerint a pedagógusképzés választása jelentős részben csak a felsőfokú tanulmányok megkezdésére vonatkozó döntés és nem elkötelezett életpálya-választás [24], és bár a képzés során feltárhatók a hallgatók erős hivatásmotivációs késztetései, ezek korunk

hazai társadalmi-oktatáspolitikai helyzetében mégsem elégségesek a tudatos és tartós pályaválasztáshoz, illetve pályán maradáshoz.

KÖSZÖNET

A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara által finanszírozott "Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben" kutatás keretében valósult meg.

IRODALOM

- [1] European Commission/EACEA/Eurydice (2021): *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2019/20*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/575589> (utolsó letöltés: 2022. 07. 18.); LANNERT J. (2021): *Zárótanulmány az emberierőforrásszűkösségekről a magyar közoktatásban – kutatási zárójelentés*, T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Kft.
- [2] JÁRMAI E. & VÉGH Á. (2017): Motivációról a felsőoktatásban – az oktatói és tanulási motiváció kapcsolata, in BUKOR J., STRÉDL T., NAGY M., VASS V., ORSOVICS Y. & DOBAY B. (eds.): *Érték, minőség és versenyképesség - a 21. század kihívásai. A Selye János Egyetem 2017-es Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: Pedagógiai szekciók*, Komarno:Selye János Egyetem, pp. 63-83., p.65.
- [3] Pedagógushallgatók pályára állási motivációi (2021), <https://t-tudok.hu/files/2/zgy-mjpedagogushallgatok.docx.pdf> (Utolsó letöltés: 2022. 07. 18.), p.11.
- [4] DEUTSCH Sz. Z. (2018): A pályaszocializáció folyamata az élnhatékonyság, érdeklődés, munkaérték és egyéni erősségek tükrében, in BÍRÓ V. (ed.): *A pedagóguspálya hívása és kihívása*, Baja:Eötvös József Főiskolai Kiadó, pp. 77-92., p.82.
- [5] pl. 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; WATT, H. M. & RICHARDSON, P. W. (2007): Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the Fit-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), pp. 167-202.; WYATT-SMITH, C., WANG, J., ALEXANDER, C., DU PLESSIS, A., HAND, K., & COLBERT, P. (2017): *Why chooses teaching? A Matter of Choice: Evidence from the Field*, Brisbane:Learning Science Institute; WEISS, S., & KIEL, E. (2013): Who Choses Primary Teaching and Why? *Issues in Educational Research*, 23(3), pp. 415-433.
- [6] SZONTAGH P. (2021): Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus hallgatók körében, *Iskolakultúra*, 31(1), pp. 26–44.; SZONTAGH P. (2021): Hivatás, pálya, motiváció. Pálya- és hivatásmotivációk a KRE TFK óvodapedagógus hallgatói körében, in FURKÓ P. & SZATHMÁRI É. (eds.): *Tudomány, küldetés, társadalmi szerepvállalás. A Károli Gáspár Református Egyetem 2020-as évkönyve*, Budapest:KRE-L'Harmattan, pp. 35–47.; SZONTAGH P. (2021): *Miért (nem) lesznek pedagógus?* Budapest:KRE-L'Harmattan; SZONTAGH P. (2022): Hivatás- és pályamotiváció a KRE PK végzős óvodapedagógusai körében, in FURKÓ P. (ed.): *Studia Caroliensia 2021 Tudomány és harmadik misszió: a keresztyén tudós társadalmi szerepvállalása*, Budapest:KRE-L'Harmattan, pp. 15-29.
- [7] PINCZÉSNÉ PALÁSTHY I. (2017): A pedagógusok hivatásszemélyisége, *Magyar Református Nevelés* (1), pp. 5-14., p.7.
- [8] CHRAPPÁN M. (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében, in GARAI O. & VEROSZTA Zs. (eds.): *Frissdiplomások 2011*, Budapest:Educatio, pp.231-263.; VARGA J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése, *Közgazdasági Szemle*, 56 (7-8). pp. 609–627.
- [9] PUSZTAI G. (2015): Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – Az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai, in PUSZTAI G. & MORVAI

- L. (eds.): *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*, Nagyvárad-Budapest:Partium, pp. 195–206.
- [10] PAKSI B., SCHMIDT A., MAGI A., EISINGER A. & FELVINCZI K. (2015): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi, *Educatio*, 24 (1). pp.63–82.
- [11] PAKSI, SCHMIDT, MAGI, EISINGER & FELVINCZI i.m., p. 65.
- [12] WYATT-SMITH et al., i.m.
- [13] SZONTAGH i.m.
- [14] BÚS E. (2018): *Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül*, PhD-értekezés, Szeged:SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatásméleti Doktori Program. <https://doi.org/10.51455/polymatheia.2020.1-2.07>
- [15] PUSZTAI G. & CEGLÉDI T. (2015): Pedagógushallgatók Kelet-Közép Európában, in PUSZTAI G. & CEGLÉDI T. (eds.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*, Nagyvárad-Budapest:Partium-Personal Problems Solution-Új Mandátum, pp. 7–12.
- [16] MoTel kutatás (2021) – *A pedagógus tanulás*. Országos felmérés. Gyorsjelentés, Budapest: ELTE PPK, 2021.
https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL_gyorsjelentes_20210628.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 07. 18.)
- [17] GYARMATHY É. (2001): Gondolatok térképe, *Tanítani* (8-9), pp. 108-115. old.
<http://www.ekt.bme.hu/BeruTerv/gondolatterkep.pdf> (Utolsó letöltés: 2022. 07. 18.)
- [18] Pedagógushallgatók pályára állási motivációi (2021), <https://t-tudok.hu/files/2/zgy-mjpedagogushallgatok.docx.pdf> (Utolsó letöltés: 2022. 07. 18.), p.16-17.
- [19] *Mikrocenzus 2016 – 13. A foglalkozások presztízse*, Budapest: Központi Statisztikai Hivatal, 2018. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_13.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 07. 18.)
- [20] MoTel i.m.
- [21] SZONTAGH: *Miért (nem) leszek pedagógus?*
- [22] CHRAPPÁN i.m. p. 236.
- [23] pl. VEROSZTA Zs. (2015). Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1), pp. 47-62.
- [24] HAJDÚ E. (2001): A harmadik évezred első nevelői lesznek, *Új Pedagógiai Szemle*, 51(9). pp. 25–35.
https://t-tudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_t-tudok_magyar_210x297mm.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 07. 18.); KÁLLAI G. & SZEMERSZKI M. (2015): Pedagógushallgatók a képzés elején, *Educatio*, 24(1). pp.123–129.