

Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei magyar tanítójelöltek körében

A pedagóguspálya vonzereje, a pályára kerülők száma, színvonala, motivációja évtizedek óta foglalkoztatja a nemzetközi és hazai szakmai nyilvánosságot. Mára már a szélesebb társadalmi közbeszédnek is tárgya a pedagógushiány és ezzel összefüggésben a pedagógus-utánpótlás kérdése. Noha azt számos, széles körben ismert és elismert kutatás (Barber és Mourshed, 2007; OECD, 2007) bizonyítja, hogy az oktatás színvonala szempontjából a pedagógus személyisége, képzettsége, motivációja döntő jelentőségű tényező, a kedvezőtlen tendenciák az elmúlt időszakban nemhogy nem mérséklődtek, hanem sokkal inkább felerősödtek.

1. A kutatás keretei

Az Oktatási Hivatal pályázatán elnyert kutatótanári pályázatunk keretében folytatott kutatásunkban a tanítószakos hallgatók hivatás- és pályamotivációját vizsgáltuk. Az adatfelvétel online feleletválasztós kérdőív kitöltésével készült 2021. február 9. és 2021. március 5. között. Négy ország (Magyarország, Szlovákia, Románia és Szerbia) 11 felsőoktatási intézményének 17 telephelyén folyt az adatgyűjtés.

A kérdőívet összesen 589 fő tanítószakos hallgató töltötte ki. Közülük 391 fő (66%) jár magyarországi, 198 fő (34%) határon túli felsőoktatási intézménybe. A kitöltők döntő többsége (533 fő – 90%) nő, jelezve a tanítói szakma erőteljes elnőiesedését. A nemi megoszlás szerinti adatokat ezért a továbbiakban külön nem is vizsgáljuk.

2. Hipotézisek

Kutatásunk kezdetén több hipotézist is megfogalmaztunk,¹ jelen közleményünk szempontjából az alábbiak relevánsak:

- A hallgatók körében a hivatásmotiváció értéke erősebb a pályamotivációénál.
- A határon túli intézményekben magyar nyelvű (kisebbségi) pedagógusképzésben tanulók esetében a hivatásmotiváció szerepe erősebb a mai Magyarországon tanulóké- nál, körükben a hivatás- és pályamotiváció különbsége is nagyobb.

3. Mérőeszköz

Mérőeszközünk a FIT-Choice skála (Factors Influencing Teaching Choice Scale) (Richardson és Watt, 2006) adaptált változata. Az ausztrál kutatók célja az volt, hogy a pedagógusok pályaválasztásának háttérében álló extrinzik (külső), intrinzik (belső) és

¹ Erről bővebben ld. Szontagh 2021a, 2021b

altruisztikus (önzetlenségi) motivációkat elkülönítsék, és így összehasonlíthatóvá tegyék. Módszerük és kutatásuk különös értéke, hogy azt többévi fejlesztés után, egymástól eltérő szervezeti és munkakultúrájú, eltérő oktatási tradíciójú országokban is kipróbálták. (Watt és Richardson, 2007, 2012) A kérdőív és annak magyar változatai megbízhatóságáról részletes adatok állnak rendelkezésre (Paksi és mtsai, 2015a; Bús, 2018), ezért azokat jelen kutatásban részletesen nem vizsgáltuk.

A kérdőívet lerövidítettük: elhagytuk az eredeti mérőeszköz háttérkérdőívét, és csak a pályamotivációs és pályapercepciós itemeket hagytuk meg. A kérdőív elején a kitöltőkkel kapcsolatban a következő háttérinformációkat gyűjtöttük, melyek alapján az elemzés során változócsoportokat tudtunk képezni: nem, életkor, az aktuális tanulmányok munkarendje (nappali, levelező), a képzésben eltöltött évek száma, a képzőintézmény fenntartója, a látogatott felsőoktatási intézmény földrajzi elhelyezkedése.

Az eredeti mérőeszköz által meghatározott 18 (motivációs és percepciós) faktor elnevezését megtartottunk, a Társadalmi státusz faktor itemjei közül kettőt Pedagógus etika (munkaerkölcs) megnevezéssel külön csoportként kezeltünk. Mérőeszközünkben az eredeti faktorok elnevezésének megfelelő kérdéscsoportokhoz 2–2 itemet kapcsolunk. Így a kérdőív összesen 19 kérdéspárban 38 itemet (24 pályamotivációs és 14 pályapercepciós itemet) tartalmaz. A magyar nyelvű online kérdőív összeállításához felhasználtuk Paksi (2015) és Bús (2018) fordításait. Az eredetileg hét fokozatú Likert-skálát négy fokozatúvá alakítottuk annak érdekében, hogy a válaszok minden esetben eltolódjanak a skála egyik vagy másik vége felé².

Az így összeállított kérdéssor pálya- illetve hivatásmotivációra vonatkozó itemjeinek meghatározására fókuszcsoportot hoztunk létre, melynek tagja volt pedagógusképzős hallgató, pedagógusképzésben foglalkoztatott oktató, gyakorló pedagógus, pályaelhagyó pedagógus és nem pedagógus értelmiségi. A besorolásnál a 80% vagy nagyobb egyezést vettük alapul, az ennél nagyobb szórású itemeket egyik területre sem soroltuk be. A fókuszcsoport véleményének figyelembevételével a pedagóguspálya *motivációjára* vonatkozó itemek közül 13 a hivatásmotivációra, 11 a pályamotivációra utal, a pálya *percepciójára* vonatkozó kérdéspárok itemjei közül három hozható összefüggésbe a hivatás- és nyolc a pályamotivációval, három nem besorolható. Az összesen 38 itemből tehát 17-et hivatásmotivációs, 18-at pályamotivációs elemként kezelünk, három item nem volt besorolható (1. táblázat).

² A feldolgozásban nyújtott segítségért köszönet illeti Bánné Mészáros Anikót.

1. táblázat: A mérőeszköz itemjei és besorolásuk

KÉRDÉSPÁROK		KÉRDÉSEK	HIVATÁS/ PÁLYA
		Azért választottam, hogy tanító leszek, mert...	
A pedagóguspálya motivációja	Képesség	4. rendelkezem a jó tanító tulajdonságaival	HIVATÁS
		10. jó tanítási képességeim vannak	HIVATÁS
	Karrier intrinzik értéke (belső karrier-érték)	1. érdekel a tanítás	PÁLYA
		5. mindig tanító akartam lenni	HIVATÁS
	Másodlagos karrier (Tartalék-karrier)	17. nem vettem fel az első helyen megjelölt helyre	PÁLYA
		23. a pedagógusképzést végső megoldásként választottam	PÁLYA
	Állásbiztonság	8. a tanítás egyenletes életpályát kínál	PÁLYA
		20. a tanítás biztos állás lesz	PÁLYA
	Családdal töltött idő	9. a tanítói munkaidő összeegyeztethető a családi élet kötelezettségeivel	PÁLYA
		3. tanítóként hosszú tanítási szüneteim lesznek	PÁLYA
	Munkahely változtathatósága	12. a tanítói képesítést mindenhol elismerik	PÁLYA
		22. a tanítói végzettség lehetővé teszi számomra, hogy eldönthessem, hol szeretnék élni	PÁLYA
	Gyermekek jövőjének alakítása	6. a tanítás lehetővé teszi, hogy formáljam a gyermekek értékeit	HIVATÁS
		13. a tanítás lehetővé teszi, hogy hatással legyek a következő generációra	HIVATÁS
	Társadalmi egyenlőség erősítése	18. a tanítás lehetővé teszi, hogy pozitívan befolyásoljam a hátrányos helyzetű gyerekek jövőképét	HIVATÁS
		24. a tanítás lehetővé teszi, hogy segítsen a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeket	HIVATÁS

A pedagóguspálya motivációja	Társadalmi hozzájárulás	11. a tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi	HIVATÁS
		16. a tanítás révén visszaadhatok a társadalomnak abból, amit kaptam	HIVATÁS
	Gyermekekkel való munka	19. szeretek gyerekekkel dolgozni	HIVATÁS
		7. szeretnék segíteni a gyerekeknek a tanulásban	HIVATÁS
	Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok	15. jó pedagógus példaképeim voltak	HIVATÁS
		21. pozitív tanulási élményeim voltak	HIVATÁS
	Társadalmi befolyás	2. a barátaim szerint tanító kell, hogy legyek	PÁLYA
		14. a családom szerint tanító kell, hogy legyek	PÁLYA
A pedagógus pálya percepciója	Szakértelem	32. Megítélése szerint a tanítás magas szintű szaktudást igényel?	PÁLYA
		34. Ön szerint magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük a tanítóknak?	PÁLYA
	Nehézség	26. Ön szerint a tanítók munkaterhelése nagy?	PÁLYA
		30. Ön szerint érzelmileg megterhelő a tanítás?	HIVATÁS
	Társadalmi státusz	28. Megítélése szerint a pedagógusokat szakembernek tartják?	PÁLYA
		33. Ön szerint a tanítás egy megbecsült szakma?	PÁLYA
	Pedagógus etika (munkaerkölcs)	29. Ön szerint a pedagógusok magas munkaerkölccsel rendelkeznek?	HIVATÁS
		31. Ön szerint a pedagógusok a társadalom által megbecsültnek érzik magukat?	PÁLYA
	Fizetés	25. Megítélése szerint a tanítás jól fizetett szakma?	PÁLYA
		27. Ön szerint a pedagógusok jó fizetést kapnak?	PÁLYA

A pedagóguspálya motivációja	Társadalmi nyomás	35. Bátorították arra, hogy más pályát válasszon, mint a tanítás?	-
		37. Mondták Önnek, hogy a tanítás nem volt jó választás?	-
	Választással való elégedettség	36. Mennyire alaposan gondolta át, hogy tanító legyen?	-
		38. Örömmel gondol vissza a döntésére, hogy tanító lesz?	HIVATÁS

4. Hivatás- és pályamotiváció különbsége

Paksi és munkatársai (2015a 2015b) a külső és belső motivációkon belül egyéni (individuális) és a pályához kapcsolódó motivációkat különböztetnek meg. Individuális belső motivációnak tekintik pl. a tanári munka társadalmi szintű fontosságának érzését, munkához kötődő intrinzik motivációnak pl. az emberekkel való foglalkozás öröme. Személyes extrinzik motiváció lehet az állásbiztonság vagy a munka és a család összeegyeztethetősége, míg munkához köthető külső tényező pl. a példaképek szerepe vagy a jó munkahelyi/tantestületi légkör.

Ausztrál kutatók szerint „az intrinzik faktorok a pályaválasztási motivációt, míg az extrinzik faktorok a pályaelhagyást jelezték előre leginkább” (Paksi és mtsai, 2015a, 65). A hivatás- és pályamotiváció különbségeit feltáró kutatásunkban az előbbieket a *hivatás-*, utóbbiakat a *pályamotiváció* komponensei lehetnek.

Több megelőző kutatás igazolja, hogy a pedagógushallgatók és a pedagógusok körében a belső motivációk (a hivatás iránti elkötelezettség) megelőzték a külső motivációkat (a pálya iránti motivációt), és hogy a pedagógus pálya választása mögött a legtöbbször megérlelt, tudatos döntés áll.

Wyatt-Smith és munkatársai (2017) kutatása szerint Queenslandban (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).

Kutatásunk első hipotézise szerint a hallgatók körében a hivatásmotiváció értéke erősebb a pályamotivációénál. Ez az előfeltevésünk a kutatásban a 2. táblázatban láthatóan igazolódott.

2. táblázat: Hivatás- és pályamotivációs itemek eredményei az összes kitöltő körében

	HIVATÁSMOTIVÁCIÓS ITEMEK	PÁLYAMOTIVÁCIÓS ITEMEK
Átlag	3,2323	2,2877
Szórás	,34087	,36148
Elemszám	589	589

A hivatásmotivációs itemek összesített megítélése négyes skálán közel egy egésszel (0,9446) magasabbak a pályamotivációs itemekénél. A két kérdéscsoporton belül mért szórás körülbelül azonos (0,34087 illetve 0,36148).

5. Magyarországi és határon túli magyar tanítójelöltek hivatás- és pályamotivációja

Közismert, hogy a határon túli magyar nyelvű felsőoktatás hangsúlyos része a pedagógusképzés. „A pedagógusok a közösség megmaradásának kulcsfontosságú részét képezik, anyanyelv- és identitásmegőrző szerepük is van az oktatási-nevelési munka mellett. Korábbi kutatások eredményei szerint a kisebbségi pedagógusképzésben részt vevő hallgatóknál a képzésbe jelentkezésük tudatos elköteleződést mutat, a pálya iránti elköteleződésük mellett figyelembe veszik az anyanyelven tanulás lehetőségeit is. (...) A kisebbségi hallgatók körében még inkább igaz, hogy a pályaválasztási döntésnél a belső, azaz intrinzik motivációk a mérvadóbbak (Joó, 2017, 292–293).

Márkus kutatásai alapján „a kisebbségi hallgatókra kevésbé tudatos szakválasztási döntés jellemző. Körükben szignifikánsan kevesebb azok aránya, akik a képzés befejeztével mindenképp pedagógusként szeretnének elhelyezkedni. (...) A kisebbségi hallgató először anyanyelvű képzést választ, majd a kínálatnak megfelelően szakterületet, vagyis az adatok szerint a pedagóguspálya fontossága ellenére nem eme meggyőződésétől vezérelve választanak” (2015, 84).

Mindezek fényében különösen érdekes volt megvizsgálunk, hogy a viszonylag nagy számú (198 fő) határon túli hallgató eredményei hogyan viszonyulnak az anyaországi kollégáikhoz.

A romániai magyar hallgatók körében végzett 2014/2015-ös kutatás alapján a szakválasztást leginkább befolyásoló tényező az érdeklődési körnek megfelelő diploma megszerzésének a szándéka. A kényszerválasztásra („máshová nem vettek fel”) vagy a véletlenszerű választásra („csak diplomát akartam szerezni, mindegy milyen szakon”; „nem tudtam, mit akarok pontosan, gondolkodási időt akartam nyerni”) utaló tényezők egyértelműen nem játszottak szerepet a szakválasztásban. A választásban az intézmény presztízse és a magyar nemzeti identitás megőrzése egyaránt szerepet játszik, sokkal inkább, mint anyagi vagy egyéb konjunkturális tényezők (Márton, 2015).

A szlovákiai magyar pedagógusképzés hallgatói körében „az intézmények elsődleges vonzereje a magyar nyelven tanulás lehetőségében rejlik, csak azt követi a szakma iránti érdeklődés” (Morvai, 2015, 47).

A szerbiai magyar pedagógushallgatók körében a fő motivációs tényező az volt, hogy a jelölt érdeklődési körének megfelelő képzésben vehessen részt, másodsorban a jól képzett oktatói bázis, illetve az anyanyelven való tanulás lehetősége vonzotta a hallgatókat. A tudatos szakválasztást támasztja alá az is, hogy a válaszadókat nem a kényszer motiválta. A megkérdezettek nem is azért választották a pedagógusképzést, mert ez lenne a könnyebbnek tartott út a társadalmi mobilitási törekvésekben (Ágyas, 2015).

A Szlovákiában pedagóguspályára készülő magyar nemzetiségű hallgatók átfogó szociológiai vizsgálatából egyértelműen kiderült, hogy „a szlovákiai magyar pedagógusképzés bázisa egy leendő első generációs értelmiségi réteg. A pedagógus pályára készülők főként a szakma iránti érdeklődésük miatt választották az adott intézményeket, az elsődleges vonzerő azonban a magyar nyelven tanulás lehetősége volt. Az intézmények diákjai/hallgatói tehát az anyanyelvű oktatás és a pedagógus pálya iránt egyaránt elkötelezettek, vagyis a szlovákiai magyar iskolák tanítói/tanári állásainak betöltésére készülnek” (Morvai, 2015, 48).

A pedagógusszakma Magyarországon és más közép-európai országokban is komoly nehézségekkel küzd. Ilyenek például a pálya elnöiesedése, elöregedése, elhagyása és a kvalifikált tanárok hiánya. Szlovákiában egyértelműen a tanári pálya kríziséről beszélhetünk, míg Magyarországon szintén bizonytalan jövőkép és önszelekció jellemzi ezt a pályát (Kovács és mtsai, 2017).

Romániában „a pedagógusi életpálya-modell totális hiánya óriási probléma. Enyhe túlzással az mondható el, hogy vagy azért lesz valaki pedagógus, mert a versenyszféra többi területén nem talál helyet magának, vagy pedig olyan szinten elkötelezett, hogy az már-már a szakmai tudás rovására megy (Dunai, 2010).

A pálya presztízse Szerbiában is nagy kívánnivalót maga után: „a pedagógus szakma igen leértékelődött az utóbbi néhány évtized alatt” (Törteli, 2007, 148).

A pedagógusok társadalmi elismertsége nagyban azon áll, hogy környezetük – és saját maguk – a tanárokat, tanítókat, óvodapedagógusokat alkotó értelmiséginek tekintik-e. „Fontos kérdés például, hogy a leendő pedagógusok elsajátították-e, s ha igen, akkor hol azt a kulturális tőkét, amelyet pedagógusként már nekik kell továbbörökíteniük diákjaikra. Meg tudnak-e birkózni azzal a jövőbeli feladatukkal, hogy leendő tanítványaik kulturális tőkehiányosságait kompenzálják, ha esetleg ők maguk nem hozzák e tőkétet otthonról?” (Ceglédi, 2015, 9). Képzőként meggyőződésünk, hogy a felsőfokú óvo- és tanítóképzésnek a szaktudományos ismeretek, a módszertani tudás és a gyakorlati készségek fejlesztése mellett mindig is fontos feladata volt a hallgatók felkészítése az önálló értelmiségi létre, a szellemi emberek belső igényességének megteremtése (Szontagh, 2019). A hallgatóknak nemcsak a középiskolai „előélete”, hanem családi háttere, kulturális hagyománya, műveltségképe is rendkívül heterogén. A pedagóguspálya választását vizsgálva a kutatók úgy találták, hogy a hallgatók elsősorban az alacsonyabb társadalmi státuszú csoportokból kerülnek ki. A társadalom hagyományosan értelmiségképző szerepet tulajdonít a pedagógusképzésnek, így az a társadalmi integráció egyik fontos színterének is tekinthető (Dabóczyné, 2018, Horváth, 2020). Mivel a hallgatók többsége nem értelmiségi családból érkezik, ezért számukra az értelmiségivé válás nem egyszerű feladat. Éppen ezért a pedagógusképzésben a szakmai-módszertani képzéssel egyenrangú cél a hallgatók értelmiségivé nevelése. (Hajdú, 2001).

A társadalmi háttér tekintetében a kutatásunkban részt vevők között történetileg és földrajzilag is nagy különbségek lehetnek. Szakirodalmi kutatások igazolják, hogy „a pedagógusképzésben részt vevők társadalmi státusza kedvezőtlenebbnek mutatkozik, ami

a pedagógus szakma mobilitási csatorna (első generációs értelmiségképző) funkciójára utal” (Veroszta, 2015, 48). Ez nem kizárólag magyarországi jelenség. „Ha a pedagógusjelölt hallgatókat közép-európai összehasonlításban vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy míg hazánkban legnagyobb arányban vagy pedagóguscsaládokból, vagy felsőfokú végzettségű szülők gyermekei jelentkeznek a tanár- és tanítóképzésbe, addig pl. Szlovákiában (...) elsősorban a társadalmi mobilitás egyik eszközének tekintik a pedagógusképzésbe való jelentkezést” (Kovács és mtsai, 2017, 18). A romániai magyar nyelvű tanítóképzés hallgatóinak „több mint 80%-a elsőgenerációs értelmiséginek számít majd tanulmányai elvégzését követően, hiszen kevesebb mint 20% azok aránya, akiknek legalább egyik szülője rendelkezik felsőfokú diplomával. A homogén értelmiségi családból származók aránya 8,8%” (Márton, 2015, 18).

A nevelés-oktatás annyiban több az ismeretátadásnál, hogy a pedagógus személyiségének nevelő, formáló hatásával egészül ki. Ha pedagógusként nem vagyunk mindannyian „tudós tanárok”, ha nem kapjuk meg a társadalomtól és az oktatásirányítástól az alkotó értelmiséginek járó anyagi és erkölcsi megbecsülést, nem válhatunk mintáivá a jövő nemzedékének (Szontagh, 2007). Ehhez feltétlenül „fontos a pozitív minta átadása és követésen annak érdekében, hogy a pályára kerülők értelmiségiek, és ne csupán diplomával rendelkezők legyenek” (Dabóczyné, 2018, 220).

A *pályamotivációs* kérdések vizsgálata különösen érdekes, ha négy különböző ország polgárainak eredményeit vetjük össze, hiszen a pedagógus előmenetel, életpálya, bérezés országonként nagyon eltérő lehet. Ha csak a jövedelmi különbségeket tekintjük, az ISCED1 (alapkisiskolai) szinten tanítók éves bruttó törvényi kezdő fizetése nagyon eltérő: az állami iskolák teljes munkaidőben alkalmazott, teljes képesítéssel rendelkező pedagógusai számára Magyarországon 7193 Euro, Szlovákiában 7894 Euro, Romániában pedig 8413 Euro (Eurydice, 2018/2019, 13).

A két válaszadói csoport összesített eredményeit figyelembe véve a magyarországi hallgatók *hivatásmotivációra* vonatkozó válaszainak átlagos eredménye a négyes skálán 3,225 (szórás: ,761), a *pályamotivációs* itemekben 2,210 (szórás ,791). A Kárpát-medencei határainkon kívül eső, magyar nyelvű tanítóképzésében részt vevő hallgatók (a továbbiakban: határon túliak) átlagértéke a *hivatásmotiváció* területén 3,246 (szórás: ,652), a *pályamotivációban* 2,441 (szórás: ,750). A határon túliak értékei tehát mindkét kategóriában magasabbak, ám míg a hivatásmotiváció területén a két válaszadói csoport közti összesített különbség nem jelentős, addig a pályamotivációban a két tizedet is meghaladó a határon túliak javára.

Ha a hivatás- és pályamotivációs kérdéscsoportokat itemenként is megvizsgáljuk, a különbségek részben megmagyarázzák, részben árnyalják az összesített különbséget.

A *hivatásmotivációban* az első két legmagasabb értéket elért item mindkét válaszadói körben azonos, a harmadik azonban már részben magyarázza a pályamotiváció különbségeit is. Míg a magyarországi hallgatók „toplistáján” kizárólag a neveléssel kapcsolatos elvont állítások szerepelnek, a határon túliak esetében a négyes skálán 3,702-es átlagot elért „Örömmel gondol vissza a döntésére, hogy tanító lesz” item az eszményektől már a pályaválasztás felé mutat, a két motiváció összhangjára utal.

A legalacsonyabb értékek vizsgálata során is két azonosságot és egy különbséget találtunk a két válaszadói csoportban. A hallgatókra kevésbé jellemzőek a pozitív tanulási emlékek, ami összefüggésben lehet azzal, hogy a vonatkozó vizsgálatok egybehangzó megállapítása szerint az alsófokú tanítóképzés hallgatói nagyrészt a közepes, sőt gyenge középiskolai tanulmányi eredményű tanulók közül verbuválódnak. A pedagógus szakma nem vonzó a tehetséges diákok számára, és alacsony presztízsű szakmának tekintik a legtöbb közép-európai országban (Kovács és mtsai, 2017).

Talán meglepő, hogy maguk a pedagógusjelöltek sem gondolják a tanítók társadalmi hozzájárulását érdeminek. Úgy tűnik, a magyarországi hallgatók a tanítók társadalmi hozzájárulását nem is ambicionálják, átvitt értelemben sem érzik magukat a társadalom adósának. A határon túliak legalacsonyabb értékei között a pedagógus példaképek hiánya is megmutatkozik. Gondolhatnánk, hogy a határon túli hallgatók esetében ennek talán nem általánosságban a példaképnek tekinthető pedagógusegyéniségek hiánya az oka, hanem esetleg az, hogy nekik nem volt alkalmuk anyanyelvi iskoláztatásra, vagy éppen a kisebbségi létből fakadóan nem jutottak igazán minőségi oktatáshoz a köznevelési rendszerben. Sajnos azonban mutatnak jelek arra, hogy a probléma ennél általánosabb: a magyarországi hallgatók átlagértéke ennél a kérdésnél alig magasabb (2,880; 1,104).

3. táblázat A legmagasabb és legalacsonyabb értékeket elért itemek a magyarországi és határon túli hallgatók eredményei között a hivatásmotiváció területén

MAGYARORSZÁGIAK (ÁTLAG; SZÓRÁS)	HATÁRON TÚLIAK (ÁTLAG; SZÓRÁS)
Szeret gyerekekkel dolgozni. (3,729; ,5096)	Szeret gyerekekkel dolgozni. (3,808; ,4546)
Szeretne segíteni a gyerekeknek a tanulásban. (3,719; ,5090)	Szeretne segíteni a gyerekeknek a tanulásban. (3,793; ,4305)
Érdekli a tanítás. (3,698; ,5422)	Örömmel gondol vissza a döntésére, hogy tanító lesz. (3,702; ,5763)
A tanítás révén visszaadhat a társadalomnak abból, amit kapott. 2,785; ,9792)	Jó pedagógus példaképei voltak. (2,973; ,9249)
A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi (2,752; 1,021)	Pozitív tanulási élményei voltak (2,636; ,7992)
Pozitív tanulási emlékei voltak. (2,593; ,9451)	A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi (2,606; ,7448)

Mint az összegzésben már láttuk, a *pályamotivációban* nagyobbak a különbségek. A hallgatók határon innen és túl a képzés folyamán megéreztek már a tanítói pálya elvárá-

sait. A nagy munkaterhelés, a magas szintű szaktudás igényének és a gyakorlati ismeretek szükségességének percepciójában nincs különbség a képzés helye szerint.

A legalacsonyabb átlagot mindkét válaszadói csoportban a tanítói pálya kényszerválasztásként való megélése kapta. Adataink alapján úgy tűnik, hogy az előző évtizedekben sokszor felvetődött elmélet (pl. Veroszta, 2015), mely szerint az alsófokú pedagógusképzés sokak számára tartalékkarrier, nem a nevelés hivatása, hanem a – bármilyen – diploma megszerzése hajtja a jelölteket a képzésbe, mintánkon nem igazolódik. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ne volna statisztikailag igazolható tény a pedagógusok nagy pályaelhagyása, mindössze arra utal, hogy a bemeneti és képzési motivációk még a nevelés hivatása felé mutatnak, még ha a pálya körülményeinek nyomasztó realitásai sokakat le is térítenek erről a maguk választotta útról.

A pálya materiális megélésében határon innen és túl kiáltóak a különbségek. A magyarországi hallgatók körében a pályamotiváció legalacsonyabb értékei között kétszerezsen is megjelenik a fizetés, az anyagi megbecsülés hiánya. Ezzel szemben a határon túli hallgatók legalacsonyabb pályamotivációs értékei nem az anyagiakról szólnak, hanem indirekt módon a hivatásmotiváció felé mutatnak: *nem* a nyári szünet csábítása miatt, *nem* végső megoldásként, *nem* a be nem teljesedett karrierálmok helyett válnak tanítókká a Kárpát-medence kisebbségi tanítójelöltjei. Utaltunk már rá, hogy a határon túli hallgatók esetében a hivatás- és pályamotivációs tényezők sokkal jobban összesimulnak, mint a magyarországi válaszadók esetében. Míg a magyarországi hallgatók hivatásmotivációja sokszor kevésnek bizonyul a pálya választásához, a határon túl sokkal kisebb a különbség a kétféle motiváció között.

4. táblázat A legmagasabb és legalacsonyabb értékeket elért itemek a magyarországi és határon túli hallgatók eredményei között a pályamotiváció területén

MAGYARORSZÁGIÁK (ÁTLAG; SZÓRÁS)	HATÁRON TÚLIAK (ÁTLAG; SZÓRÁS)
A tanítóknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük. (3,698; ,5223)	A tanítóknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük. (3,606; ,5577)
A tanítás magas szintű szaktudást igényel. (3,652; ,5131)	A tanítás magas szintű szaktudást igényel. (3,571; ,5542)
A tanítók munkaterhelése nagy. (3,435; ,6245)	A tanítók munkaterhelése nagy. (3,146; ,5993)
A tanítás jól fizetett szakma. (1,358; ,5636)	Tanítóként hosszú tanítási szüneteim lesznek. (1,869; ,8448)
A pedagógusok jó fizetést kapnak. (1,355; ,5675)	A pedagógusképzést végső megoldásként választottam. (1,323; ,7028)
Nem vették fel az első helyen megjelölt helyre. (1,217; ,6416)	Nem vették fel az első helyen megjelölt helyre. (1,101; ,3769)

Mint eredményeink mutatják, a *hivatásmotiváció* területén nem tesz nagy különbséget az, hogy a hallgató mely állam területén végzi tanulmányait, éli életét. A hivatásban sokkal erősebbek azok a kapcsok, amelyek a Kárpát-medence magyar tanítójelöltjeit összekötik, mint amelyek élethelyzetükből fakadóan különbséget tesznek közöttük. Ezt mutatja, hogy az egyes hivatásmotivációs tényezőket vizsgálva is csak kisebb különbségeket találunk a két válaszadói csoportban. A magyarországi hallgatók a tanítást érzelmileg megterhelőbbnek tartják a határon túliaknál. A határon túli hallgatók elkötelezettebbnek látszanak a társadalmi szolgálat és a szociális hátránykompenzáció iránt, a magyarországiak pedig magabiztosabbnak mutatkoznak szakmai önképük, rátermettségük tekintetében.

5. táblázat A legnagyobb eltérések a magyarországi és a határon túli hallgatók eredményei között a hivatásmotiváció területén

ITEM	MAGYARORSZÁGI AK ÁTLAGA (SZÓRÁSA)	HATÁRON TÚLI AK ÁTLAGA (SZÓRÁSA)
A tanítás érzelmileg megterhelő.	3.373 (,6822)	3,035 (,7292)
A tanítás révén visszaadhat a társadalomnak abból, amit kapott.	2,785 (,9792)	2,980 (,8306)
Rendelkezik a jó tanító tulajdonságaival.	3,312 (,5860)	3,148 (,5272)
A tanítás lehetővé teszi, hogy segítse a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeket.	3,013 (,9322)	3,157 (,7271)

Félkövérrel kiemelve az adott item magasabb értéke.

A *pályamotiváció* területén ugyanakkor sokkal nagyobbak a különbségek a két válaszadói csoportban. A négyes skálán egy egészset meghaladó (!) vagy megközelítő különbségek kivétel nélkül a pedagógusok anyagi és társadalmi megbecsülésével kapcsolatban mutatkoznak. Ezeknek a területeknek a megítélésben virtuális szakadék tátong a magyar határ két oldala között. Míg ezeken a területeken a két válaszadói csoport közötti különbség 0,753 és 1,208 között van – kivétel nélkül a határon túliak javára, a magyarországi hallgatók javára mért legnagyobb különbség mindössze 0,213, az alábbi területen: „Tanítóként hosszú tanítási szüneteim lesznek”...

6. táblázat A legnagyobb eltérések az elsőéves és végzős hallgatók eredményei között a pályamotiváció területén

ITEM	MAGYARORSZÁGI AK ÁTLAGA (SZÓRÁSA)	HATÁRON TÚLI AK ÁTLAGA (SZÓRÁSA)
A tanítás jól fizetett szakma.	1,358 (,5636)	2,566 (,7695)

A pedagógusok jó fizetést kapnak.	1,355 (,5675)	2,490 (,7523)
A tanítás egy megbecsült szakma.	1,841 (,8041)	2,677 (,7912)
A pedagógusok a társadalom által megbecsültnek érzik magukat.	1,742 (,7177)	2,495 (,7455)

Félkövérrel kiemelve az adott item magasabb értéke.

Mindez megdöbbentő talán, de nem meglepő, ha azt tekintjük, hogy a közoktatás indikátorrendszerének statisztikai adatai alapján 2017-ben a magyar pedagógusok relatív kereseti helyzete valamennyi oktatási szinten lényegesen rosszabb volt, mint az európai átlag, és csak három ország volt mögöttünk a rangsorban a 25–64 éves pedagógusokat tekintve (Varga, 2019, 115). Még elkésőbb a kép, ha a pályára állást fontolgató pedagógusjelöltek számára beláthatóbb, 25–34 év közötti pedagógusok keresetének összehasonlító számaikat tekintjük, ahol a vizsgált országok között Magyarország állt a legrosszabb helyen (Varga, 2019, 120). Ezeket a – pályamotiváció szempontjából aggasztó – adatokat támasztják alá a különféle nemzetközi szervezetek pedagógusfizetéseket összehasonlító statisztikai is (OECD, 2020, Eurydice, 2018/2019).

A fentiek erőteljesen aláhúzzák, hogy amennyiben a magyarországi pedagógus életpálya terén nem következik be gyökeres változás, a pedagóguspályán eddig is tapasztalt nemzetközi elszívó hatás hovatovább nem korlátozódik Nyugat-Európára, adott esetben a Kárpát-medence (akár magyar tanítási nyelvű) oktatási intézményei is vonzóbbá lehetnek a magyarországi tanítók számára egzisztenciálisan, mint a hazai iskolák. Hosszú távon a mégoly erős hivatásmotiváció sem tudja legyőzni az ellenhatásokat, melyeket a pedagógushallgatók pontosan éreznek, és kutatásunkban is visszajeleznek. Ezeket a szorító körülményeket nem tudja ellensúlyozni sem a belső elköteleződés, sem a pedagóguspálya erkölcsi dimenziójának hangsúlyozása, amelyben egyre több a kompenzációs elem: a hivatás heroizálása a rezignációt, sok esetben a kiégést kendőzi el, egyfajta „kárpótlás és elégtétel az újabb időkben általában csekély társadalmi megbecsültségért, rangvesztésért, a teljesületlen ambíciókért, a környező viszonyok kisszerűségéért, a méltatlan anyagi honorálásért.” (Zrinszky, 2002, 290)

Irodalom

Ágyas R. (2015): Diákként sokat tanultunk, tanítóként még többet? Pedagógushallgatók pályaeorientációja a Vajdaságban. *Kisebbségkutatás*, Vol. 24. No. 5. 66–88.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszereinek teljesítményének hátterében?* McKinsey&Company, London, 2007. <https://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> [Letöltve: 2021.03.08.]

Bús E. (2018): Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül. *PhD-értekezés*, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatásméleti Doktori Program.

Ceglédi T. (2015): Kulturális és gazdasági tőke a hallgatók családjában. In: Pusztai G., Ceglédi T., Bocsi V., Kovács K., Dusa Á. R., Márkus Zs. & Hegedűs R. (2015): *Peda-*

gógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II., Debrecen, CHERD-Hungary, Debrecen. 9–12.

Dabóczyné Lenkefi É. (2018): A pedagóguspálya választásának motivációi. In: Kovács G. (ed.): *Pannon Tanulmányok V, A Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Tudományos Diákköri dolgozatai 2017–2018*, Veszprém. 211–238.

Dunai L. (2010.02.25.): A romániai oktatás ma – interjú Kósa András Lászlóval. *Transindex*. <https://multikult.transindex.ro/?cikk=10976> [Letöltve: 2021.04.20.]

Eurydice (2018/2019): *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe*, 2018/19. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/90e96d48-11bd-11eb-9a54-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-166346631> [Letöltve: 2021.03.08.]

Hajdú E. (2001): A harmadik évezred első nevelői lesznek. *Új Pedagógiai Szemle* Vol. 51. No. 9. 25–35.

Horváth Sz. (2020): A pedagógus életpályamodell vizsgálata. *PhD-értekezés*. Kaposvári Egyetem, Gazdaságtudományi Kar.

Joó O. (2017): A kárpátjai magyar pedagógusképzésben részt vevő hallgatók választási motivációi. *Educatio* Vol. 26. No. 2. 291–298.

Kovács K., Müller A., Fenyves V., Szűcs E. & Bácsné Bába É. (2017): Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *Neveléstudomány* No. 3., 15–30.

Márkus Zs. (2015): Pedagógushallgatók a kisebbségi és többségi felsőoktatásban. In: Pusztai G. & Ceglédi T. (eds.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solition, Új Mandátum Könyvkiadó. 75–91.

Márton J. (2015): Kik, miért és hogyan? Tanító- és óvodapedagógus-képzés Erdélyben – ahogyan a résztvevők látják. *Kisebbségkutatás* Vol. 24. No. 4. 9–38.

Morvai T. (2015): Az új szlovákiai magyar pedagógus generáció. *Kisebbségkutatás* Vol. 24. No. 4. 39–65.

OECD (2007): *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán való megtartása* (ford.: Ottlik András). https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu#page1 [Letöltve: 2021.03.08.]

OECD (2020): *Education at a Glance. OECD Indivators*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en [Letöltve: 2021.04.06.]

Paksi B. (2015): *A megmaradás mozgatói. A gyakorló pedagógusok pályamotivációi*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/palyamotivacio_konferencia/Paksi.pdf [Letöltve: 2021.03.08.]

Paksi B., Schmidt A., Magi A., Eisinger A. & Felvinczi K. (2015a): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio* Vol. 24. No. 1. 63–82.

Paksi B., Veroszta Zs., Schmidt A., Magi A., Vörös A., Endrődi-Kovács V. & Felvinczi K. (2015b): *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei*. Budapest, Oktatási Hivatal.

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* Vol. 34. No. 1. 27–56.

Szontagh P. (2007): Érték, rend, értékrend az iskolában. *Iskolakultúra* Vol. 17. No. 2. 125–128.

Szontagh P. (2019): A pedagógusképzés mint értelmiségképzés. In: Furkó P. & Szathmáry É. (eds.): *Népszerű tudomány, tudománynépszerűsítés. Studia Caroliensia – a Károli Gáspár Református Egyetem 2019-es évkönyve*, Budapest, KRE-L'Harmattan. 247–256.

Szontagh P. (2021a): Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus hallgatók körében. *Iskolakultúra* Vol. 31. No. 1. 26–44.

Szontagh P.: (2021b): Hivatás- és pályamotiváció a világi és egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények pedagógushallgatóinak összehasonlításában. Közlés alatt: *Magyar Református Nevelés* No. 2.

Törteli Á. (2007): Hivatás vagy hitvallás? Az oktatás és a nevelés, mint foglalkozás. In: Káich K. & Czékus G. (eds.): *Évkönyv. Szabadka, Újvidéki Egyetem Magyar Tantervű Tanítóképző Kar*, 139–151.

Varga J. (ed.) (2019): *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Budapest, KRTK KTI.

Veroszta Zs. (2015): Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio* Vol. 24., No. 1. 47–62.

Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012): An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 40. No. 3.

Watt, H.M.G. & 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*, Vol. 75. No. 3.

Wyatt-Smith, C., Wang, J., Alexander, C., Du Plessis, A., Hand, K. & Colbert, P. (2017): *Why choose teaching? A Matter of Choice: Evidence from the Field*. Brisbane, Learning Science Institute.

Zrinszky L. (2002): *Nevelélmélet*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.