

A PEDAGÓGUSPÁLYÁN VALÓ ELKÖTELEZŐDÉS VÉDŐ- ÉS KOCKÁZATI TÉNYEZŐI EGY HÁTRÁNYOS HELYZETŰ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

PROTECTIVE AND RISK FACTORS OF COMMITMENT TO TEACHING IN A DISADVANTAGED PRIMARY SCHOOL

VÉKONY-SZŰCS Livia

Abstract

Sustaining commitment to the teaching profession and maintaining teacher motivation represent pressing educational policy challenges today, particularly in schools located in socioeconomically disadvantaged regions. This study is based on qualitative research conducted in a primary school in a disadvantaged small settlement in northeastern Hungary. Its aim was to explore the sources of teacher motivation, as well as the factors that contribute to retention or lead to attrition. Using qualitative content analysis of semi-structured interviews, the findings reveal that teachers are primarily driven by intrinsic, prosocial, and vocation-based motivations. The sustainability of these motivations is strongly influenced by the supportive power of the teaching staff community, the recognition practices of school leadership, and feedback from students. At the same time, the risk of burnout, low social prestige, and the lack of effective parental cooperation emerge as significant challenges. The results confirm that teacher identity is not merely a professional role but also a form of community and moral commitment. Its preservation requires strong relational professional capital, mentoring and supervision support, as well as targeted educational policy interventions. The study formulates practical recommendations to enhance teacher well-being and retention, with particular attention to educators working in compensatory schools serving disadvantaged communities.

Keywords: teacher motivation, teacher retention, disadvantaged school context

1. Bevezetés és elméleti háttér

A 21. század oktatási kihívásai közé tartozik az a kérdés, hogyan lehet hosszú távon fenntartani és támogatni a pedagógusok motivációját, különösen azokban a térségekben, ahol az oktatási rendszer többszörösen hátrányos helyzetű tanulókkal, alacsony státuszú közösségekkel, és súlyosan terhelt iskolai környezettel találkozik. A pedagógusok kulcsszerepet játszanak a tanulói esélyegyenlőség előmozdításában, a társadalmi mobilitás lehetőségeinek fenntartásában és az oktatás minőségének alakításában (Hargreaves & Fullan, 2012). A motivált, elkötelezett tanárok képesek nemcsak tanítani, hanem nevelni, inspirálni és közösséget építeni is – ezek a funkciók pedig különösen fontosak a periférikus régiókban, ahol az oktatási rendszer gyakran az egyetlen stabil társadalmi alrendszerként működik (Lannert, 2015). A pedagóguspálya megbecsülése és vonzereje világszerte problémás kérdés.

Magyarországon az OECD statisztikák szerint a pedagógusok munkaterhelése magas, társadalmi presztízszük közepes, anyagi elismerésük pedig a fejlett országokhoz képest alacsonyabb szinten mozog (OECD, 2021). Mindezek mellett a hátrányos helyzetű iskolák tanárai gyakran fokozott érzelmi, mentális és adminisztratív terhelésnek vannak kitéve. Ebben a környezetben kulcsfontosságú annak megértése, mi tartja pályán a pedagógusokat, mi ad számukra motivációt, és hogyan lehet támogatni őket a kiégés megelőzésében. Jelen kutatás célja, hogy kvalitatív módszerekkel feltárja, hogyan élnek meg a pedagógusok egy hátrányos helyzetű oktatási közegben munkájuk során örömet, sikerélményt, elhivatottságot és motivációt, valamint milyen tényezők akadályozzák vagy támogatják szakmai kiteljesedésüket. A pedagógusok szerepe az oktatási rendszerek stabilitásában és minőségében vitathatatlan. A tanári munka nem csupán tantárgyak ismeretének átadását jelenti, hanem értékközvetítést, személyiségfejlesztést és társadalmi esélykiegyenlítést is. Ahhoz azonban, hogy a tanárok mindezeket a funkciókat hosszú távon, eredményesen el tudják látni, elengedhetetlen a belső motivációjuk fenntartása, a kiégés megelőzése és a támogató szakmai környezet kialakítása. E tanulmány célja, hogy részletesen bemutassa a pedagógusmotiváció pszichológiai és pedagógiai alapjait, annak típusait, a kiégés veszélyeit, valamint a kapcsolati szakmai tőke támogató szerepét, különös tekintettel a hátrányos helyzetű iskolai környezetre.

A motiváció a pszichológia egyik legfontosabb alapfogalma, mely a viselkedés irányát, intenzitását és kitartását befolyásolja. Deci és Ryan (2000) szelf-determinációs elmélete szerint az emberek alapvető pszichológiai szükségletei – az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás – kielégítése alapozza meg a belső motiváció tartósságát és minőségét. A pedagóguspályán ez különösen jelentős, hiszen a tanítás nem csupán munkavégzés, hanem hivatás, amely mély személyes érintettséget igényel.

A pedagógusmotivációt több dimenzió mentén értelmezhetjük. A nemzetközi szakirodalom három fő típust különít el (Skaalvik & Skaalvik, 2011). A belső motiváció, amely a tanítás öröme, a tanulói fejlődés nyomon követésének elégedettségén, valamint a személyes értékazonosság megélésén alapul. A pedagógus ebben az esetben belső meggyőződésből, önmegvalósítási vágyból, szakmai kíváncsiságból végzi munkáját. A tanulók sikerei, a tanórai kreativitás és a tanítás élményszerűsége motiváló tényezőként jelennek meg. A külső motiváció, amely a fizetés, a társadalmi elismerés, a státusz és az előmeneteli lehetőségek felől értelmezhető. Bár ez a típus kevésbé stabil hosszú távon, nem elhanyagolható – különösen akkor, ha az elvégzett munka és a társadalmi jutalmazás közötti aránytalanság frusztrációhoz vezet. Továbbá beszélhetünk altruista motivációról, vagyis a társadalmi hasznosság, mások segítése, a tanulók esélyeinek javítása mint belső erkölcsi küldetés. Ez különösen jellemző a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógusokra, akik nem ritkán a pályájuk értelmét a társadalmi igazságosság előmozdításában látják (Richardson & Watt, 2006). E motivációs típusok gyakran együttesen vannak jelen a tanári attitűdökben, de arányuk változhat a pálya során, valamint a külső körülmények – például az iskola típusa, tanulói összetétele, vezetési stílus – hatására. A motivációs tényezők hiánya azonban hosszú távon kiégéshez (burnout) vezethetnek. A kiégés fogalmát elsőként Freudenberger (1974) használta az érzelmileg megterhelő foglalkozások – így a pedagógusi hivatás – jellemzésére. A kiégés Maslach és Leiter (1997) szerint három fő komponens mentén írható le. Érzelmi kimerültségről akkor beszélhetünk, amikor a pedagógus úgy érzi, érzelmileg kiüresedett, nincs energiája a tanulóknak. A deperszonalizáció a tanulókkal és kollégákkal való kapcsolat elidegenedése, cinikus vagy elutasító attitűd megjelenésében realizálódhat, és a csökkent önhatékonyság érzése is megjelenhet, amikor a tanár úgy érzi, munkája hatástalan, értelmetlen vagy eredménytelen. A kutatások azt mutatják, hogy a kiégés különösen gyakori a hátrányos helyzetű iskolákban, ahol a pedagógusok gyakran túlterheltek, egyszerre látnak el oktatási, nevelési, pszichológiai és

szociális funkciókat (Paksi et al., 2015). A gyenge tanulói motiváció, a szülői támogatás hiánya, a munkakör alacsony társadalmi presztízse mind hozzájárulhatnak a kiégés fokozott kockázatához. A kiégés megelőzése szorosan összefügg a támogatói rendszerek meglétével, az autonómia biztosításával, a visszacsatolások rendszerességével és az építő szakmai közösséghez tartozás érzésének erősítésével (Gu & Day, 2007). A kapcsolati szakmai tőke fogalma a tanári közösségek belső erőforrásait, együttműködési struktúráit és érzelmi támogatórendszerét foglalja magában (Hargreaves & Fullan, 2012). A fogalom azt hangsúlyozza, hogy a pedagógiai munka nemcsak egyéni teljesítmény, hanem közös szakmai gyakorlat, amelyben az interakciók, a közös tudásépítés és a reflexió döntő szerepet játszanak. Egy támogató tantestületi közeg – ahol a pedagógusok megosztják egymással a kihívásaikat, sikereiket, és közösen keresik a megoldásokat – jelentősen csökkenti a kiégés esélyét, növeli a motivációt és megerősíti a szakmai identitást. A horizontális tanulás, az intervizió és a közös projektek mind olyan gyakorlatok, amelyek növelik a kapcsolati szakmai tőkét. Ez a tényező különösen felértékelődik a hátrányos helyzetű térségekben, ahol a pedagógusok gyakran szembesülnek a társadalmi problémák következményeivel (mélyszegénység, digitális szakadék, tanulási hátrányok). A tantestületi összetartás, a vezetői empátia és a szakmai bizalom a túlélés eszközeivé válnak ezekben a közösségekben. A kapcsolati szakmai tőke fejlesztése nem csak belső, iskolai ügy, hanem oktatáspolitikai prioritásként is kezelhető. Szükség van olyan programokra, amelyek a pedagógusok szakmai együttműködését, közös tanulását és szociális biztonságérzetét támogatják: mentorrendszerek, szupervízió, közösségi szakmai műhelyek, regionális tanulási hálózatok kialakítása.

A hátrányos helyzet fogalma összetett, többszintű társadalmi-kulturális és gazdasági tényezők együttes jelenlétére utal, amelyek rendszerszinten korlátozzák az egyén vagy csoport hozzáférését az erőforrásokhoz, szolgáltatásokhoz, és akadályozzák társadalmi részvételüket. A magyar jogi és szakpolitikai környezetben a hátrányos helyzet (HH) és a halmozottan hátrányos helyzet (HHH) elsősorban az oktatás és gyermekvédelem területén használatos kategóriák, melyek célja az esélyegyenlőség előmozdítása és a társadalmi különbségek mérséklése (Lannert, 2015). A szociálisan hátrányos helyzet nem kizárólag a gazdasági szegénységet jelenti. A fogalom tágabb értelmezésben magában foglalja azokat a társadalmi, kulturális és pszichológiai tényezőket is, amelyek akadályozzák az egyén társadalmi integrációját. Ilyen tényezők például az alacsony szülői iskolázottság, a marginalizált lakókönyezet, a roma etnikai hovatartozás, az egyszülős vagy többgyermekes családmódel, a gyermekvédelemben való érintettség vagy a nyelvi-kulturális különállás (Kertesi & Kézdi, 2012; Liskó, 2003). A hátrányos helyzetben élők egyik legnagyobb kockázata az intergenerációs depriváció, azaz hogy a társadalmi hátrányok újratermelődnek a generációk között, különösen az oktatási rendszerben. Az iskolai lemaradás, az alacsony iskolai végzettség, a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás kiemelten jellemzi az ilyen csoportokat, különösen akkor, ha többféle hátrány halmozottan jelentkezik (Fejes & Szűcs, 2020).

A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók csoportját az oktatási rendszerben gyakran „láthatatlan többségként” írják le: jelen vannak, de intézményes érdekeik, szükségleteik gyakran nem jelennek meg az oktatáspolitikai döntések szintjén (Radó, 2007). Ezek a tanulók nem pusztán gazdasági értelemben szegények, hanem kulturális tőkéjük, nyelvi készségeik, társadalmi kapcsolati hálójuk is szűkösek, ami jelentősen befolyásolja tanulmányi előmenetelüket és továbbtanulási esélyeiket (Bourdieu, 1978; Kozma, 2004, Kovács-Hornyák, 2024).

Fontos megkülönböztetni a szubjektív hátrányérzést is, amely nem feltétlenül az objektíven mérhető társadalmi mutatókból fakad. A szociálisan hátrányt érző egyének vagy csoportok gyakran tapasztalnak diszkriminációt, előítéleteket, vagy azt az érzést, hogy „kevesebbet érnek”

másoknál. Ez a belsővé tett kisebbségi érzés (internalizált stigma) hosszú távon negatívan hat az énképre, motivációra és tanulási teljesítményre (Ferge, 2000). Az oktatás egyik legnagyobb kihívása éppen abban rejlik, hogy képes-e ezeket a strukturális és érzelmi hátrányokat kompenzálni, vagy éppenséggel újratermeli azokat. A hátrányos helyzet tehát nem csupán egyéni probléma, hanem mély társadalmi egyenlőtlenségek következménye, amely rendszerszintű megközelítést és beavatkozást igényel.

A társadalmi mobilitás nem fizikai elmozdulást jelent, mégis el kell mondani, hogy milyen nagy szerepe van a környezetnek a társadalmi rétegek kialakulásában. A települési környezet magában foglalja mindazokat a földrajzi és technikai tényezőket, amelyek egy települést jellemeznek, például az épületeket, utakat, közműveket. Ezt az ember által létrehozott környezetet nevezzük infrastruktúrának. Az infrastruktúra olyan dolgokat foglal magában, amelyek nem közvetlenül szolgálják az anyagi javak előállítását vagy fogyasztását, hanem inkább azt biztosítják, hogy ezek a folyamatok zavartalanul működhessenek (Kozma, 2004). Ilyen például az úthálózat, a víz- és energiaszolgáltatás, de ide tartozik az oktatás is, például az iskolák. Az iskolák működése szorosan összefügg a település infrastruktúrájával, mivel az infrastruktúra részeként biztosítják a megfelelő környezetet az oktatáshoz. Az iskolák felszereltsége, állapota és elérhetősége attól függ, milyen fejlett a település infrastruktúrája. A települések között azonban nagy különbségek vannak az infrastruktúra szintjében. A városok általában fejlettebb infrastruktúrával rendelkeznek, míg a falvak, különösen a kisebbek, gyakran lemaradnak (Zolnay, 2016). Ez azt jelenti, hogy a falusi iskolák sokszor hátrányban vannak a városiakkal szemben, például kevesebb erőforrás áll rendelkezésre, vagy nehezebben elérhetők. A falusi településeken az infrastruktúra kiépítése általában drágább, mivel a lakosság szétszórtabban él, és emiatt nehezebb és költségesebb az egyes szolgáltatások eljuttatása mindenkihez. Ez az oka annak, hogy a falusi iskolák gyakran kevesebb lehetőséggel rendelkeznek, mint a városi iskolák, és ez hozzájárul ahhoz, hogy a vidéki gyerekek hátrányosabb helyzetben vannak (Lannert, 2009; Bass, 2008). A települések közötti különbségek tehát közvetlenül hatnak az oktatás színvonalára is, és így befolyásolják a társadalmi mobilitás esélyeit is (Bourdieu, 1998).

A kutatásban megjelenő észak-magyarországi kistelepülés iskolavezetőjének elmondása szerint a tanulók szinte 100%-a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű, legtöbbször a szegregátumban élő cigány származású diákok. Szinte minden osztályban van sajátos nevelést igénylő tanuló vagy más devianciával rendelkező gyermek, ezért az iskolában több pedagógiai asszisztens is igyekszik a nevelők munkáját segíteni mind a tanórákon, mind pedig a tanórán kívüli szabadidőben, étkeztetésben. Ezen túlmenően az iskolában dolgoznak fejlesztő- és gyógypedagógusok, akiknek lehetőséget teremtenek egyéni fejlesztésekre is.

Az iskola az alapító okiratában foglaltak szerint működve végzi kitartó munkáját, amely magában foglalja az integrált oktatást-nevelést. Az iskola feladata az, hogy a társadalomba minél hatékonyabban és zökkenőmentesen be tudjanak illeszkedni a hátrányos helyzetű tanulók, mindazonáltal a társadalom hasznos tagjaivá tudjanak válni. Ebben nagy segítséget nyújtanak a hitvallás gyakorlását segítő lelkes kollégák, illetve az alapítványok által megvalósuló tanórán kívüli programok is. Helyet kapnak a Boldog Családok Egyesület programjai is, akik koordinátorai szintén roma származásúak.

A kutatás fókuszában azok a pedagógusok álltak, akik nap mint nap szembesülnek a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának és nevelésének kihívásaival. Az ilyen környezetben dolgozó tanárok munkája különösen összetett: egyszerre kell oktatóként, nevelőként, mentorként és gyakran szociális segítőként is helytállniuk. A vizsgálat célja az volt, hogy feltárja, milyen motivációs források tartják a pedagógusokat a pályán, milyen érzelmi és szakmai terhek érik őket, és milyen tényezők befolyásolják elhivatottságukat. A kutatás során nyert empirikus adatok azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű tanulókkal való munka

egyszerre jelent motiváló küldetést és kiegészítéshez vezető kockázatot a pedagógusok számára. A résztvevő tanárok beszámolóik rámutattak arra, hogy miközben sok esetben belső hivatástudatból végzik munkájukat, gyakran érzik magukat eszköztelennek a tanulói lemaradások, a szülői együttműködés hiánya vagy a társadalmi elismerés alacsony szintje miatt. A kutatás tehát rávilágít arra, hogy a hátrányos helyzet nem csupán a diákokat, hanem a velük dolgozó pedagógusokat is közvetlenül érinti – mindennapi döntéseikben, érzelmi állapotukban és hosszú távú pályaválasztásukban egyaránt. Ezért a kutatás jelentősége abban rejlik, hogy nemcsak a tanulók esélyegyenlőségét, hanem a tanárok megtartását és jóllétét is vizsgálja, különösen olyan kontextusban, ahol a hátrányos helyzet rendszerszintű problémákra mutat rá.

2. Kutatásmódszertani adatok

A kutatás kvalitatív módszertanra épült. A vizsgálat helyszíne egy észak-magyarországi hátrányos helyzetű község általános iskolája volt. A kutatás során 11 félig strukturált interjú került felvételre az intézmény pedagógusaival, akik az alsó és felső tagozaton egyaránt tanítanak. Az interjúk időtartama 60-90 perc között mozgott, és rögzített hanganyag alapján készültek el a szöveges átiratok. Az interjúk elemzése tematikus kódolással történt. A főbb elemzési dimenziók: motivációs források, elhivatottság, érzelmi terhek, támogató kapcsolatok, kiegészítő jelei, szakmai fejlődés lehetőségei. Etikai szempontból minden interjúalany beleegyezett a részvételbe, névtelenségüket garantáltuk. Az adatok feldolgozása során minden személyazonosító adatot eltávolítottunk. A kvalitatív kutatás választása indokolt volt, mivel célunk a pedagógusmotiváció mélyebb, kontextusba ágyazott megértése volt, különös tekintettel a társadalmi, érzelmi és intézményi tényezők összefüggéseire. A félig strukturált interjú lehetővé tette, hogy teret adjon az interjúalanyok személyes reflexióinak, egyéni narratíváinak. Az interjúk során alkalmazott kérdések nyitottak voltak, így az interjúalanyok saját szavaikkal fejezhették ki élményeiket, tapasztalataikat. A rögzített hanganyagok teljes körű átirata lehetővé tette a részletes tartomelemzést. A kutatásban alkalmazott három kutatási kérdés segítette a fókusz megtartását és az elemzés logikai strukturálását: (K1) Milyen forrásai vannak a pedagógusok motivációjának egy hátrányos helyzetű térségben működő általános iskolában? (K2) Milyen tényezők akadályozzák vagy erősítik a pedagógusok pályán maradását ebben a környezetben? (K3) Hogyan hat az iskolai közösség, a vezetés, a tanulói és szülői háttér a tanári elhivatottságra? A kutatói szerep reflexív értelmezése elengedhetetlen része volt az elemzésnek. A vizsgált minta nem törekedett reprezentativitásra, hanem célirányos, elméleti mintavétel alapján került kiválasztásra, figyelembe véve a pedagógusok életpályáját, tapasztalatait és tantárgyi területeit. A kvalitatív adatfelvétel és -feldolgozás nem mennyiségi általánosításra törekedett, hanem mélyebb megértésre, kontextuális értelmezésre. A következtetések tehát nem reprezentatív érvényességűek, hanem értelmező jellegűek, amelyek hozzájárulnak a pedagóguspálya motivációs dinamikájának komplex értelmezéséhez, különösen a társadalmi hátrányokkal küzdő oktatási környezetben.

3. A pedagógusmotiváció forrásai hátrányos helyzetű iskolai közegben

A szelf-determinációs elmélet (Deci & Ryan, 2000) alapján a pedagógusok motivációját hosszú távon az autonómiaérzés, a kompetencia megtapasztalása és a szakmai közösséghez való kapcsolódás képes fenntartani. A jelen kutatásban ezek közül a „kapcsolódás” és az „önhatékonyság érzése” bizonyultak különösen erős védőfaktorok: a pozitív tantestületi légkör és a tanulói visszajelzések alapvetően járultak hozzá a pedagógusok elhivatottságának megőrzéséhez. Több tanulmány is alátámasztja, hogy a pedagógusok motivációja erősen összefügg a pályaelhagyási szándékkal: minél kevésbé érzik úgy, hogy munkájuk értékes, támogatott és eredményes, annál nagyobb az esélye a kiegészítésnek és a korai pályaelhagyásnak

(Ingersoll & Strong, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2011). A hátrányos helyzetű iskolákban dolgozó pedagógusok különösen veszélyeztetettek ebben a tekintetben, mivel a tanulók nehéz szociális háttere, a szülői együttműködés hiánya és az erőforrások szűkössége gyakran együtt jár a motiváció fokozatos gyengülésével (Lannert, 2015; Paksi et al., 2015, Godó et. al., 2024). A kutatás eredményei ugyanakkor megerősítik azt az állítást, miszerint a hivatástudattal rendelkező pedagógusok – különösen azok, akik személyes küldetést látnak a hátránykompenzációban – képesek hosszú távon is fenntartani elkötelezettségüket (Day et al., 2006). Ezek a pedagógusok gyakran „reziliens szakmai identitással” rendelkeznek: képesek reflektálni a nehézségekre, támogató hálózatokat keresnek és építenek, valamint belső értékrendjükre és szakmai meggyőződéseikre támaszkodnak a krízishelyzetek kezelésében (Gu & Day, 2007). A kapcsolati szakmai tőke (Hargreaves & Fullan, 2012) fogalma különösen fontos a kutatás kontextusában. A tanári közösségek, horizontális tudásmegosztás, kollegiális együttműködés és támogató vezetés rendszerszintű hiánya tovább fokozhatja az izolációt és a pályaelhagyást. Ezzel szemben a jelen kutatásban vizsgált iskolában megjelenő tantestületi kohézió és vezetői elismerés pozitív példája azt mutatja, hogy a mikroklíma megerősítése valóban képes ellensúlyozni a külső nehézségeket. A pedagógusok elsősorban belső és altruista motivációs tényezőkről számoltak be az interjúkban. Kiemelték a tanulók fejlődésének nyomon követését, a tanítás sikerélményét, valamint azt a morális elköteleződést, amely a nehéz körülmények között is fenntartja pályájukat. A tanulók előrehaladásával kapcsolatosan többen arról beszéltek, hogy örömmel töltik el őket a „kis lépések”, amikor egy-egy tanuló eljut az önálló gondolkodásig vagy olvasásig: *„Amikor egy roma kisfiú az első olvasásórán csak hallgatott, most pedig ő jelentkezik leggyakrabban – ez nekem mindennél többet ér.”* A Hivatástudat és személyes értékrend vonatkozásában kiemelték, hogy a tanítás nem pusztán szakmai munka számukra, hanem értékalapú küldetés: *„Én itt nőttem fel. Tudom, mit jelent itt tanítani. Én nekik akarok példát mutatni, nem egy budai elit iskolában.”*, továbbá egyes tanárok belső hajtóerőként az önfejlesztést, módszertani megújulást, új utak keresését említették.

Összességében elmondható, hogy a pedagógusmotiváció fenntartása komplex tényezők eredője: a személyes hivatástudat mellett ugyanolyan fontosak az intézményi és rendszerszintű támogatások, valamint az iskolai közösségek minősége.

4. A pedagógusok pályán való maradásának támogató és gátló tényezői hátrányos helyzetű iskolai közegben

A pedagógusok pályán maradását vagy pályaelhagyását befolyásoló tényezők komplex, többszintű rendszerbe ágyazódnak, amelyben az egyéni, intézményi és társadalmi szintű hatások kölcsönhatásban működnek (Ingersoll & Strong, 2011; Day & Gu, 2010, Hornyák, 2024). A tantestületi támogatás és a kollegiális kapcsolatok jelentősége széles körben elismert a pedagógusjólét és a szakmai identitás fenntartásában. A szakirodalom a tanári közösségek támogató erejét a „kapcsolati szakmai tőke” fogalmával írja le (Hargreaves & Fullan, 2012). Ez nemcsak tudásmegosztást, hanem érzelmi támaszt, tapasztalati feldolgozást és kollektív megküzdési stratégiákat is jelent. A kapcsolati tőke jelenléte növeli a pedagógusok rezilienciáját, különösen a hátrányos helyzetű térségek magas stresszszinttel járó munkakörnyezetében (Gu & Day, 2007, Hornyák & Pusztai, 2022): *„A kollégáimmal minden nap megbeszéljük, kinek mi volt a nehézsége, ez segít nem egyedül lenni a problémákkal.”* A vezetői elismerés és támogató iskolavezetés szintén kulcstényező. Day és Gu (2010) longitudinális kutatásukban kimutatták, hogy a támogató vezetés a tanári elköteleződés egyik legmeghatározóbb előrejelzője. A bizalom, a nyílt kommunikáció, az érzelmi validálás és a tanári autonómia tisztelete mind hozzájárulnak a szakmai elégedettséghez. Az idézett interjúkban megjelenő *„az igazgatónő látja, mennyit dolgozom”* - típusú visszajelzések olyan

mikroszintű elismerési gyakorlatokra utalnak, amelyek képesek ellensúlyozni a strukturális hiányokat. A tanulói visszajelzések – mint érzelmi megerősítések – a tanári pálya egyik legerősebb belső motivációs bázisát jelentik (Skaalvik & Skaalvik, 2011). A proszociális motiváció, vagyis mások fejlődéséhez való hozzájárulás vágya a tanárok elköteleződésének egyik alapvető mozgatórugója (Richardson & Watt, 2006). A tanulókkal kialakuló pozitív kapcsolatok, az érzelmi kötődés és a fejlődés nyomon követéséből fakadó sikerélmények hosszú távon is fenntarthatják a motivációt, és erősítik a hivatásidentitást. Sok pedagógus érzelmileg értékelte a tanulóktól kapott visszajelzéseket („*Szeretlek tanító néni!*”, „*Mikor jössz megint?*”), ami megerősítette bennük a hivatás választását.

Mindezekkel szemben a mentális és érzelmi kimerültség (burnout) a tanári hivatás egyik leggyakoribb és legveszélyesebb pszichológiai kockázata. A Maslach és Leiter (1997) által leírt háromdimenziós burnout-modell szerint a kiegész érzelmi kimerülés, deperszonalizáció és csökkent önértékelés formájában jelentkezik. Különösen gyakori ez olyan környezetben, ahol a pedagógus magára marad a nehézségekkel, és nem állnak rendelkezésére külső támogatási struktúrák. Több pedagógus számolt be a kiegész jeleiről, különösen hosszú távon: „*Sokszor érzem, hogy a lelki energiáim kezdenek elfogyni.*” A szülői együttműködés hiánya mint akadályozó tényező szintén visszatérő motívum a tanári reflexiókban. Bár a pedagógusok szakmai autonómiája lehetőséget ad a tanítási folyamat irányítására, a nevelési folyamat csak a családokkal való partnerség révén lehet eredményes. A hazai kutatások szerint (Lannert, 2015) a hátrányos helyzetű térségekben a szülői iskolázottság alacsony szintje, az iskolával szembeni bizalmatlanság és az életvezetési nehézségek gyakran megszakítják vagy lehetetlenné teszik az iskola–család párbeszédet. Ez a pedagógusokban frusztrációt, tehetetlenséget és gyakran büntudatot is generál. A családokkal való kapcsolattartás nehézsége gyakran konfliktusos, és akadályozza a pedagógiai munkát: „*Van, hogy a szülő sem tudja, hol van a gyereke.*” Az OECD TALIS 2018 adatai szerint a magyar pedagógusok többsége úgy érzi, hogy a társadalom nem értékeli megfelelően munkájukat (OECD, 2021). Ez a diszkrepancia az elvégzett feladat és az elismertség között hosszú távon demotiváló hatású lehet, különösen olyan környezetben, ahol a munka emocionális és kognitív terhelése kiemelkedően magas.

A szakirodalom és a kutatás eredményei egyaránt azt mutatják, hogy a pedagógusok pályán maradása nem csupán egyéni hivatástudat kérdése, hanem jelentős részben a kollegiális közösség minőségén, az intézményi kultúrán és a társadalmi támogatás szintjén múlik. A fent azonosított erőforrások – mint a tantestületi összetartás, a vezetői megbecsülés és a tanulói kapcsolatok – képesek védelmet nyújtani a kiegész ellen, míg a hiányosságok és strukturális terhek a pályaelhagyás irányába mozdíthatják a tanárokat. Az oktatáspolitikának tehát a tanári jóllétet rendszerszinten támogató eszközöket kell biztosítania, különös tekintettel a hátrányos helyzetű régiókban dolgozó pedagógusokra.

5. Az iskolai közösség, a vezetés, a tanulói és a szülői háttér hatása a tanári elhivatottságra

A tanári elhivatottság fenntartása nem kizárólag egyéni, belső motivációs kérdés, hanem szorosan összefügg azzal a társas, intézményi és társadalmi kontextussal, amelyben a pedagógus dolgozik. A pedagógusok szakmai identitása és elköteleződése dinamikusan alakul a különböző szereplőkkel – tantestület, vezetés, tanulók és szülők – kialakított kapcsolataik során (Day, Sammons & Gu, 2008; Kelchtermans, 2009). A jelen kutatás megállapításai jól tükrözik ezeket a komplex hatásokat, és megerősítik azt a felismerést, hogy az iskolai mikroklíma kulcsszerepet játszik a tanári pályán maradásban. A tanári identitás fejlődése nem izolált folyamat, hanem a pedagógus által megtapasztalt iskolai kultúra közegében történik. A

tantestületi kapcsolatok és a közösséghez tartozás érzése erőteljes megtartó erő, különösen stresszes vagy hátrányos környezetben (Hargreaves, 2000). Ahol a tantestület támogató és együttműködő, ott alacsonyabb szintű a kiégés, és magasabb a szakmai elégedettség (Gu & Day, 2007). Ez különösen igaz a kisebb, hátrányos helyzetű iskolákra, ahol a tanárok gyakran „családszerű” közösségként írják le munkakörnyezetüket. A vezetői stílus hatása a tanári motivációra és elköteleződésre jól dokumentált. Day és munkatársai (2008) kutatásai szerint a „transzformatív vezetés” – amely bizalmon, bevonáson és szakmai elismerésen alapul – jelentősen hozzájárul a tanári hivatástudat fenntartásához. Az interjúkban megfogalmazott gondolatok, miszerint az igazgató elismeri a pedagógus munkáját, bevonja a tanári csapatot a döntéshozatalba, és értékeli a pedagógus egyéni erőfeszítéseit, e transzformatív vezetési gyakorlatokat tükrözik. Az ilyen vezetés erősíti a tanári autonómiát, ami a szelf-determinációs elmélet szerint (Deci & Ryan, 2000) a belső motiváció egyik alappillére. A hátrányos helyzetű tanulói háttér gyakran jelent nehézséget a pedagógiai munka során, ugyanakkor több pedagógus esetében a nehézségekkel való szembenézés saját elhivatottságuk forrásává válik. A szakirodalomban ezt a jelenséget „morális elköteleződésnek” nevezi (Day, 2004), amikor a tanár nem csupán szakmát gyakorol, hanem erkölcsi felelősséget érez a tanulók életének jobbá tételéért. A jelen kutatásban is megfigyelhető, hogy azok a tanárok, akik „küldetesként” tekintenek munkájukra, nem elrettenő tényezőként, hanem hivatásuk értelmeként élik meg a tanulói szegénység okozta kihívásokat. Ez a proszociális motivációs bázis gyakran erősebb motiváló tényező, mint az anyagi vagy státusz alapú elismerés (Watt & Richardson, 2008). A szülők szerepe a tanítási-tanulási folyamatban nem csupán kiegészítő, hanem meghatározó. A sikeres pedagógiai munka egyik kulcsa az iskola és a család közötti partnerség megléte (Epstein, 2001). A kutatásban szereplő tanárok tapasztalatai – miszerint a szülők alacsony iskolázottsága vagy érdektelensége hátráltatja az oktató-nevelő munkát – reflektál a magyar és nemzetközi szakirodalomban foglaltakra is (Lannert, 2015; Horn, 2016). Ugyanakkor az együttműködő szülők megjelenése – ha ritkábban is – megerősíti, hogy a pozitív szülői attitűd hozzájáruljon a tanári motiváció fenntartásához, és a gyermek fejlődésének kulcstényezőjévé váljon. Az empirikus kutatás eredményei rámutattak arra, hogy a tantestület közösségi kultúrája meghatározó a tanári identitás és mentális egyensúly szempontjából. Ahol erősebb a közösség, ott alacsonyabb a fásultság és nagyobb az elköteleződés. A nyitott, empatikus, támogató vezetés megerősíti a pedagógusok autonómiáját és önértékelését. A formális és informális elismerés (pl. dicséret, tanári team bevonása döntésekbe) különösen motiváló tényező volt. A tanulói háttért vizsgálva elmondható, hogy a diákok halmozottan hátrányos helyzete egyrészt kihívásként jelent meg, másrészt katalizátora lett a tanári hivatástudatnak. Azok a tanárok, akik „küldetesként” értelmezték munkájukat, gyakran érezték ezt motivációs forrásnak, nem pedig visszatartó erőnek. A szülői háttér megvizsgálva jól látható, hogy a szülők alacsony iskolázottsága vagy passzivitása sokszor akadályozta az oktató-nevelő munka hatékonyságát. Egyes esetekben pozitív példák is megjelentek: azok a családok, akik együttműködtek az iskolával, erősítették a pedagógus-család-diák háromszöget.

A tanári elhivatottság tehát komplex rendszerben alakul, amelyben az iskolai közösség, a vezetés stílusa, a tanulói háttér és a szülőkkel való kapcsolat szoros kölcsönhatásban áll. A szakirodalom és az empirikus adatok egyaránt azt mutatják, hogy ezek a tényezők nem csupán befolyásolják a pedagógus jóllétét és pályán maradását, hanem aktívan formálják a tanári identitás alakulását is. A kedvezőtlen körülmények között dolgozó pedagógusok elköteleződését az iskolai közeg minősége döntően meghatározza – ezért az oktatáspolitikának kiemelt figyelmet kell fordítania az iskolai klíma, a vezetői kultúra és a családi kapcsolatok fejlesztésére, különösen a társadalmilag leszakadó térségekben.

6. Összegzés

A kutatás eredményei egyértelműen rámutatnak arra, hogy a hátrányos helyzetű iskolákban dolgozó pedagógusok motivációját elsősorban a belső és altruista tényezők tartják fenn. A tanárok a tanulók fejlődésén keresztül, a nevelőmunka erkölcsi dimenzióin át és a tantestületi közösség támogatása révén találják meg hivatásuk értelmét. A tanári identitás gyakran nem elvont szakmai szerep, hanem a helyi közösséghez való tartozás, az önmeghaladás és a példamutatás személyes terepe. A kutatásból az is kiderült, hogy a tanári pályán maradás kritikus feltétele a szociális és szakmai támogatás megléte. Az iskolai közösség, a vezetés elismerése, valamint az értelmes együttműködés a szülőkkel és a tanulókkal jelentős hatással van a pedagógusok motivációjára. Ahol ezek a tényezők jelen vannak, ott a tanári identitás és elhivatottság stabil. Ahol hiányoznak, ott fokozott a kiégés kockázata, a fásultság, a pályaelhagyás szándéka. Különösen fontos megállapítás, hogy a pedagógusok nem a „rossz körülmények” miatt veszítik el motivációjukat, hanem az egyedüllét, a rendszerszintű támogatás hiánya, a kiszolgáltatottság és a túlterheltség miatt. Ezért a megoldásokat nem csupán személyes szinten, hanem oktatáspolitikai szinten is meg kell fogalmazni. A pedagóguspálya presztízsének helyreállítása különösen fontos ott, ahol a tanárok nemcsak oktatók, hanem szociális munkások és közösségformálók is. A kiégés megelőzésének egyik leghatékonyabb eszköze a szupervízió és a mentori támogatás. A kutatás is rámutatott arra, hogy ahol a tanár nincs egyedül a problémáival, ott jobban terhelhető és hosszabb távon is aktív marad. Ebben lehet építő kezdeményezés a mentori hálózatok bevezetése hátrányos helyzetű iskolákban, képzett mentorpedagógusokkal, a szupervíziós programok szervezése, különösen nagy pszichés terhelést jelentő iskolák számára, illetve a regionális „tanári coaching” központok létrehozása, ahol a pedagógusok szakmai és lelki támogatást kaphatnak. A tantestületi kohézió és a horizontális tudásmegosztás alapvető fontosságú a pedagógusok szakmai megújulása és jólléte szempontjából. Ennek fejlesztésében játszhatnak kulcsszerepet a helyi tanári műhelyek és intervíziós csoportok. A tapasztalatcserére épülő pedagógus-mobilitási programok bevezetése, a digitális tudásmegosztó platformok fejlesztése a hátrányos helyzetű iskolákban dolgozó pedagógusok számára különösen fontos, hogy ezáltal közösséget építhessenek, és ne izoláltan dolgozzanak. A szülőkkel való kapcsolat meghatározza a tanítás hatékonyságát. Az együttműködés hiánya vagy elutasító magatartás jelentős demotiváló tényező. Ehhez szükséges a szülői részvétel ösztönzése például közösségi programok, nyílt napok, családi tanácskozások formájában. Iskola–család koordinátor szerepkör bevezetése is hatékony lehet a legnehezebb helyzetű iskolákban. A digitális kapcsolattartási formák fejlesztése (pl. egyszerűen használható applikáció a szülői kommunikációhoz, videós beszámoló) is támogathatja a szülői bevonódás erősödését. Különös figyelmet kell fordítani a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók képzésére, ugyanis a pedagógusjelölteknek már képzésük során találkozniuk kell a hátrányos helyzetű iskolák realitásaival. Ez segítheti a valósághoz igazított pályaidentitás kialakulását. Ebben segíthet a pályaszocializációs gyakorlatok kötelező beépítése a pedagógusképzésben már az első évfolyamon, a képzés és terepmunka integrálása, amely azt segítené elő, hogy a hátrányos helyzetű iskolák gyakorlóterekké váljanak megfelelő szakmai felügyelet mellett. Továbbá a mentorpedagógusok képzése a tanárképző intézmények és gyakorlóiskolák együttműködésében is hathatós szerepet tudna betölteni hosszú távon.

Az elméleti keret alapján kijelenthető, hogy a tanári pálya fenntarthatósága többszintű beavatkozást igényel. A pedagógusmotiváció megőrzéséhez nem elegendő csupán a személyes hivatástudat megerősítése. Az intézményi kultúra, a vezetői stílus, a munkakörülmények és a társadalmi megbecsülés egyaránt befolyásolják a motivációs egyensúlyt. Az iskolák és a döntéshozók közös felelőssége, hogy olyan környezetet teremtsenek, ahol a pedagógusok kompetensnek, fontosnak és megbecsültnek érezhetik magukat. Ennek feltétele a

professzionális autonómia biztosítása, az érdemi visszacsatolás rendszere, valamint a közös tanulás és támogatás fórumainak működtetése. A pedagógusmotiváció tehát nem csupán belső hajtóerő, hanem társadalmi és szervezeti termék is. Az oktatáspolitikai eszközök – bérezés, szakmai támogatás, közösségfejlesztés – mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanárok hosszú távon is képesek legyenek társadalmi változást előidézni. A pedagógusmotiváció kérdésköre több mint egyéni pszichológiai probléma – ez egyben társadalmi, szakpolitikai és rendszerszintű ügy is. Az esélyteremtés nem kezdődhet máshol, mint azoknál a tanároknál, akik nap mint nap elkötelezetten dolgoznak olyan közösségekben, ahol a legnagyobb szükség van rájuk.

Szakirodalom

- Bass, L. (2008). *Szegénység és gyermekszegénység Magyarországon*. Esély, 2008(6).
- Bourdieu, P. (1998). *A társadalmi egyenlőtlenségek újtermelődése*. Budapest: Gondolat.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. RoutledgeFalmer.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. Routledge.
- Day, C., Sammons, P., & Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 344–356.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. DfES.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Fejes, J. B., & Szűcs, N. (2020). *Hátránykompenzáció az oktatásban*. Szegedi Tudományegyetem.
- Ferge, Zs. (2000). *Társadalmi áramlatok és egyéni pályák*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Godó, K., Hornyák, Á., Ceglédi, T., & Pusztai, G. (2024). A szülő mint erőforrás a mentorálásban. *PEDACTA*, 14(2), 72–88.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Horn, D. (2016). *Iskolai szegregáció Magyarországon*. MTA KRTK.
- Hornyák, Á. (2024). Focus on Teacher Motivational Factors: Increasing Innovation Efficiency, Retention in the Teaching Profession. *Central European Journal of Educational Research*, 6(1), 53–63.
- Hornyák, Á., & Pusztai, G. (2022). Social and cultural impacts of becoming an innovative teacher. *PedActa*, 12(1), 27–38.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.

- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2012). *A roma tanulók iskolai teljesítményének alakulása és okai*. MTA KTI.
- Kozma, T. (2004). *Oktatásszociológia*. Budapest: Osiris.
- Kovács, K. & Hornyák, Á. (2024). A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. In: Kovács Karolina Eszter (szerk.) *Különleges bánásmód a köznevelésben*. Debreceni Egyetemi Kiadó, 51-69.
- Lannert, J. (2009). *A vidéki iskolák és az esélyegyenlőség*. In: Új Pedagógiai Szemle, 2009/6–7.
- Lannert, J. (2015). *Oktatási esélyegyenlőtlenségek Magyarországon*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Liskó, I. (2003). *A hátrányos helyzetű tanulók iskolai pályafutása*. Új Pedagógiai Szemle, 53(6), 3–20.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. Jossey-Bass.
- OECD. (2021). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Paksi, B., Dusa, Á., & Nagy, Zs. (2015). Pedagóguspálya-vonzó és elhivatottság. *Educatio*, 24(1), 94–108.
- Radó, P. (2007). *Az iskolarendszer és az esélyegyenlőség*. Új Mandátum Kiadó.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428.
- Zolnay, J. (2016). *Oktatási egyenlőtlenségek és iskolai szelekció Magyarországon*. Budapest Intézet.

Szerző:

Vékony-Szűcs Livia, Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza.

e-mail: szulivia@gmail.com