



TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009

## Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-Alföldi régióban (SZAKTÁRNET)

# Gyorsjelentés

Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata

Szerkesztők: Kovács Klára, Márkus Edina, Halczman Attila

K5. alprogram  
2015.08.16.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

## Tartalom

A kutatás háttere, célja és módszerei .....	2
A válaszadó pedagógusok fő jellemzői .....	4
Intézmény, intézményfenntartó .....	15
A szakmai, szakterületi csoportok.....	16
Szakmai múlt.....	16
Diplomák száma .....	16
Első végzettségre vonatkozó kérdések .....	19
Második végzettség .....	21
Felsőoktatási mobilitás .....	22
Tudományos fokozat .....	23
Pedagógus szakvizsga .....	24
Tanári pálya, rekrutáció.....	26
Más foglalkozások, mellékállások .....	28
Pályaelhagyással kapcsolatos attitűdök.....	31
Intézményváltások.....	34
Elégedettség .....	36
Nevelési célok .....	36
Továbbképzési tervek.....	40
Nevelési értékek .....	43
Szakmai szervezeti tagság.....	50
Továbbképzések és egyéb tanulási alkalmak .....	52
Tanulási tervek a működő pedagógusok körében .....	62
Pályán lévő pedagógusok motivációi a nyelvtanulásban .....	81
Pedagógusok IKT ismeretei .....	84
Vezetői összefoglaló és javaslatok .....	93
Hivatkozott irodalom.....	96

## A kutatás háttere, célja és módszerei

A Szaktárnet K/5. alprogramja nemcsak az ún. pre-service, hanem az in-service képzésben résztvevő pedagógusok magatartását vizsgálni kívánta. Nyilvánvaló, hogy a XXI. század gyakorló pedagógusainak továbbképzési igényei napi munkájuk során jelentkező kihívások ismeretében fogalmazódnak meg, s a felsőoktatási intézmény pedagógusképzést koordináló központja ennek ismeretében állhatnak elő értékes képzési kínálattal az óvodapedagógusok, általános és középiskolai tanárok számára. Mivel azonban a jelenségek egyszerű leírása csak pillanatnyi és felszíni információkhoz vezethetne, a kutatócsoport célja az volt, hogy , s a tényezők rejtőzködő összefüggésrendszerére is rávilágítsunk, s feltérképezzük a pedagógusok szakmai pályáját és tanulási pályafutását, valamint feltérképezzük továbbképzési tapasztalataikat és a jövőbeni tanulási terveiket, megismerjük a számukra ideálisnak tekintett tanulási feltételeket, továbbá megvizsgáljuk két munkaerő-piaci szempontból felértékelődött területet, a nyelvtanulást és az IKT ismereteket, valamint az ezekhez kapcsolódó tanulási terveket.

Kutatásunk során kérdőíves adatfelvételt végeztünk. A kérdőív kérdéskörei: tanulmányi pályafutás, szakmai pálya, pedagógiai célok, pályaelhagyás kérdése, nevelési értékek, szakmai szervezeti tagság, továbbképzések és egyéb tanulási alkalmak a múltban, tanulási tervek, nyelvtanulás, informatikai ismeretek, demográfiai adatok voltak.

A mintavétel során törekedtünk arra, hogy az állami és egyházi intézményekből a Párhuzamosok 2006 kutatáshoz hasonlóan strukturált mintát vegyünk (Pusztai 2009). Első lépésben az Oktatási Hivatal 2014 májusában közzétett adatbázisát felhasználva leválogattuk az alapfokú és középfokú állami és egyházi intézményeket. Második lépésben mind alap-, mind középfokon megvizsgáltuk milyen az egyházi iskolák fenntartói összetétele és hány egyházi iskola van az általunk vizsgált északkelet-magyarországi megyékben. Harmadik lépésben az iskolák számának megyénkénti különbségeit figyelembe véve súlyoztuk, hogy az adott oktatási szinten melyik megyéből hány egyházi iskola kerüljön a mintánkba. Az így meghatározott iskolák számához pedig a legtöbb iskolával rendelkező fenntartók iskoláit rendeltük úgy, hogy odafigyeltünk, hogy településtípusonként vegyesen kerüljenek a mintánkba az iskolák. Alapfokon 9, középfokon 7 iskola került a mintánkba. Ezt követően pedig az iskolák profiljából, a térségi-települési-társadalmi környezetből kiindulva illesztéssel rendeltük az egyes egyházi iskolákhoz az állami párjaikat, melyek feltételezhetően hozzájuk hasonló települési, társadalmi merítéssel rendelkeznek. Középfokon Debrecen esetében profil alapján erre nem volt lehetőség. Mivel Debrecen több középiskolának ad otthont, ezért egy másik illesztési módszerhez kellett fordulnunk. Megnéztük a mintánkba kerülő két egyházi középiskola 2013-as 10. osztályos kompetenciamérés eredményeit és ezekhez hasonló eredményű középiskolákat választottunk az állami párjuknak.

A 2014. október 1. és november 1. között, az adatfelvétel első szakaszában hagyományos kérdőíveket használtunk, melyeket kérdezőbiztos útján valamint postai úton juttattunk el az iskolákba. 2014. november 1. és 15. között az előzetes elvárásoknak nem megfelelően működő

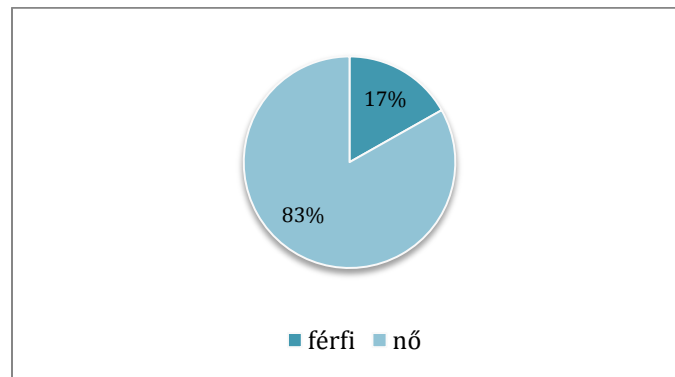
visszafutási ráta miatt pótminta címeire küldtük ki a kérdőíveket. Mivel ez sem vezetett minden esetben eredményre, ezért a nagyobb elemszám elérése érdekében online formában a Debreceni Egyetem pedagógusoknak szóló mester- és posztgraduális képzéseinek vonzáskörzeteinek közoktatási intézményeiben végzett online adatfelvétellel egészítettük ki adatbázisunkat. A három adatfelvételi szakaszokhoz tartozó esetek az időbélyeg változó szerint elválaszthatók egymástól. Az első szakaszban beérkezett válaszok száma: 352, a második szakaszban beérkezett válaszok száma: 152, és a harmadik szakaszban beérkezett válaszok száma: 552, Az adatbázis összesen 1056 pedagógus adatait tartalmazza. A hagyományos adatfelvételi módszerrel felvett esetek száma a felekezeti és nem felekezeti fenntartású szektorból közel egyenlő, a teljes adatbázisban viszont az állami és a nem állami fenntartású intézmények pedagógusai szerepelnek egyenlő arányban.

A lekérdezést a CHERD-Hungary kutatói végezték, több esetben ők kérdezték le a kérdőíveket, ők végezték az elektronikus címlistára a kiküldést az intézményvezetők (óvodavezetők, iskolaigazgatók, helyettesek) számára, valamint a papíralapú kiküldések előtt a telefonos egyeztetést a mintában szereplő intézményekkel, valamint a megfelelő számú kérdőív nyomtatását és postázását. Ezúton szeretnénk köszönetet mondani mindazon pedagógusoknak, akik kitöltötték a kérdőívet, valamint minden intézményvezetőnek, aki hozzájárult a kutatásunk sikeréhez!

Az adatfeldolgozásban segítségünkre volt az Evasys online felméréskészítő és kiértékelő rendszer. Az adatok bemutatásánál törekedtünk arra, hogy az egyváltozós leíró összegzés helyett az összefüggéseket keressük, amelyhez a szükséges elemzéseket SPSS statisztikai elemző szoftver segítségével végeztük el.

## A válaszadó pedagógusok fő jellemzői (Sebestyén Krisztina)

A pedagógus pálya elnőiesedése egyes kutatók szerint a pálya presztízsvesztésének szimptomája, mások szerint természetes jelenség, hiszen a felnövekvő generációval való foglalkozás, a nevelés-oktatás alapvetően a hagyományos családon belüli női szerepmegosztás leképeződése a pályaválasztásban, s mindössze a nők növekvő arányú munkavállalása tükröződik ebben a jelenségben. Azonban már az első hazai pedagógusvizsgálatok megállapították, hogy a társadalmi érintkezés normáinak erőteljes változása miatt a pedagóguspálya egyik alapvető kihívását jelenti majd a dinamikus teret nyerő elnőiesedés és ennek kumulatív hatásai. A válaszadóink összetételének jellemzésekor ezért elsőként a nemek szerinti összetételt vizsgáltuk (1. ábra).



1. ábra: A válaszadók megoszlása nemek szerint (N=993)

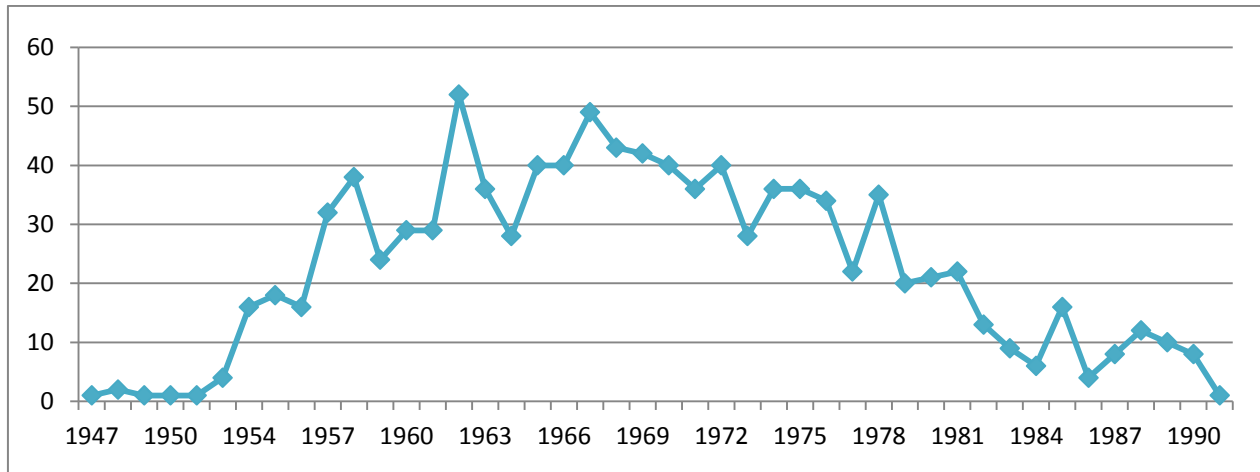
A kérdőívre válaszolók több, mint négyötöde (83%-a) nő. Az egyes képzési szinteken azonban nem egyenletes a férfiak és a nők aránya (1. táblázat).

1. táblázat: A férfiak és nők megoszlása a legmagasabb szint szerint, ahol tanítanak (N=970)

	<i>férfi</i>	<i>nő</i>	<i>válaszadók</i>
óvoda	0,6%	15,9%	13,3%
alapfok	36,6%	51,6%	49,1%
középfok	61,0%	28,3%	33,8%
összevont intézmény	1,8%	4,2%	3,8%
összesen (%)	100%	100%	100%
összesen (fő)	164	806	970

Az adatokból kiderül, hogy férfiak szinte egyáltalán nem dolgoznak óvodában. Alapfokon a válaszadók 36,6%-a oktat, míg a legtöbben középfokon 61% tanítanak. A nők esetében máshogy alakulnak a válaszok. Ha alaposan megnézzük, válaszadóink körében a férfiak többségéhez képest a legtöbb nő alacsonyabb képzési szinten, ahol dolgozik. A nők közül a legkevesebben az óvodát jelölték meg (15,9%), ezt követi a középfok (28,3%), míg a legtöbben az alapfokon tanítanak (51,6%).

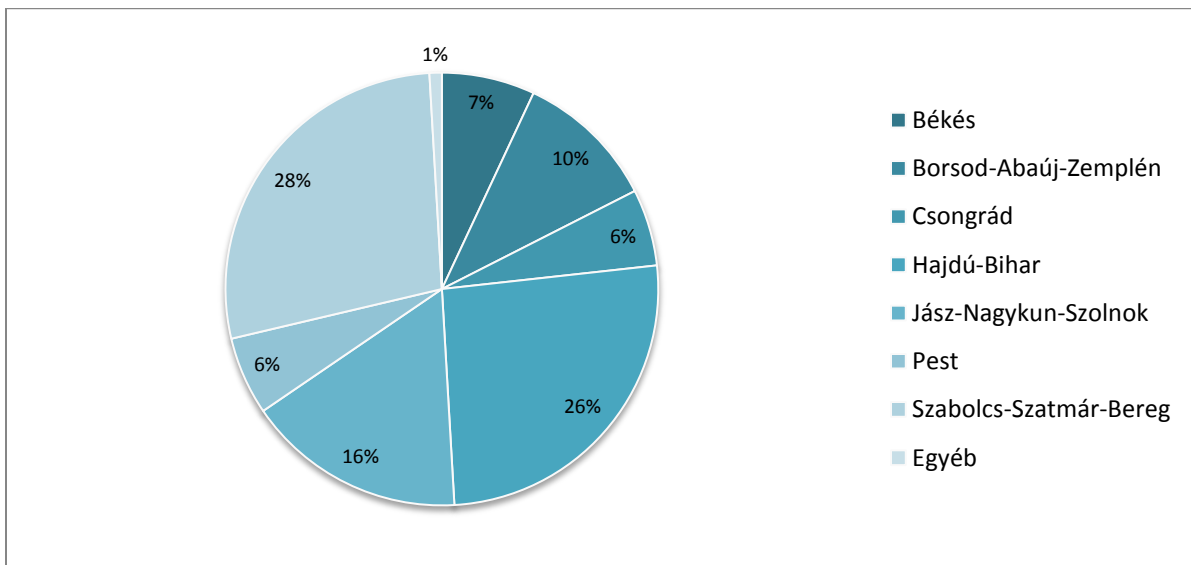
A kitöltők életkorára vonatkozóan a születési évüket kérdeztük meg (2. ábra).



2. ábra: A válaszadók megoszlása születési éveik szerint (N=999) (fő)

Az ábrán látható, hogy a válaszadók jelentős része jelenleg a 40-es vagy 50-es éveiben jár, ez megfelel a magyar pedagógustársadalom korösszetételének. Számszerűsítve 390 fő tartozik a 40-49 éves korosztályhoz, míg 324 fő az 50-59 évesekéhez. Ez a két korosztály összesen a válaszadók 71,5%-át jelenti. A számok alapján igazolódni látszik az a nézet, hogy néhány éven, évtizeden belül problémát fog jelenteni a pedagógusok nagyarányú nyugdíjba vonulása és az ebből adódó esetleges pedagógus hiány megoldásra vár majd, mert a szakirodalomból tudjuk (például Kálmán–Koltói 2013, Lisznyai 1998), hogy hiába volt az 1960-as, 1970-es években népszerű a tanárképzés, ma azonban már utánpótlás problémákkal küzd.

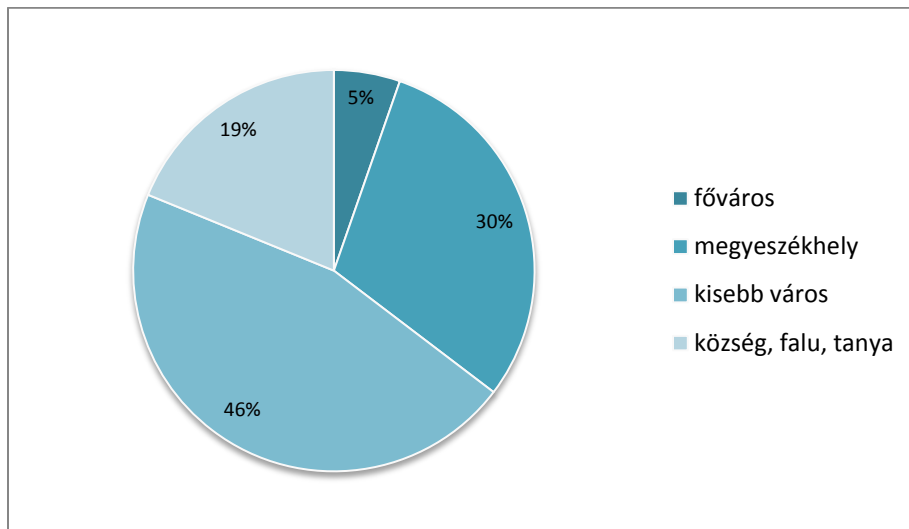
A következő, 3. ábrán a válaszok területi megoszlásáról kaphatunk képet, ha megvizsgáljuk, hogy a válaszadók állandó lakóhelye melyik megyéhez tartozik.



3. ábra: A válaszadók megoszlása lakóhelyük megyéje szerint (N=976)

A legtöbb válaszadó Szabolcs-Szatmár-Bereg (28%) valamint Hajdú-Bihar (26%) megyében lakik, de jelentős a mintában a Jász-Nagykun-Szolnok (16%) megyei lakosok aránya is. Az egyéb válaszok közé néhány Bács-Kiskun, Heves, Somogy, Tolna Vas és Veszprém megyéből érkezett válasz is került. A válaszadók lakóhelyének földrajzi összetételét magyarázza a válaszadók kiválasztásának koncepciója, melynek célja az volt, hogy a régióban dolgozó vagy a régió továbbképzéseiben résztvevő pedagógusokat kerestük meg azon előzetes feltevésekre építve, hogy ők tekinthetők a vizsgált felsőoktatási intézmények továbbképzései iránt leginkább érdeklődőknek.

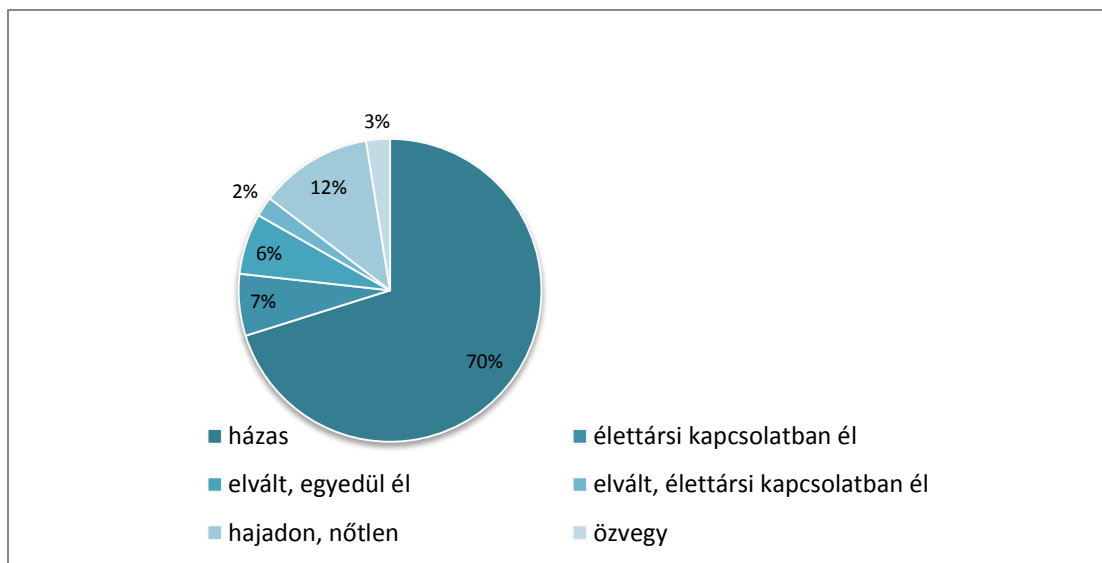
A következő, 4. ábra válaszadók állandó lakhelyének településtípusáról szolgál információval.



4. ábra: A válaszadók megoszlása lakóhelyük településtípusa szerint (N=993)

Eszerint a válaszadók közel fele (46%) kisebb városban lakik, de jelentős azok száma is, akik megyeszékhelyen állandó lakosok (30%). Azon válaszadók aránya, akik községben, falun vagy esetleg tanyán laknak, 19%, míg arányaiban a legkevesebb válasz a fővárosból érkezett (5%).

A válaszadók családi háttérének dimenziói között foglalkozunk a válaszadók családi állapotával (5. ábra).



5. ábra: A válaszadók megoszlása családi állapotuk szerint (N=985)

Megállapítható, hogy túlnyomó többségük (70%-uk) házas és a mintában jelentős azok aránya is, aki hajadon/nőtlen (12%). Az életkorra vonatkozó adatokkal összevetve nem meglepő az eredmény, mivel a válaszadók 71,5%-a a 40 és 50 éves korosztályhoz tartozik. Az életkorra vonatkozó adatok szerint a válaszadók 4,3%-a 30 év alatti, így összevetve a családi állapotot megjelenítő ábra adataival elmondható, hogy a válaszadók jelentős része még a 30-as éveiben is egyedülálló (32,5%), s kisebbségben vannak az élettársi kapcsolatban élők (2. táblázat).

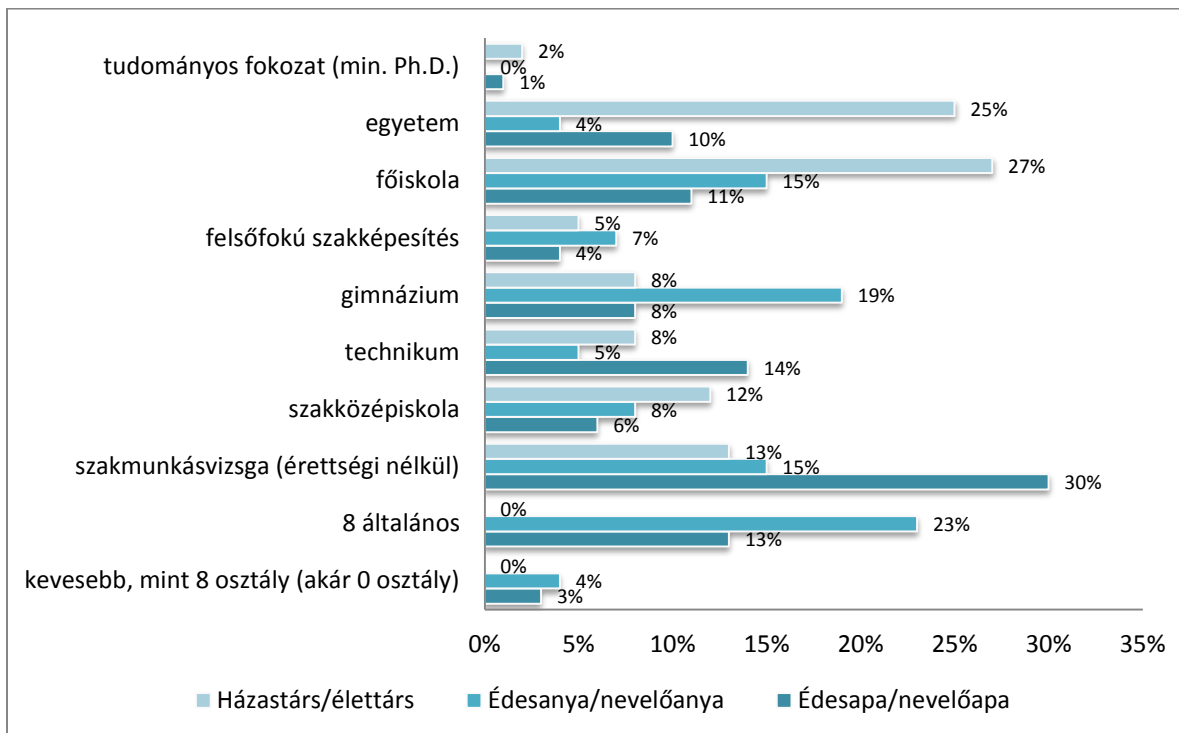
2. táblázat: A válaszadók életkora és családi állapota szerinti megoszlás (N=957)

	22-38	39-54	55-68	válaszadók
házas	41,8%	77,6%	77,4%	70,3%
élettársi kapcsolatban él	19,1%	4,4%	0,6%	6,7%
elvált, egyedül él	5,2%	6,2%	9,6%	6,6%
elvált, élettársi kapcsolatban él	1,0%	2,2%	2,8%	2,1%
hajadon, nőtlen	32,5%	7,9%	2,3%	11,8%
özvegy	0,5%	1,7%	7,3%	2,5%
összesen (%)	100%	100%	100%	100%
összesen (fő)	194	585	177	957

A pedagógusok rekrutációja lényeges kutatási kérdés, s a kutatások rendre megerősítették, hogy a társadalmi háttérük jelentős mértékben befolyásolja nemcsak az általuk megszerzett legmagasabb iskolai végzettséget, hanem az iskolatípust és az iskola státuszát, amelyben a hivatásukat gyakorolják. Az utóbbi évtizedekben a pedagógus pálya klasszikus elsőgenerációs diplomás pályává vált. A 6. ábra adatai azt mutatják be, hogy ez a jelenség a válaszadóink körében is látható, sőt a szülők majd felének még középiskolai végzettsége sincs, s csak minden ötödik szülő diplomás. Amikor összevetjük az édesapák/nevelőapák, az édesanyák/nevelőanyák legmagasabb iskolai végzettségét a házas- és élettársakéval, azt is látjuk, hogy annak ellenére, hogy válaszadó pedagógusok többsége elsőgenerációs diplomás, mindössze egynegyedük él alapfokú végzettségű



partnerrel, míg több mint minden másodikuknak diplomás társa van. Ez az arány is lényegében egyezik az országos pedagógusvizsgálatokéval.

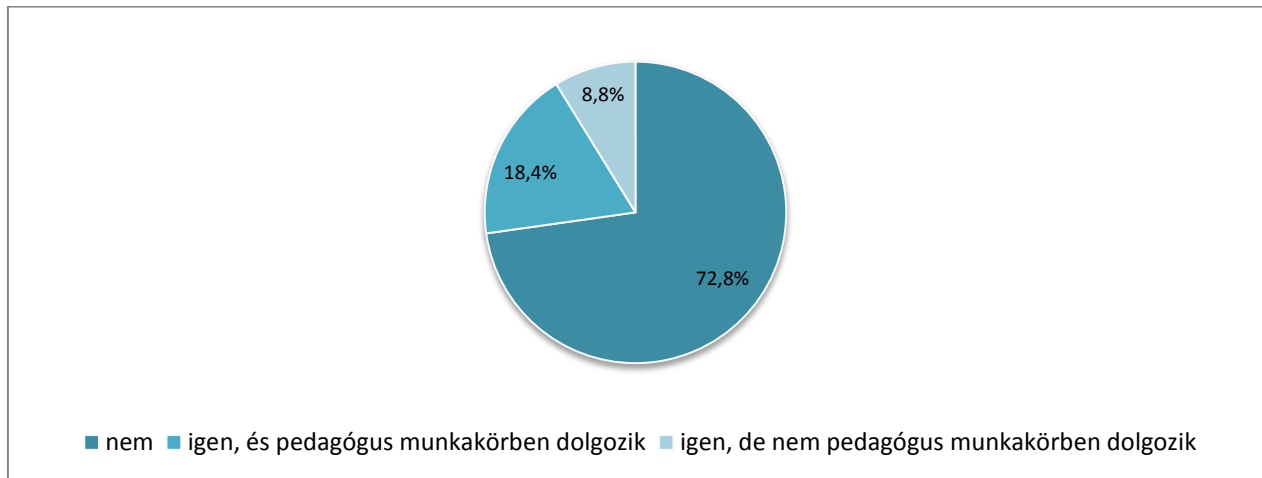


6. ábra: A válaszadók családtagjainak legmagasabb iskolai végzettsége

Az adatok egyszerűbb egymáshoz viszonyítása érdekében egy ábrán ábrázoltuk az apák, az anyák és a házastársak legmagasabb iskolai végzettségét. A szülők és házastársak legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozóan megállapítható, hogy az édesapák/nevelőapák esetében a legtöbben érettségi nélkül szakmunkásvizsgával (30%) vagy technikus végzettséggel (14%) rendelkeznek, az édesanyák/nevelőanyák esetében pedig a legtöbben 8 általános iskolai végzettséggel (23%) vagy gimnáziumi végzettséggel (19%). A házastársak esetében a főiskolai (27%) és az egyetemi (25%) végzettség a legjellemzőbb. Megállapítható, hogy általában az anyák szakmát nem adó, míg az apák szakmát adó intézményekben szereztek meg legmagasabb végzettségüket. A házastársak esetében pedig leginkább a válaszadóéval azonos, felsőfokú végzettség a jellemző.

A pedagógustársadalom azonban, ahogy a korábbi vizsgálatok is rámutattak, belülről erősen rétegzett. Míg az óvópedagógusok édesapáinak 15,3%-a volt diplomás, az alacsony tanítóknál ez az arány 22,6%, s a középiskolai tanároknál 29,9%. Anyáik legmagasabb iskolai végzettsége szintén eltérő szerkezetű, a diplomás anyák aránya az óvópedagógusoknál 16,7%, az alacsony oktatóknál 21,8%, s a középiskolai tanároknál 32,8%. A diplomás házastársal rendelkezők aránya is jellegzetes lépcsőzetes elrendeződést mutat: az óvópedagógusok 25,3%-a, alacsony tanítók 50,5%-a és a középiskolai tanárok 67,4%-a él felsőfokú végzettségű partnerrel. A jelenség magyarázata az, hogy a felsőfokú képzőhely egyben a házassági piac karakterét is meghatározza.

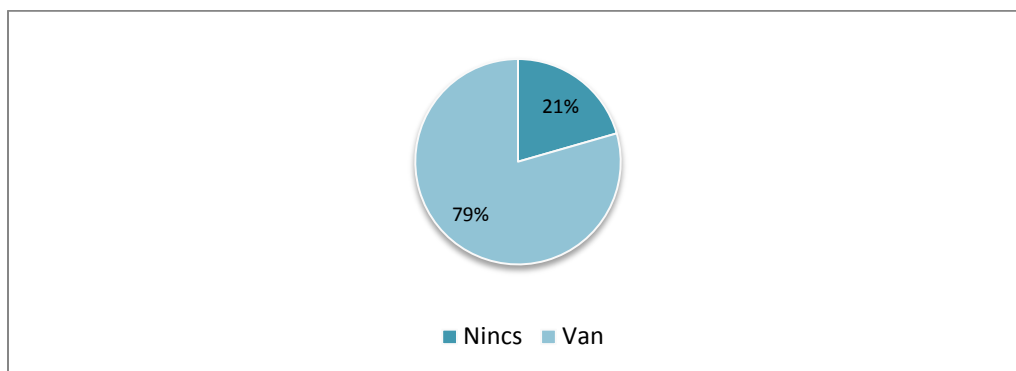
A házastársak végzettségének szintjén túlmenően felmerül a kérdés, hogy vajon a házastársak között milyen arányban fordulnak elő a szintén pedagógus végzettséggel rendelkezők (7. ábra).



7. ábra: A válaszadók megoszlása aszerint, hogy házastársuk/élettársuk rendelkezik-e pedagógusvégzettséggel (N=830)

Az adatokból kiderül, hogy a házastársak jelentős része (73%) nem pedagógus végzettséggel rendelkezik, míg 27%-uknak van pedagógus végzettsége. Ebből 18% jelenleg is pedagógus munkakörben dolgozik, 9%-uk azonban elhagyta a pedagógus pályát és jelenleg más munkakörben dolgozik. Ezek az arányok nagyjából megfelelnek az országos adatoknak. Jellemző, hogy az óvópedagógusok körében a legritkább a pedagógus végzettségű partner, s a középiskolai tanárok körében a leggyakoribb.

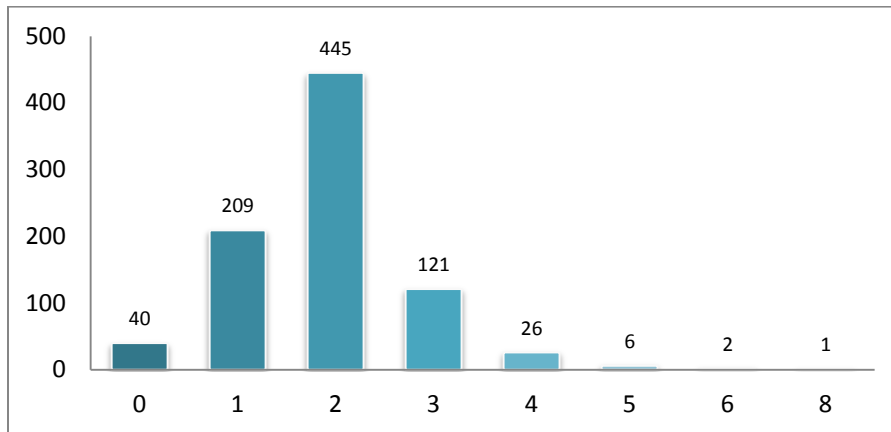
A háttérváltozók között érdekes tényező a gyermekek léte és száma is, amivel kapcsolatban a 8. ábra szolgál információkkal.



8. ábra: A válaszadók megoszlása aszerint, hogy van-e gyermekük (N=973)

A válaszadók 79%-nak van gyermeke, 21%-nak nincsen. Arra a kérdésre, hogy van-e 5 év alatti gyermekük 903-an adtak választ, és ezekből az derül ki, hogy 9%-uknak van, míg 91%-uknak nincsen 5 év alatti gyermeke. A mintában viszonylag alacsony a fiatal pedagógusok aránya, ezért

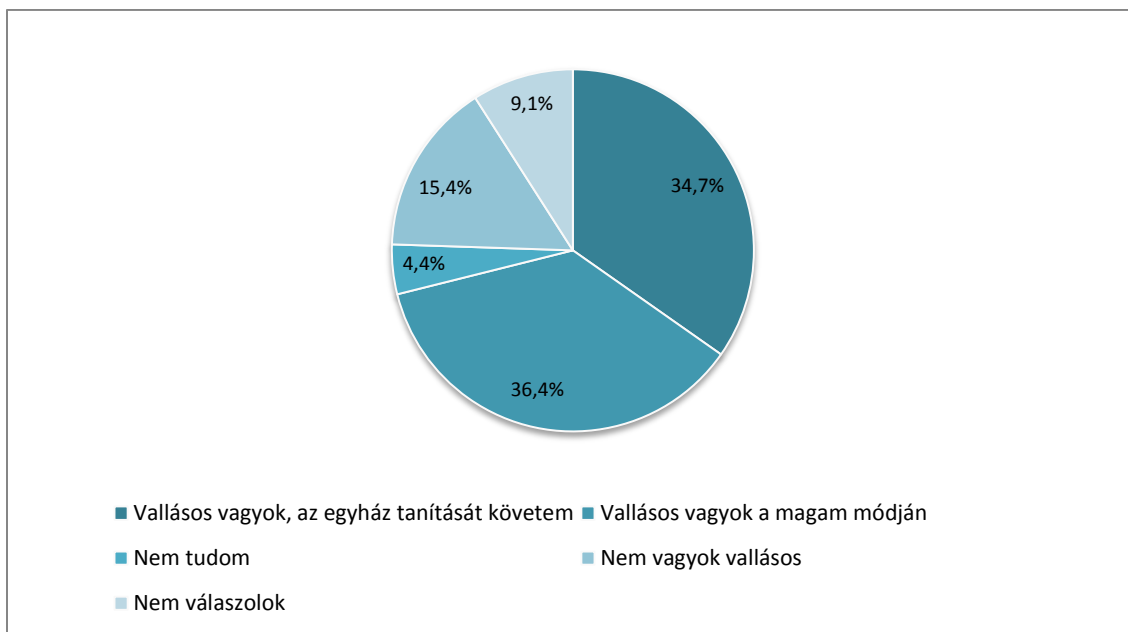
is lehetséges, hogy (már) nincs 5 év alatti gyermekük. A válaszadók gyermekeinek számáról az alábbi, 9. ábra szolgál további információval.



9. ábra: A válaszadók megoszlása gyermekeik száma szerint (N=850) (fő)

A válaszadók jelentős részének (52%) két gyermeke van, míg 24% válaszolta, hogy egy gyermeket nevel. Jelentős a három gyermekkel rendelkezők száma is (14%), és néhányan válaszolták csupán, hogy ennél több gyermekük van (összesen 4%).

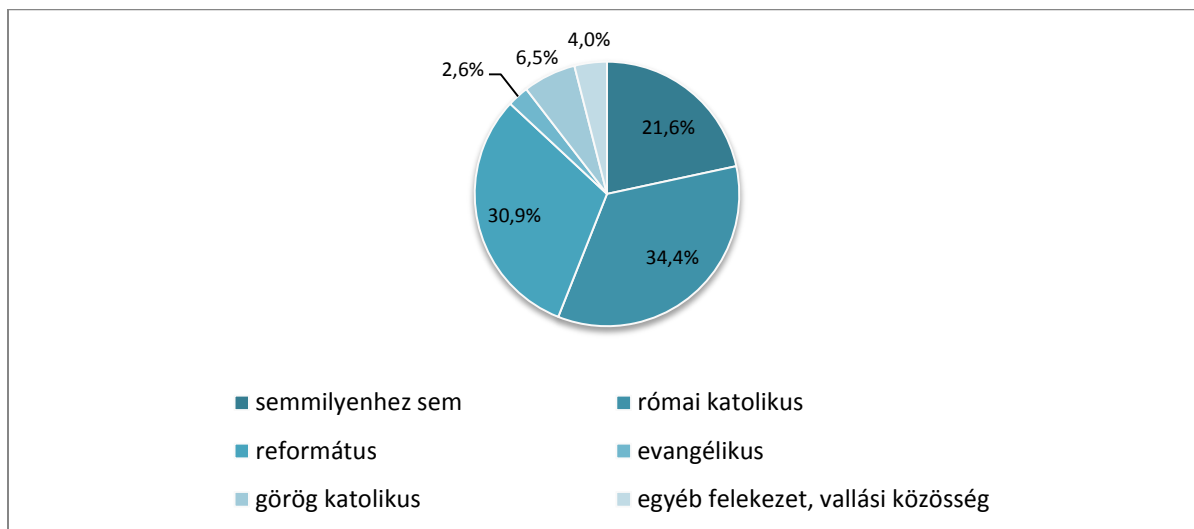
Jelentősek a háttérváltozók között a vallásosságra utaló kérdésekre adott válaszok, mivel egyes témakörökben figyelemre méltó eltérések mutatkozhatnak vallásos és nem vallásos pedagógusok válaszaiban, ezen túl cselekedeteik között. Az egyik kérdés tehát vallásos meggyőződésükről kérdezte a pedagógusokat, a válaszokat pedig a 10. ábra mutatja. Ezek az arányok a válaszadók kiválasztásával kapcsolatos módszertani döntéssel magyarázható, a nem egyházi fenntartású intézményben foglalkoztatott pedagógusok 20,8%-a egyházas, 42,7%-a vallásos a maga módján, 4,8%-uk bizonytalan, 15,3%-uk inkább nem vallásos és 4,9%-uk gyökeresen más meggyőződésű.



10. ábra: A válaszadók megoszlása vallásos meggyőződésük szerint (N=993)

A válaszadók között jelentős azok száma, akik valamelyik egyház tanításait követve élik mindennapjaikat (35%), a válaszadók között a legtöbben azonban úgy nyilatkoztak, hogy vallásosak, de a maguk módján (37%). 15% nem vallja magát vallásosnak, míg 4% nem tudja, hogy vallásos-e. 9% határozottan elutasította, hogy válaszoljon a kérdésre. A válaszokból megállapítható tehát, hogy a legtöbben (72%) valamilyen módon vallásosnak tekinti magát.

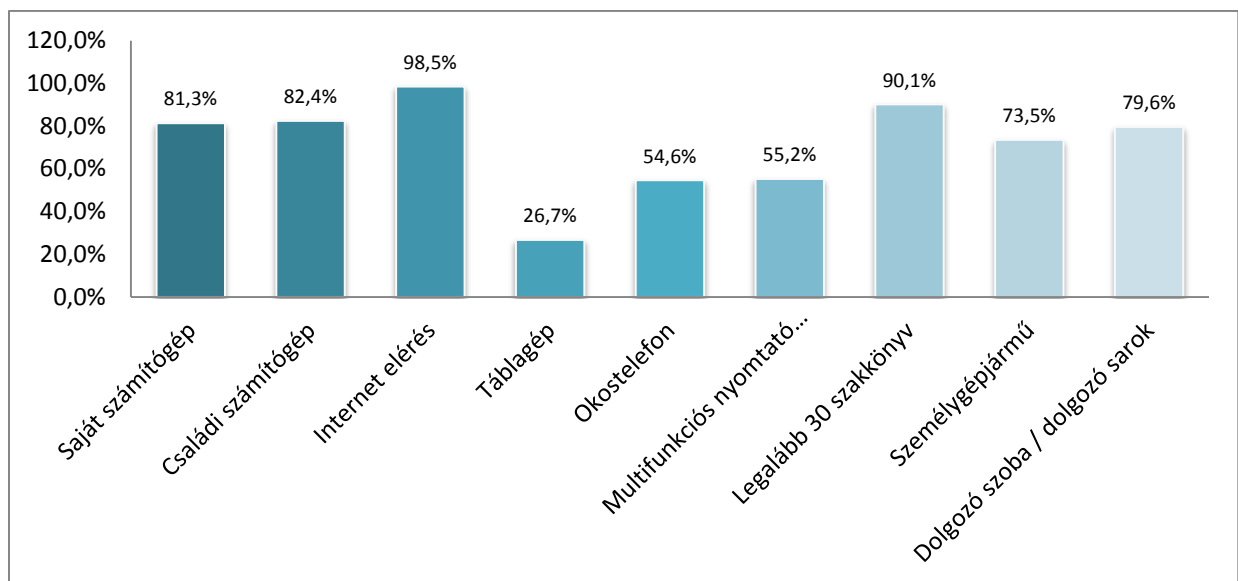
Ezzel összefüggésben érdekes kérdés, hogy mely felekezethez tartozónak vallják magukat a megkérdezettek (11. ábra).



11. ábra: A válaszadók megoszlása felekezeti hovatartozásuk szerint (N=957)

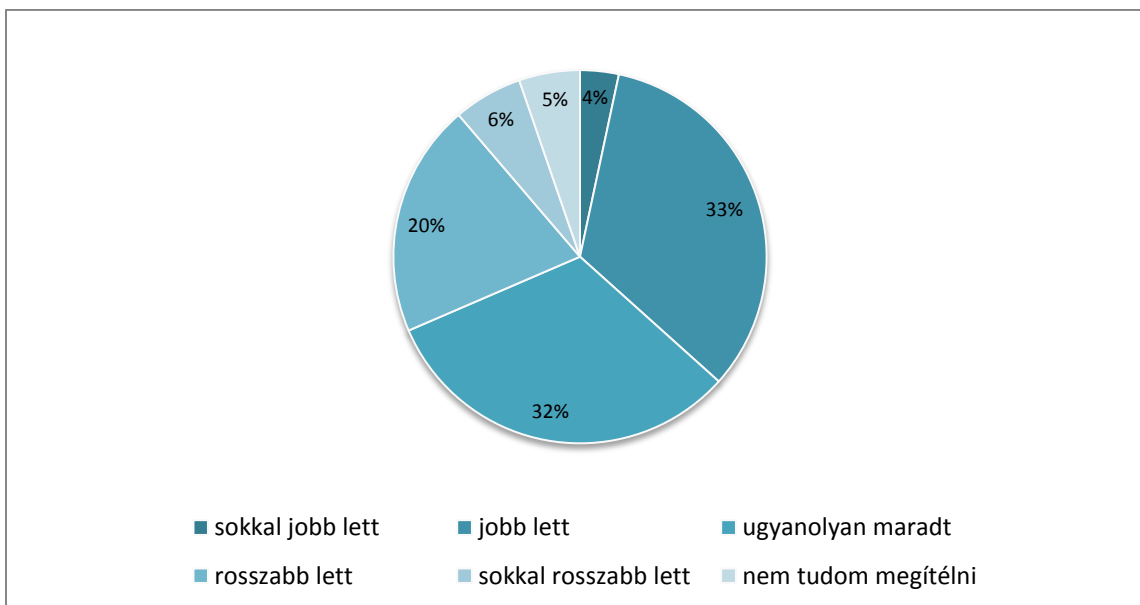
A válaszadók közül a legtöbben római katolikusnak (34%) és reformátusnak (31%) vallják magukat. Jelentős azon válaszadók aránya is, akik egyik egyházhoz tartozónak sem érzik magukat (22%). 6%-kal megjelenik a görög katolikus vallás is, ami a vizsgált térség egy részében relatíve jelentős görög katolikus egyházi jelenlétre vall, csak úgy, mint a református vallásúak magas aránya is a vizsgált térség jellegzetességét mutatja.

A legtöbb válaszadó rendelkezik a kérdőívben felsorolt anyagi javakkal, azonban különböző számú válasz érkezett az egyes vagyontárgyakkal való rendelkezésre. Ezért a 12. ábrán az egyes esetekben beérkezett összes választ vetettük össze a beérkezett igen válaszok arányával. A válaszokból kiderül, hogy a legtöbben az internetelérésre adtak pozitív választ (98%). Ezt követi a legalább 30 szakkönyv (90%) és a családi számítógép (82%). A legkevesebb igenlő válasz a táblagépre (27%) érkezett, ezt követi az okostelefon (55%) és a multifunkciós nyomtató (55%). Ezen eszközök nem elengedhetetlen kellékei a pedagógusfoglalkozásnak, mivel más eszközökkel is helyettesíthető funkciókat töltenek be. Például a multifunkciós nyomtató a szkennert, a nyomtató és a fénymásoló funkcióit egyesíti, ami már könnyebben elérhető akár a pedagógusok munkahelyén is. Hasonló a helyzet az okostelefon esetében is. A válaszadók valószínűleg leginkább telefonálásra használják mobil készülékeiket, ezért nem fontos számukra például az internetelérés a telefonjaikon. Ugyanakkor a legtöbben az internetelérésre adtak igenlő választ, ami azt erősíti, hogy az internetet igenis használják, csak egy másik eszközön például számítógépen, ami szintén majdnem az összes válaszadó tulajdonában van.



12. ábra: Anyagi javakkal való rendelkezés (a válaszadók %-os aránya a vagyontárgyakra adott válaszok számának tükrében)

Fontos mutató az anyagi helyzet tekintetében az is, hogy mit gondolnak a megkérdezettek, az elmúlt 10 évben hogyan alakult az anyagi helyzetük (13. ábra).



13. ábra: A válaszadók véleménye családjuk anyagi helyzetének alakulásáról az elmúlt 10 évben (N=985)

A válaszadók 33%-a vallja azt, hogy jobb lett, míg 32%-uk szerint ugyanolyan maradt. Jelentős a válaszadók között az a 20%, akik szerint rosszabb lett az elmúlt években az anyagi helyzetük. Ha ehhez az értékekhez hozzáadjuk még a sokkal jobb lett (4%) és a sokkal rosszabb lett (6%) értékeket, akkor összességében 37%, akiknek javult az anyagi helyzetük az elmúlt 10 évben, 32%, akiknek nem változott és 26%, akiknek rosszabbá vált.

Lényeges kérdésnek tekintettük, hogy az alapvető háttérváltozók közül melyik befolyásolja leginkább az anyagi státusz szubjektív vagy relatív megítélését a válaszadó pedagógusok körében. A válaszokat megvizsgálva kiderült, hogy az anyagi helyzet megítélése szignifikáns összefüggést mutat a válaszadók vallásos meggyőződésével (3. táblázat).

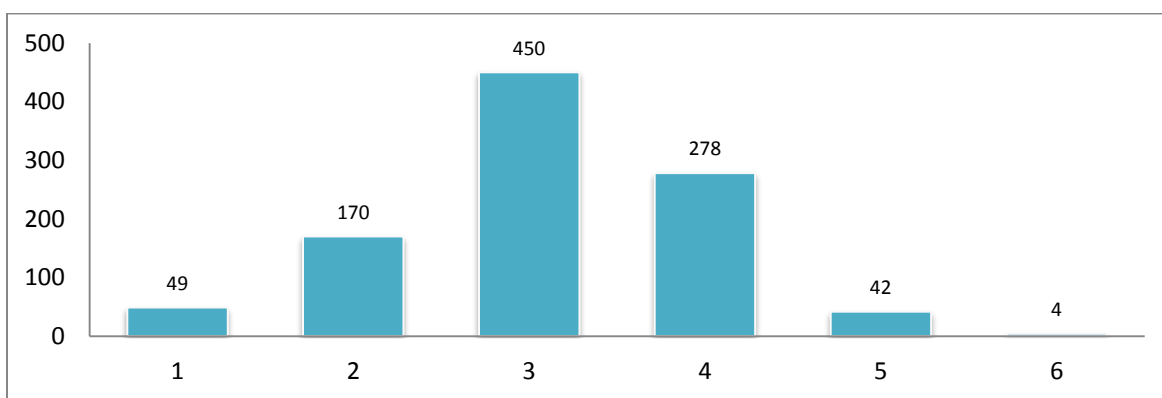
3. táblázat. A válaszadók saját anyagi helyzetének megítélése és vallásos meggyőződése közötti összefüggés (n=953) (Khi-négyzet próba=0,03)

	<i>Sokkal jobb lett</i>	<i>Jobb lett</i>	<i>Ugyanolyan maradt</i>	<i>Roszzabb lett</i>	<i>Sokkal rosszabb lett</i>	<i>Nem tudom</i>	<i>Összesen (fő)</i>
Vallásos vagyok, az egyház tanítását követem	3,3%	40,7%	26,5%	18,7%	3,9%	6,9%	332
Vallásos vagyok a magam módján	3,2%	30,3%	33,4%	19,9%	8,9%	4,3%	347
Nem tudom	0,0%	27,9%	37,2%	20,9%	4,7%	9,3%	43
Nem vagyok vallásos	4,7%	28,4%	36,5%	23,6%	5,4%	1,4%	148
Nem válaszolok	0,0%	30,1%	33,7%	22,9%	6,0%	7,2%	83

A válaszadók közül érdemes figyelembe venni három nagy csoportot (vö. Pusztai 1998). Az első két csoportot a valamilyen formában vallásos válaszadók – azok, akik az egyház tanításait követik és azok, akik a maguk módján vallásosak – jelentik, és ezen válaszadók 38,6%-a úgy ítéli

meg, hogy az elmúlt 10 évben jobb lett az anyagi helyzete, 30% szerint ugyanolyan maradt és csak 25,8% szerint rosszabbodott az anyagi helyzetük. A vallásos válaszadók 5,6%-a nyilatkozta azt, hogy nem tudja megítélni az anyagi helyzetének változását az elmúlt 10 évben. A harmadik csoportba a nem vallásos válaszadók (vö. Pusztai 1998) tartoznak, akik kevesebben vannak ugyan a mintában, azonban jelentősek a válaszaikból kirajzolódó tendenciák. 33,1%-uk szerint javult az anyagi helyzetük az elmúlt 10 évben, míg 36,5%-uk vallja azt, hogy ugyanolyan maradt, míg 29%-uk szerint rosszabbodott a helyzet. 1,4% nem tudta megítélni ezt a változást. Bár a különbségek nem öltenek nagy méreteket, mégis jól látható, hogy a vallásos válaszadók anyagi helyzetük változását pozitívabban ítélik meg, mint a nem vallásos válaszadók (vö. Pusztai 2011).

Egy másik szempontból járja körül ezt a témakört a kérdőív egy másik kérdése is, az erre adott válaszokat pedig a 14. ábra szemlélteti.

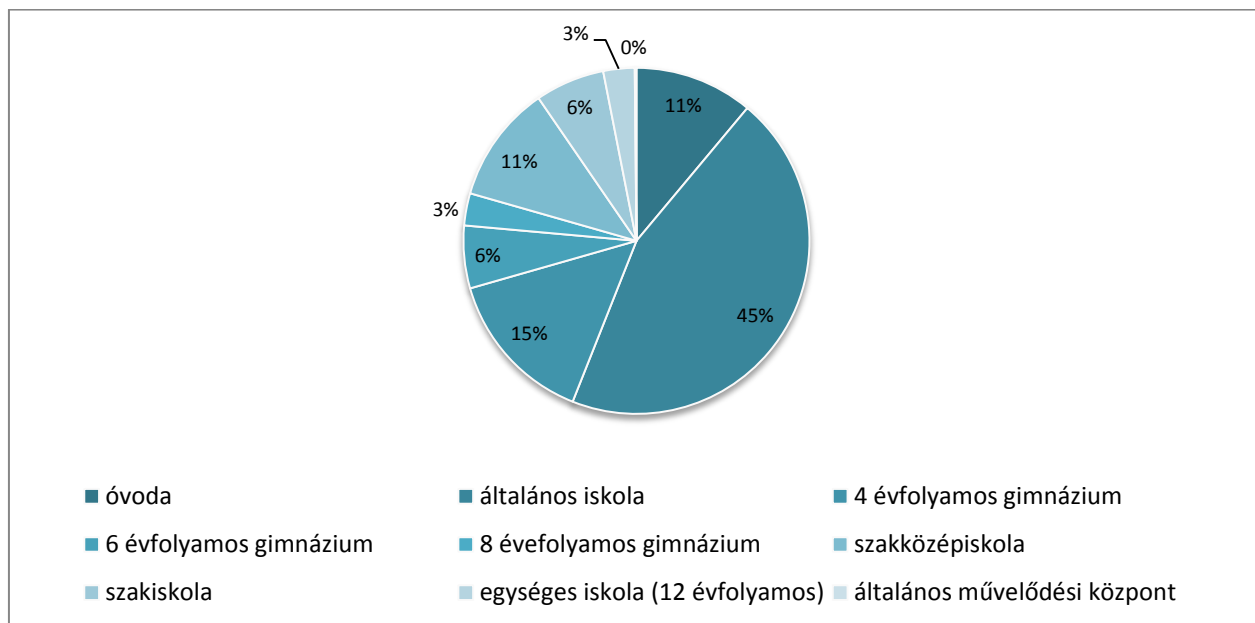


14. ábra: A válaszok megoszlása a tekintetben, hogy milyenek ítélik meg a válaszadók anyagi helyzetüket más diplomás pályán dolgozó ismerőseiéhez képest (N=993)

A kérdés az volt, hogy a válaszadók hogyan ítélik meg anyagi helyzetüket más, diplomás pályán dolgozó ismerőseiéhez képest. A választ hatfokú Likert-skálán kellett megjelölni, amin a legtöbben 3-as értéket választották. Ha az összes választ nézzük, akkor a beérkezett eredmények átlaga 3,11 lett. Ebből megállapítható, hogy a válaszadók más diplomás pályán dolgozókhöz képest kicsivel rosszabbnak ítélik meg az anyagi helyzetüket. Ezen kérdés esetében is megvizsgáltuk a válaszokat a válaszadók vallásos meggyőződése szerint is. A szignifikáns eredmény (szign.=0,024) azt mutatja, hogy a valamilyen formában vallásos válaszadók – az egyház tanításai szerint élők és a maguk módján vallásosak – 3,2-nek értékelték az anyagi helyzetüket más, diplomás pályán dolgozó ismerőseikéhez képest, míg a nem vallásos válaszadók esetében ugyanez az érték csak 3. Ez alátámasztani látszik a korábbi mintából kirajzolódó, anyagi helyzettel és megbecsültséggel kapcsolatos megállapításokat is (vö. Pusztai 2011).

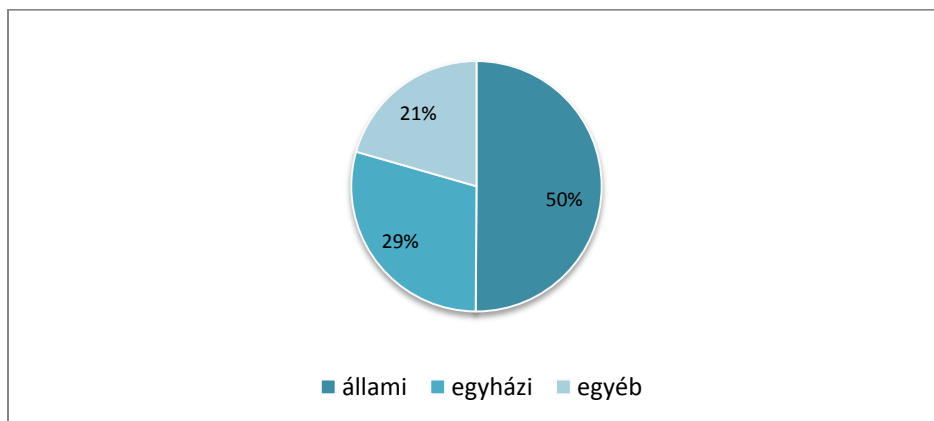
## Intézmény, intézményfenntartó (Sebestyén Krisztina)

A 15. ábrán látható, hogy a válaszadó pedagógusok milyen intézménytípusban tanítanak. A legtöbben általános iskolában dolgoznak (45%), de jelentős részt képviselnek a 4 évfolyamos gimnáziumban (15%), óvodában (11%) és szakközépiskolában (11%) munkát végzők válaszai is. Bár a kérdőívet összesen 1056 fő töltötte ki, összesen 1264 válasz érkezett, ami azt jelenti, hogy van, aki több intézménytípusban is dolgozik. Ez például az azonos fenntartóhoz tartozó, de különböző intézménytípusok esetén lehetséges.



15. ábra: A válaszadók munkahelyét jelentő intézménytípus szerinti megoszlása (N=1056)

A fenntartók jelentős szempontot képviselhetnek az egyes összehasonlítások esetén, így megkérdeztük azt is a kérdőívet kitöltőktől, hogy milyen fenntartóhoz tartozik jelenleg a munkahelyük (16. ábra).



16. ábra: A válaszadók munkahelyeinek fenntartók szerinti megoszlása (N=982)



A fenntartók esetében a két legjelentősebbet – az állami és egyházi fenntartókat – külön szemléltetjük. Az ábrán látható, hogy a válaszadók fele állami fenntartású intézményben dolgozik (50%), de jelentős az egyházi fenntartású intézmények aránya is (29%). Az egyéb fenntartóval – alapítványi, minisztériumi, megyei önkormányzati, települési önkormányzati – rendelkező válaszadók aránya sem elenyésző (21%).

## A szakmai, szakterületi csoportok (Ceglédi Tímea)

A kérdőívet kitöltő pedagógusok szakok szerinti megoszlását a 4. táblázat mutatja.

	<i>fő</i>	<i>% (teljes minta – válaszhiányokkal együtt)</i>	<i>% (érvényes válaszok – válaszhiányok nélkül)</i>
humán szakos (nincs közte idegen nyelv szak)	241	22,8	24,9
humán szakos (legalább az egyik szak idegen nyelv)	165	15,6	17
reál szakos	251	23,8	25,9
van humán és reál szakom is	126	11,9	13
a kérdés számomra nem releváns (pl. óvodapedagógus vagyok)	186	17,6	19,2
válaszhiány	87	8,2	-
összesen	1056	100	100

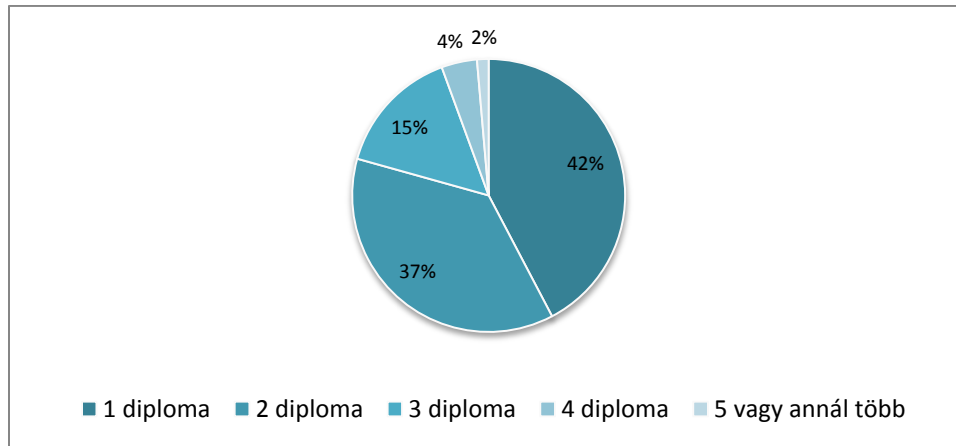
4. táblázat: A megkérdezettek szakok szerinti megoszlása (fő, %)

A férfi és női pedagógusok szakok szerinti megoszlása sajátos trendet követ: a férfiak ugyanis a reál szakosok, a nők pedig a nyelv-humán szakosok és az egyéb (leginkább óvónők) között felülreprezentáltak. A nyelvszakosok ezen felül leginkább a fiatalabb korosztályból kerülnek ki, a reálisok pedig az idősebbekből. További szembetűnő tendencia, hogy a legmagasabban iskolázott családokból érkezőknél a nyelvszakok, a legalacsonyabban iskolázott családokból érkezőknél pedig az egyéb (óvónői) szakok a jellemzőbbek.

## Szakmai múlt

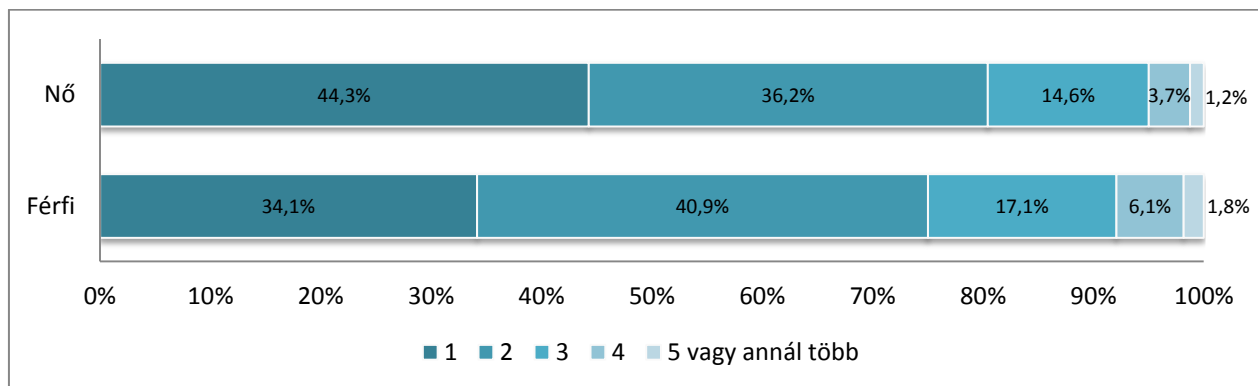
### Diplomák száma (Morvai Laura)

Az adatbázisban szereplő tanárok átlagosan két diplomával rendelkeznek. A válaszadók 42,3%-a rendelkezik mindössze egyetlen diplomával (17. ábra). A kutatásban résztvevő pedagógusok több mint 20%-a legalább három diplomával rendelkezik, tehát körülbelül minden ötödik pedagógus. Négy diplomával 43-an, 5 vagy annál több diplomával pedig mindössze 14-en rendelkeznek.



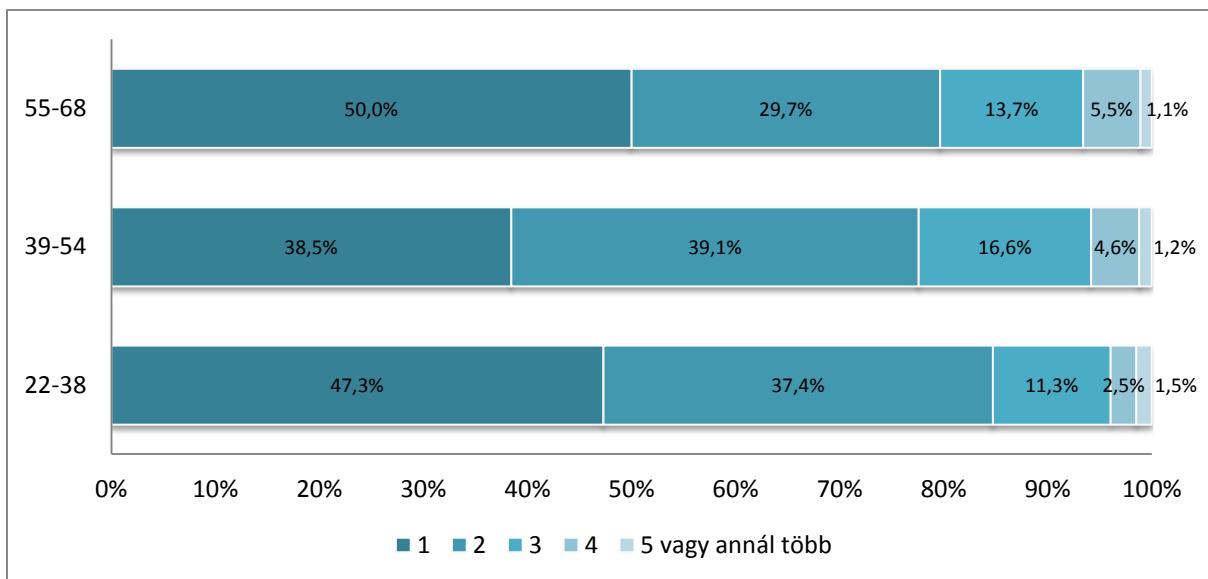
17. ábra: Tanárok diplomáinak száma (N=1021)

A férfiak között nagyobb arányban (65,9 %) figyelhető meg a diplomák halmozása (18. ábra), mint a nőknél (55,7%), azonban nincs szignifikáns kapcsolat a nem és a diplomák száma között.



18. ábra: Diplomák száma nemenként (N=966)

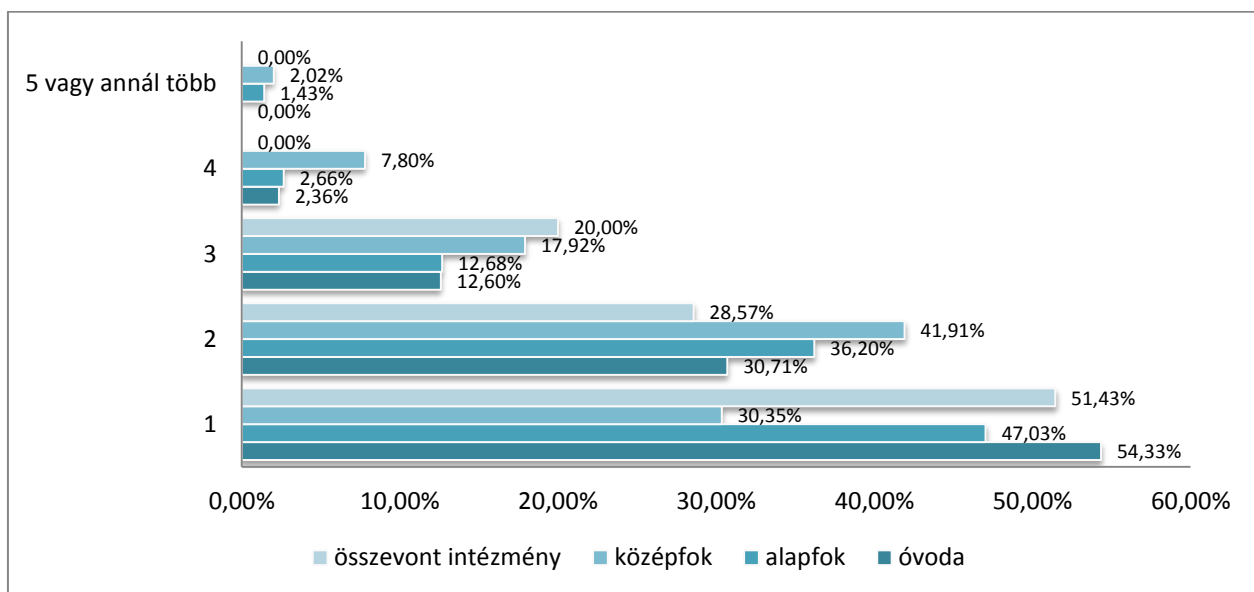
Ahogy azt, a 19. ábra szemlélteti: a legtöbb diplomahalmozó a 39-54 éves korosztályban figyelhető meg (61,5 %), a legalacsonyabb a több diplomások aránya az 55-68 éves korosztályban, felüknek mindössze egyetlen diplomája van, azonban a változók kapcsolata nem szignifikáns. A 22-38 éves korosztály kicsit több mint felének van több diplomája. A legidősebb korosztályon belül a legmagasabb a legalább négy diplomával rendelkezők aránya, de a legfiatalabb korosztályban is előfordulnak olyanok, akiknek legalább ennyi diplomájuk van.



19. ábra: Diplomák száma korcsoportonként (N=970)

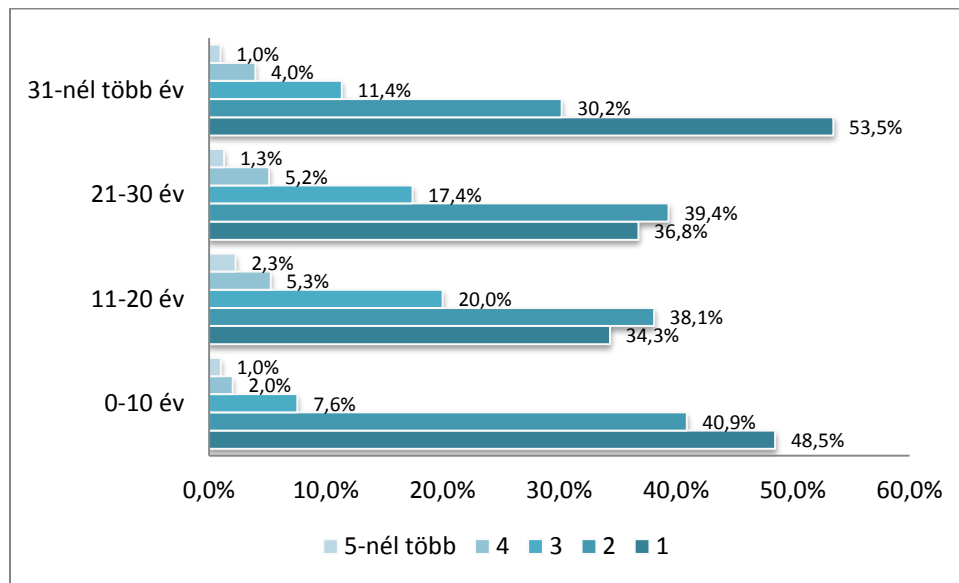
Nagyon hasonló a felekezeti és nem felekezeti pedagógusok diplomáinak aránya, a nem felekezeti iskolák pedagógusainál minimálisan magasabb a több diplomával rendelkezők aránya, azonban a fenntartó és a diplomák száma között nincs szignifikáns kapcsolat.

Szignifikáns összefüggést találtunk (Khí-négyzet próba=0,000) a között melyik a legmagasabb szint ahol a pedagógus tanít és a diplomák száma között (20. ábra). Ebben a tekintetben jelentős az eltérés a pedagógusok diplomáinak száma kapcsán, a középfokon tanítók több mint kétharmada több diplomával is rendelkezik. A legkevesebb diplomával az óvodapedagógusok rendelkeznek.



20. ábra: Diplomák számának megoszlása a legmagasabb tanítás szint szerint (N=997)

A szignifikáns a kapcsolat (Khí-négyzet próba=0,000), ha a pályán töltött évek számát hasonlítjuk össze a diplomák számával. Ebben az esetben azt láthatjuk, hogy akik a legrégebben vannak a pályán, azok rendelkeznek a legkevesebb diplomával, őket követik a legkevesebb tapasztalattal rendelkezők. A két középső csoportban lévők rendelkeznek legnagyobb arányban több diplomával, itt a legmagasabb a 3-4 diplomával rendelkezők aránya is (21. ábra).

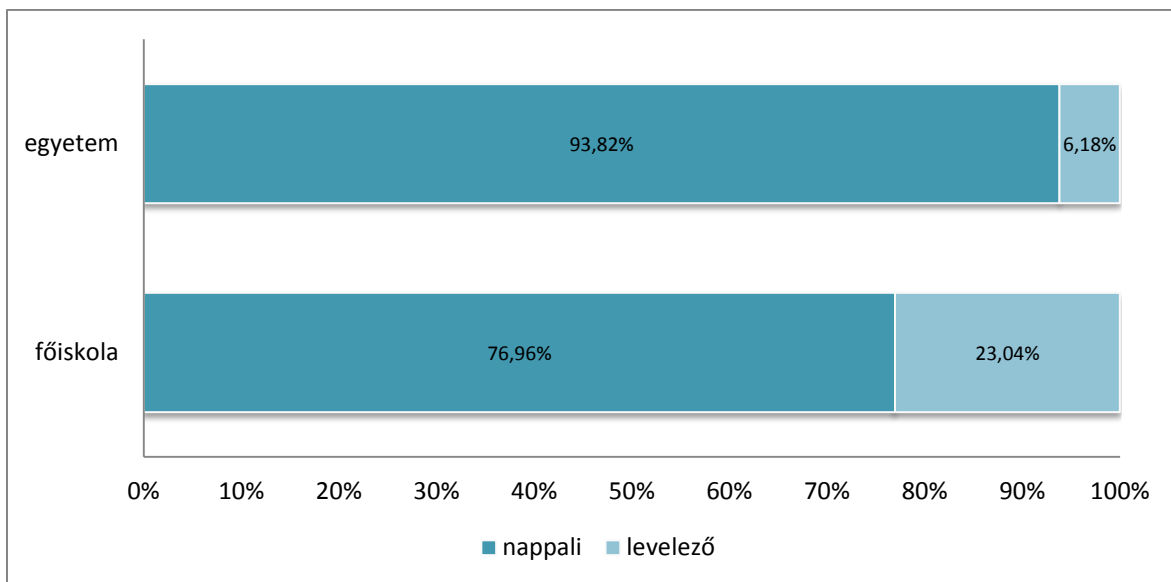


21. ábra: Diplomák számának megoszlása a pályán töltött évek szerint

Szakok típusát nézve a legtöbb diplomahalmozó a legalább egy idegen nyelv szakkal rendelkező humánszakosok között van, bár a két változó között nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat. Ugyan nem szignifikáns az összefüggés a diploma számát és a pedagógusok édesapáinak iskolai végzettségét nézve, viszont elmondható, hogy a legtöbb diplomahalmozó a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyerekei között van, ugyanez mondható el akkor, ha az anyák iskolai végzettségét vizsgáljuk. Szignifikáns az összefüggés az objektív anyagi helyzet és a diplomák száma között, az átlag feletti anyagi helyzetűek majdnem kétharmada legalább két diplomával rendelkezik, még ez az aránya az átlag alatti anyagi helyzetűek esetén csak kicsit több mint a felüknél igaz.

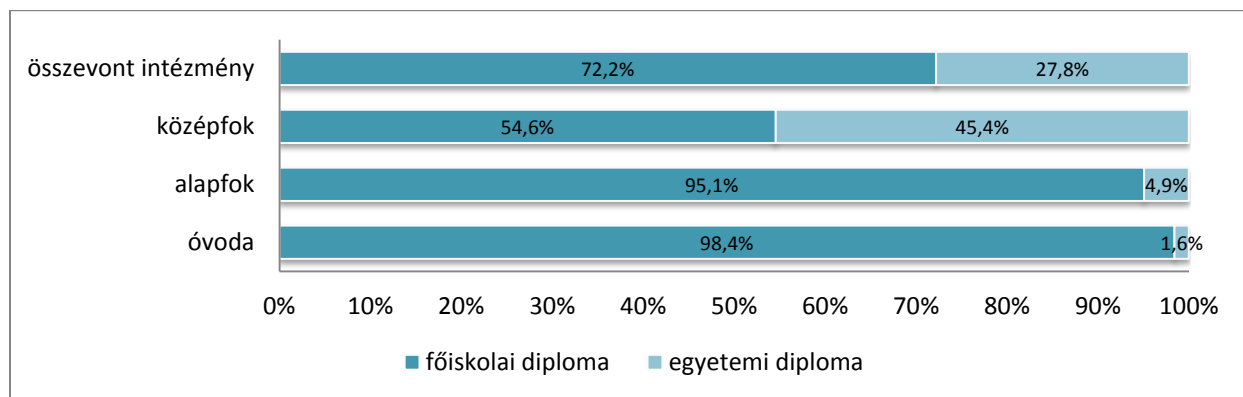
### Első végzettségre vonatkozó kérdések (Morvai Laura)

Az adatbázisban szereplő pedagógusok 77,8 %-ának az első végzettsége főiskolai diploma volt, melyet 77%-ban nappali tagozaton szereztek meg a pedagógusok, tehát mindössze 23% aki levelező tagozaton szerezte az első főiskolai diplomáját (22. ábra). Azok, akiknek az első diplomája egyetemi majdnem 93,8%-ban nappali tagozaton tanultak.



22. ábra: Az első diploma tagozata és az intézmény típusa

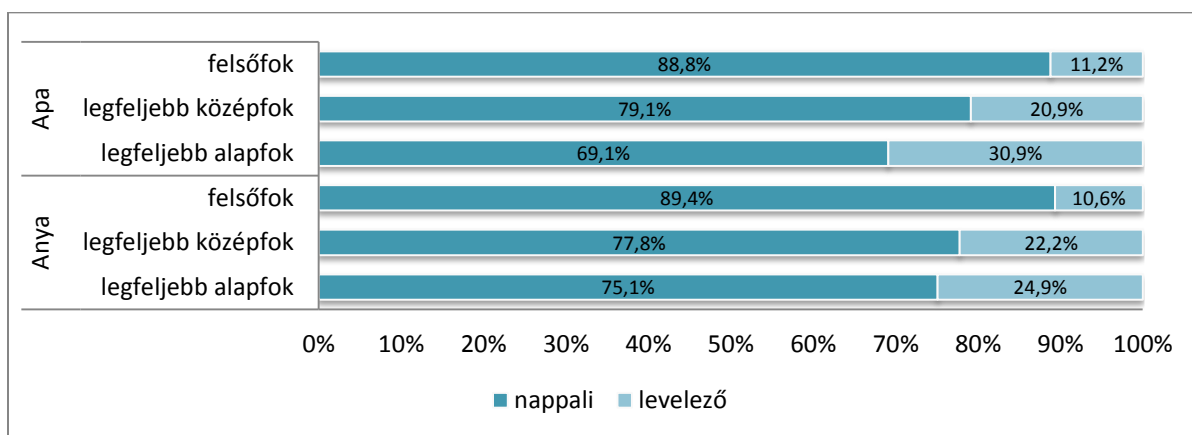
A férfiak között magasabb azoknak az aránya (34,2%), akiknek az első diplomája egyetemi szintű, a nők esetén azonban lényegesen kevesebben (15,9%) vannak ilyenek. Az első diploma szintje és a nemek között szignifikáns (Khí-négyzet próba=0,000) az összefüggés. A legidősebb korosztály (55-68 évesek) rendelkeznek legnagyobb arányban főiskolai diplomával, a másik két korcsoportban magasabb az egyetemi diplomával rendelkezők aránya, a legfiatalabb korcsoportban a legmagasabb. Az óvónők és az általános iskolai tanárok között a legmagasabb, szinte a 100%-hoz közelít azok aránya, akiknek az első diplomájuk főiskolai szintű, a középfokon dolgozók között ez az arány mindössze 54,6% (23. ábra). A munkavégzés iskolarendszerbeli szintje és az első diploma típusa között szignifikáns (Khí-négyzet próba=0,000) összefüggés találtunk., akárcsak a pályán töltött évek száma esetén (Khí-négyzet próba=0,000)



23. ábra: Oktatási szint és az első diploma típusa (N=989)

Az apák és az anyák iskolai végzettségét figyelembe véve, azt láthatjuk, hogy a magasabb végzettségi szülők gyermekei között magasabb az első végzettségként egyetemi diplomát szerzők aránya, a változók közötti összefüggés mindkét esetben szignifikáns (KHI-négyzet próba=0,000).

A nők és a férfiak nagyjából hasonló arányban szerezték meg első diplomájukat nappali, illetve levelező tagozaton. Az első diploma tagozatát nézve, láthatjuk, hogy a két idősebb korcsoportban közel dupla akkora a levelező tagozatosok aránya, mint a legfiatalabb korcsoportban, mely eredmény szignifikáns (KHI-négyzet próba=0,007). A tanítás legmagasabb szintje és az első diploma tagozata között szignifikáns összefüggést találtunk (KHI-négyzet próba=0,000). Az óvodapedagógusok több mint fele az első diplomáját levelező tagozaton szerezte, az általános iskolai pedagógusok kevesebb mint 20%-ára, a középfokon tanító pedagógusok kevesebb mint 10%-ára igaz ez. A szülők iskolai végzettségét és az első diploma megszerzésének tagozatát vizsgálva azt a szignifikáns (KHI-négyzet próba=0,000) eredményt találtuk, hogy a szülők iskolai végzettségének növekedésével párhuzamosan magasabb volt az első diplomájukat nappali képzésben megszerzők aránya (24. ábra).

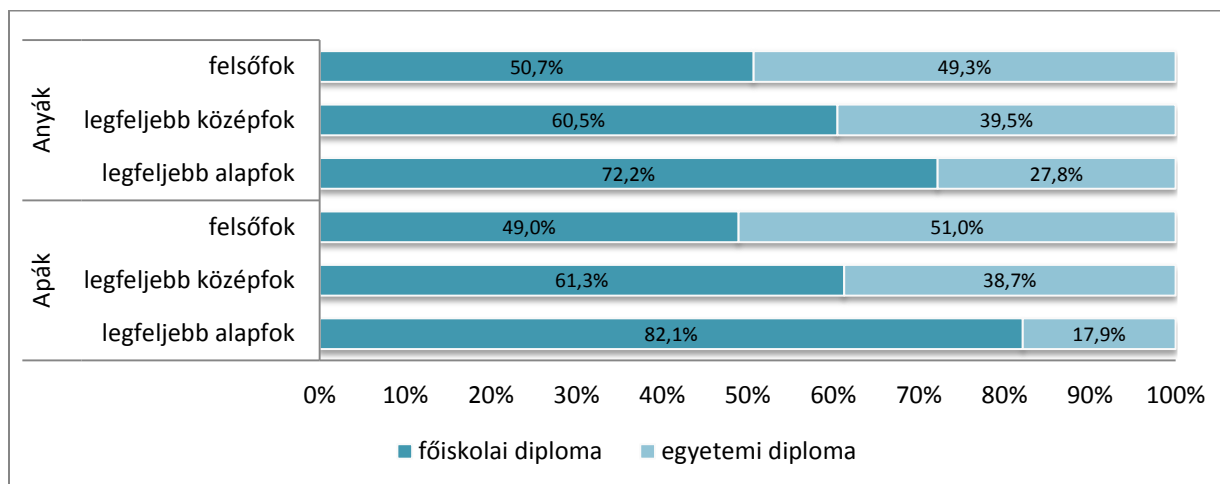


24. ábra: Szülők iskolai végzettsége és az első diploma tagozata

## Második végzettség (Morvai Laura)

A második végzettség tekintetében is a férfiak azok, akik nagyobb arányban szerezték egyetemi diplomát, mint a nők, a két változó közötti összefüggés szignifikáns (KHI-négyzet próba=0,006). A legfiatalabb korcsoportba tartozók szerezték nagyobb arányban másodjára egyetemi diplomát, mint az idősebb korcsoportokban. Esetükben ennek oka lehet, hogy jogosultságot szerezzenek arra, hogy magasabb iskolafokon taníthassanak. Az óvodapedagógusok 91,4 %-a másodjára is főiskolai diplomát szerzett, akárcsak az alacsonyfokon tanítók 80,7%-a, a középfokon tanítók viszont 68%-ban egyetemi diplomát szerezték másodjára. A legnagyobb arányban (70,5%) a 21-30 éve a pályán lévők szerezték második diplomaként főiskolai diplomát, őket követik a több mint 31 éve a pályán lévők (63,2%) majd lényegesen kisebb arányban a maximum 10 éve pályán lévők (53,5%), legvégül pedig a 11-20 éve a pályán lévők (51,5%).

Második diploma esetén a felsőfokú végzettségű apák gyerekeinek kicsit több mint fele (51%) szerzett egyetemi diplomát, a középfokú végzettségű apák gyerekeinek 38,7 %-a, a legfeljebb alacsonyfokú végzettségű apák gyerekeinek pedig 17,9%-a. Az anyák esetén hasonló az eredmény, azonban a legfeljebb alacsonyfokú végzettségű anyák gyermekei nagyobb arányban szereztek felsőfokú végzettséget (27,8%) (25. ábra).



25. ábra: A második diploma szintje és a szülők iskolai végzettsége

A második diploma tagozatát tekintve elmondható, hogy a legfiatalabb korcsoportnál volt a legmagasabb a nappali tagozatosok aránya (34%), a 39-54 éves korcsoportnak a 9,8%-a, az 55-68 éveseknek pedig 4,8%-a vett részt nappali képzésben. A középfokon tanítók (17,3%) és a 0-10 éve a tanári pályán lévők (25,8%) között volt a legmagasabb a nappali tagozatosok aránya a második diplomájuk kapcsán. A felsőfokú végzettséggel rendelkező apák és a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyerekeinek kb. 20%-a szerezte meg nappali tagozaton a második diplomáját.

### Felsőoktatási mobilitás (Morvai Laura)

A válaszadók 132 különböző, főleg országhatáron belüli településen érettségiztek, de több olyan kitöltő (32 fő) is volt, aki más ország területén szerzett érettségét. A legtöbben Debrecenben (127 fő), Nyíregyházán (65 fő), Mátészalkán (55 fő), Miskolcon (50) érettségiztek. A megyéket tekintve legnagyobb arányban Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (24,8%), Hajdú-Bihar megyéből (24%) és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében (14%) érettségiztek az adatbázisban szereplő pedagógusok.

Az első diplomát legtöbben (30,9%) Hajdú-Bihar megyében és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (28,4%) szereztek. Az adatbázisban szereplő pedagógusok nagyon minimális arányban, mindössze 22-en szereztek külföldi főiskolákon/egyetemen diplomát. Legtöbben Nyíregyházán (281 fő) és Debrecenben (246 fő).

Az érettségi és az első diploma megyéjét összevetve azt tapasztaltuk, hogy a válaszadók körülbelül fele nem ugyanabban a megyében szerezte meg az első diplomáját, mint ahol érettségizett. A nemek esetén nem volt szignifikáns különbség, a férfiak néhány százalékkal voltak mobilabbak csupán. Legnagyobb szintű mobilitás a középfokon tanítók esetén figyelhető meg, ahol 63,3% más megyébe ment diplomát szerezni.

### **Tudományos fokozat (Morvai Laura)**

Mindössze a 14 válaszadó rendelkezik doktori (PhD) fokozattal, amely a válaszadók mindössze 1,5 %-át jelenti. Az alacsony esetszám miatt a szignifikancia vizsgálat alkalmazása téves következtetésekhez vezetne, ezért jelen esetben ennek alkalmazásától eltekintünk, azonban mégis szeretnénk néhány megállapítást közölni a tudományos fokozattal rendelkező pedagógusokról. Nemek szerinti megoszlásukat nézve elmondható, hogy 9 férfi és 5 nő pedagógus rendelkezik PhD fokozattal. Korcsoportot tekintve zömmel (11-en) a 39-54 éves korosztályba tartoznak, azonban a legfiatalabb (22-38 éves) korosztályból is van egy pedagógus, aki már fokozattal rendelkezik és a legidősebb (55-) korosztályból is ketten. Az iskolájuk fenntartóját tekintve 5-en állami, 4-en egyházi, 1 személy minisztérium, 3-an pedig felsőoktatási intézmény által fenntartott köznevelési intézményben tanítanak. A tudományos fokozattal rendelkező pedagógusok főként (13 fő) középiskolai tanárok, egy fő dolgozik összevont intézményben. A tudományos fokozattal rendelkező pedagógusok objektív anyagi helyzete mindössze 2 pedagógus esetén átlag alatti. A szülők iskolai végzettségét tekintve azt láthatjuk, hogy többségében középfokú végzettséggel rendelkező (5fő) vagy diplomás apák (7fő) és hasonló végzettségű (1 fő alapfok, 5 fő középfok, 7 fő felsőfok) anyák gyermekei. A pedagóguspályán eltöltött éves számát tekintve az látható, hogy 3-an vannak, akik kevesebb, mint 10 éve vannak a pályán, 8-an 11-20 éve, 2-en 21-30 éve, 1 személy pedig több mint 31 éve. A pályán töltött éveket vizsgálva tehát jelenleg potenciálisan 11-en jelentkezhettek a kutatótanári besorolásra. A pedagógus életpályamodell törvényi hátterét a 326/2013-as kormányrendelet teremtette meg, amely szabályozza a pedagógusok előmeneteli rendszerét, melynek szerves részét képezi többek között a doktori fokozat megszerzése is, hiszen a legmagasabb szintet (kutatótanár) csak ennek megléte mellett érhetik el a pedagógusok, ugyan ennek megszerzése már nem kötelező.

„2015. évben az a pedagógus, aki legkésőbb a minősítési eljárásra történő jelentkezés határidejéig tizennégy év szakmai gyakorlatot szerzett és a munkaköre ellátásához szükséges végzettséghez és szakképzettséghez kapcsolódó szakterületen szerzett tudományos fokozattal vagy 1984. szeptember 1-je után szerzett egyetemi tudományos fokozattal (dr. univ.) rendelkezik és rendszeres szakmai publikációs tevékenységet folytat, kezdeményezheti a Kutatótanár fokozatba történő besoroláshoz szükséges minősítési eljárást.” (326/2013-as kormányrendelet)

A kérdőívből nem derült ki, hogy jelenleg hányan folytatnak doktori (PhD) tanulmányokat, azonban arra vonatkozott kérdés (2.58.), hogy elképzelhetőnek tartja-e a pedagógus, hogy a következő 10 évben PhD fokozatot szerezzen.



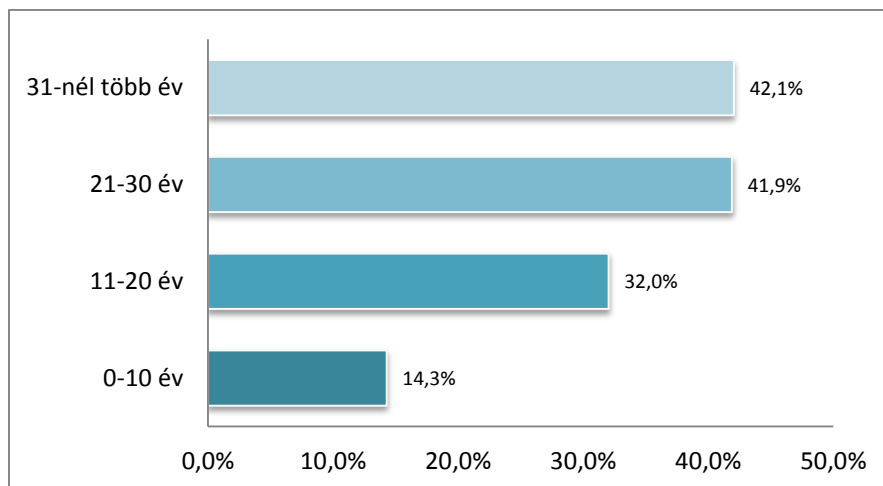
A nemek és a tudományos fokozatszerzési aspirációk között szignifikáns (Khí-négyzet próba=0,000) kapcsolatot találtunk. A következő 10 évben a férfiak nagyobb arányban (22,2%) tartják elképzelhetőnek, mint a nők (6,4%). A korcsoporthoz való tartozás szintén szignifikáns (Khí-négyzet próba=0,000) kapcsolatot mutatott, mely szerint a 22-38 éves korosztályba tartozók azok, akik az átlaghoz (9,1%) képest kiugró arányban (20,6%) tartják elképzelhetőnek tíz éven belül a PhD fokozat megszerzését. A legmagasabb oktatási szint és a PhD képzésbe való jelentkezés valószínűsítése között szignifikáns kapcsolat figyelhető meg a mintánkon (Khí-négyzet próba=0,000). Az átlagnál magasabb arányban tartják elképzelhetőnek az óvodapedagógusok (11,3%), a középiskolai tanárok (14,3%) és az összevont intézményben tanítók, azt, hogy 10 éven belül doktori fokozatot szerezzenek, azonban az általános iskolai tanárok között mindössze 4,6% tartja ezt elképzelhetőnek. A legnagyobb arányban (19,9%) a legrövidebb ideje (0-10 év) a pályán lévők azok, akik a következő 10 évben elképzelhetőnek tartják a doktori fokozat megszerzését, a pályán töltött évek számának növekedésével párhuzamosan a doktori képzés megszerzésének tervei csökkennek, a két változó közötti összefüggés szignifikáns (Khí-négyzet próba=0,000). Átlaghoz viszonyított anyagi helyzet mentén nincs szignifikáns összefüggés a PhD fokozat megszerzésére irányuló tervekkel.

### **Pedagógus szakvizsga (Morvai Laura)**

A mintánkban szereplő pedagógusok egyharmada rendelkezik pedagógus szakvizsgával. A nem és a szakvizsga megléte között nem figyelhető meg szignifikáns összefüggés, nagyon hasonló arányban rendelkeznek szakvizsgával a nők (33,3%) és a férfiak (32,1%).

Korcsoport tekintetében már szignifikáns (Khí-négyzet próba=0,000) összefüggést találtunk. A legnagyobb arányban (39,5%) a 55-68 éves korosztály látogatott szakvizsgás képzést, ennél nem sokkal alacsonyabb (38,1%) a szakvizsgával rendelkezők aránya a 39-54 éves korosztályban, a legalacsonyabb pedig (14,7%) a legfiatalabb korcsoportban (22-38). Szignifikáns kapcsolatot találtunk (Khí-négyzet próba=0,000) a szakvizsga megléte és aközött, melyik a legmagasabb szint, ahol a pedagógus tanít. Kiemelkedően magas az óvodapedagógusok között (57,6%) a szakvizsgával rendelkezők aránya, a többi oktatási szinten (alapfok 30,1%, középfok 29,6%) az átlag körüli a szakvizsgázottak aránya. A pályán töltött évek szintén szignifikáns kapcsolatot mutatnak (Khí-négyzet próba=0,000). A több mint két évtizede a pályán lévők (21-30 éve 41,9%, 31-nél több éve 42,1%) azok, akik a legnagyobb arányban rendelkeznek pedagógus szakvizsgával (26. ábra), a 11-20 éve pályán lévők közel 10%-al kevesebben (32%), még a pályán legfeljebb 10 éve jelenlévők mindössze 14,3 %-a szakvizsgázott. Az éveket és a szakvizsga meglétét figyelembe véve elmondható a mintánkban szereplő pedagógusok kb. 30 %-ának van potenciális esélye Mesterpedagógus kategóriába lépni.

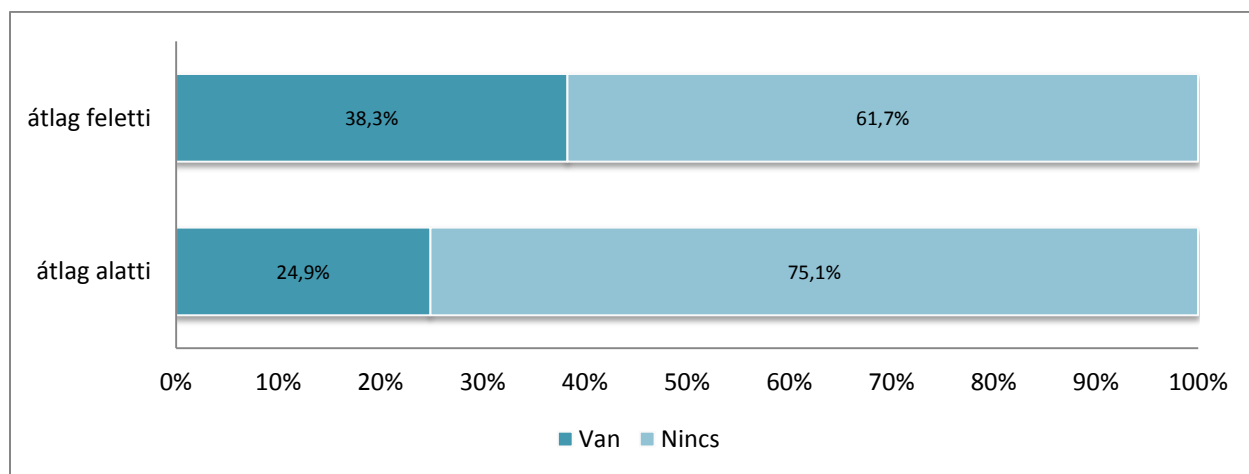
„2015. évben az a pedagógus, aki legkésőbb a minősítési eljárásra történő jelentkezés határidejéig tizennégy év szakmai gyakorlatot szerzett és pedagógus-szakvizsgával rendelkezik, kezdeményezheti a Mesterpedagógus fokozatba történő besoroláshoz szükséges minősítési eljárást..” (326/2013-as kormányrendelet)



26. ábra: Szakvizsgával rendelkezők aránya a pályán töltött évek viszonylatában (N=943)

Szignifikáns (KHI-négyzet próba=0,036) a kapcsolat az intézmény fenntartójának típusa és a szakvizsga megléte között, az egyéb kategóriába tartozó fenntartók esetén az átlagnál valamivel magasabb 39,8%), állami intézményekben átlag közeli (33,8%), az egyházi fenntartók esetén átlag alatti (28,5%) a szakvizsgával rendelkezők aránya.

Az átlag alatti és feletti objektív anyagi helyzet és a szakvizsga megléte között szintén szignifikáns kapcsolatot találtunk (KHI-négyzet próba=0,000). Az átlag feletti objektív anyagi helyzetűek az átlagnál magasabb arányban (38,3%) rendelkeznek pedagógus-szakvizsgával, még az átlag alatti objektív anyagi helyzetűek ennél jóval alacsonyabb arányban, mindössze 24,9%-ban (27. ábra).



27. ábra: Átlaghoz viszonyított objektív anyagi helyzet és a szakvizsga megléte közötti összefüggés (N=983)

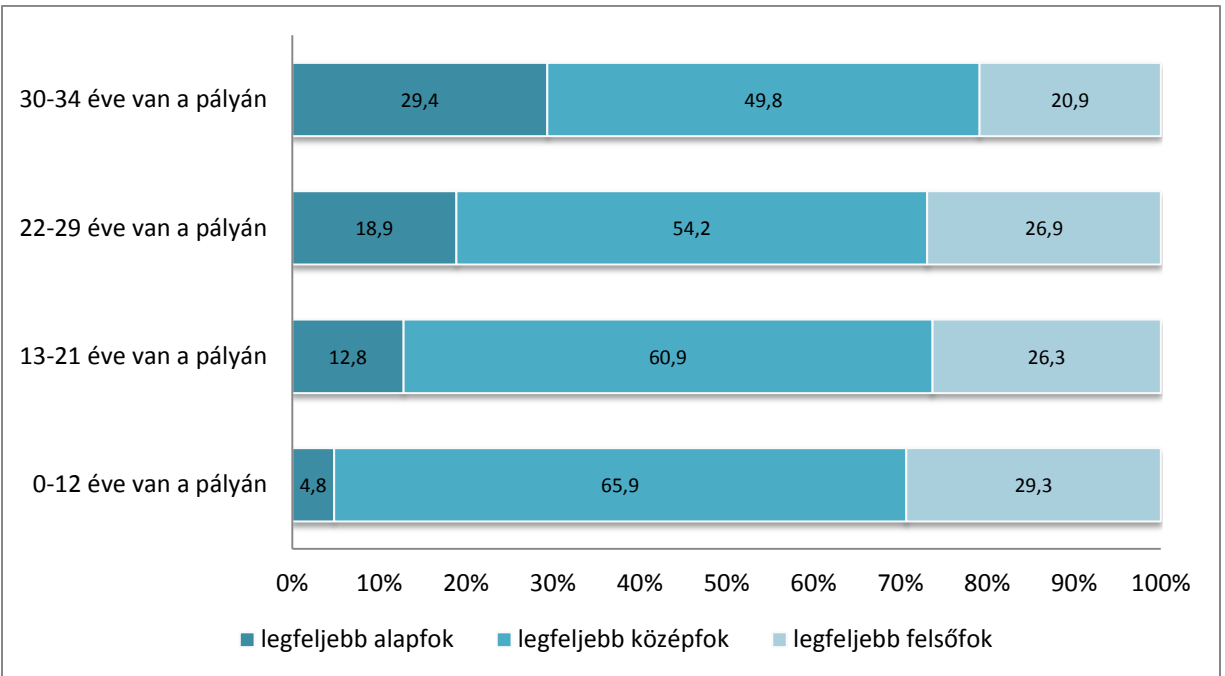
## Tanári pálya, rekrutáció (Ceglédi Tímea)

A megkérdezettek átlagosan 20,7 éve dolgoznak pedagógusként. A szórás 10,34. A legkevesebb évet az egyházi intézmények pedagógusai tudhatnak maguk mögött (átlag 18,9 év), míg a legtöbbet az állami (átlag 21,4 év) és az egyéb fenntartású (átlag 21,5 év) óvodákban vagy iskolákban dolgozók ( $p=0,001$ ). Az iskolafokok tekintetében az alapfokon tanítók a legtapasztaltabbak (átlag 23,1 évvel), őket követik az óvónők átlag 22,3 évvel. A középfokon tanítók látványosan kevesebb évet tudhatnak maguk mögött, hiszen náluk mindössze 17,7 év az átlag, de az összevont intézmények dolgozói még náluk is fiatalabbak a szakmában (átlag 13,9 év) ( $p=0,000$ ). A szak típusa mentén nincsenek látványos különbségek e téren.

A kérdőívünkre válaszoló pedagógusok társadalmi rekrutációja markáns mintázatot mutat a pályán eltöltött évek viszonylatában (28. ábra). A régebb óta a pályán lévőkhöz képest kevésbé találkozhatunk a kezdő pedagógusok között elsőgenerációs értelmiségiekkel (akik szülei nem rendelkeznek diplomával): a legfelső kvartilisben, azaz a 30-44 éve a pályán lévők esetében még 29,4% az alapfokú végzettségű apától származók aránya, míg a 0-12 éves tapasztalattal rendelkezők körében már csak ennek töredéke, 4,8% ugyanez az arány ( $p=0,000$ ). Az anyák esetében pedig még nagyobb a szakadék a két szélső generáció között: a 30-44 éve a pályán lévőknél 46,8%, a 0-12 éve a pályán lévőknél 6,4% az alapfokú anyával rendelkezők aránya. Ahogy a pedagóguspályán eltöltött évek szerint haladunk a legtapasztaltabbaktól a kezdők felé, egyre magasabb iskolázott szülőkkel találkozunk. Ez összefüggésben van azzal, hogy az elmúlt évtizedekben a társadalom egészében is egyre magasabb lett a diplomázottak aránya, ezért a pedagógus pályára is egyre többen érkehetnek magasan kvalifikált családokból.<sup>1</sup> Arra azonban csak egy célzott, részletes elemzéssel adhatnánk kielégítő választ, hogy vajon a társadalomban bekövetkező elmozdulásokhoz képest milyen sajátosságokkal bír az a jelenség, hogy a pedagóguspálya egyre népszerűbb az értelmiségiek és a középfokú végzettségűek körében, és hogy az elsőgenerációs értelmiségiek (a reziliens pedagógusok) látványosan kikopnak a pedagógus pályáról (Ceglédi 2012).

---

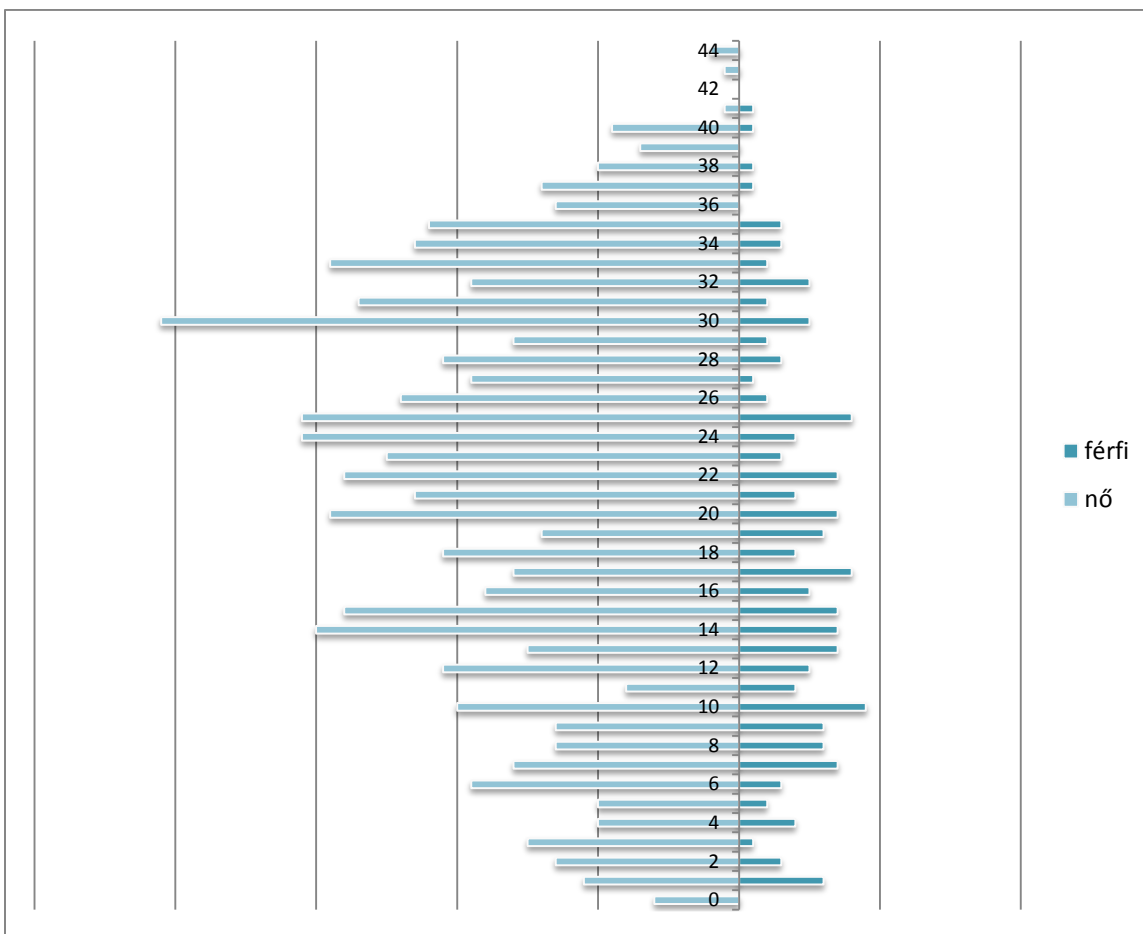
<sup>1</sup> Ráadásul az össztársadalom iskolázottságának alakulása is többféle tényező függvénye (pl. az ún. F-es generációk, a felsőoktatási expanzió, a felnőttkori diplomaszerezés stb.), így sok, egymással összefüggő folyamat is tovább színezi a képet a pedagógusok társadalmi hátterét illetően.



28. ábra: Az apa iskolai végzettsége a pályán eltöltött évek szerinti kvartilisekben (%)

A pályán eltöltött évek nincsenek összefüggésben a pedagógusok által birtokolt objektív javakkal: A felsorolt objektív javak közül átlagosan több mint öttel (5,8) rendelkezik minden megkérdezett, függetlenül attól, hogy kezdő vagy nyugdíj előtt áll-e valaki.

A férfiak kevesebb ideje, átlagosan 17,4 éve vannak a pályán, míg a nők átlaga 21,4 év, amely szignifikáns különbségnek bizonyult ( $p=0,000$ ). A kérdőívre válaszoló pedagógusok között kevesebb a férfi, akikről az is elmondható, hogy átlagosan kevésbé tapasztaltak, mint a nők. Az 1. ábra, amely a pályán eltöltött évek szerint mutatja a férfi és női pedagógusok mintabeli megoszlását, valamelyest tovább árnyalja a képet: A férfi pedagógusok között elvétve találni csak olyat, aki 30-40 évnél régebb óta dolgozik a szakmában, sokkal inkább azok teszik ki a férfi pedagógusok többségét, akik 10-20-25 éve vannak a pályán, sőt, az egészen kezdők is magas arányt képviselnek a férfiakon belül. A nőknél valamelyest feljebb tolódik a „szakmai korfa” legvastagabb része, a régebb óta a pályán lévők felé. A női pedagógusokon belül a kezdők tehát alacsonyabb arányt tesznek ki, mint a férfiakon belül a kezdők. De mivel a nők négyszer-öttször többen vannak a pedagóguspályán, az abszolút számokat tekintve és az oktatási intézményekben sétálva alig látszik annak a nyoma, hogy a férfi tanárok között sok a fiatal. Igaz, ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy később is a pályán maradnak. Tehát feltételezhetően nem annyira a fiatalabb férfi generációk betolulásának, hanem későbbi kioldalásuknak a nyomait olvashatjuk le a 29. ábráról.



29. ábra: A megkérdezettek megoszlása a pedagóguspályán eltöltött évek szerint nemeként (függőleges tengely: pályán eltöltött évek, vízszintes tengely: fő)

### Más foglalkozások, mellékállások (Ceglédi Tímea)

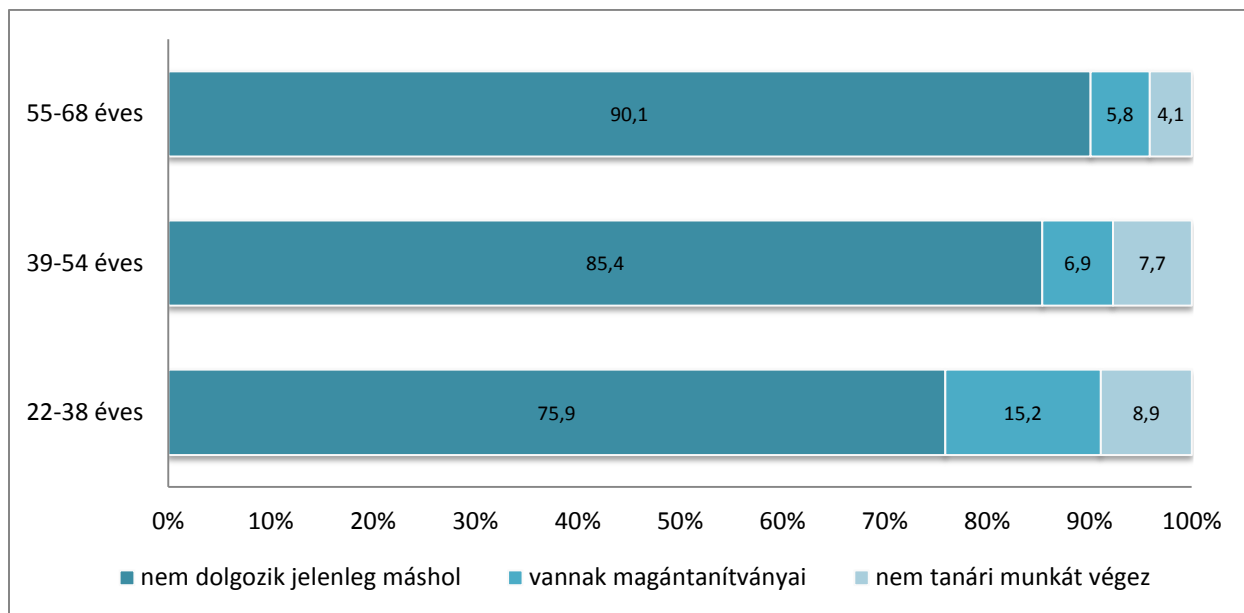
A kérdőívre válaszoló pedagógusok 28%-a mondta azt, hogy volt már más foglalkozása a tanári pályán kívül. Jelenleg 8,1%-uk rendelkezik magántanítvánnyal, s 7,2%-uk végez tanári munkához nem kötődő kiegészítő tevékenységet. Összességében tehát a megkérdezett pedagógusok 15,3%-áról mondható el, hogy mellékállása van, ami alacsonyabb, mint más kutatások – igaz, nem pontosan ugyanilyen populáción és eltérő kérdésfeltevéssel mért – eredményei (vö. Chrappán 2011, Lannert – Sinka 2009). A jelenség azonban nem mindenkit érint egyformán (illetve nem biztos, hogy mindenről szívesen számot adnak a válaszadók).

A férfiak kioldalazására utaló korábbi adatokat megerősítik „A tanári pályán kívül volt-e más foglalkozása?” és a „Dolgozik-e jelenleg máshol tanári állása mellett?” kérdésekre adott válaszok is, hiszen a férfiak között magasabb arányban vannak azok, akik kipróbáltak már más foglalkozást (férfiak: 45,1%, nők: 24,5%, átlag: 28%;  $p=0,000$ ), vagy jelenleg is végeznek a tanári állás mellett valamilyen kiegészítő tevékenységet, elsősorban nem a tanársághoz kötődően (magántanítvánnyal rendelkező férfiak: 87%, nők: 81%; nem tanári munkát végző férfiak: 16,8%,

nők: 5,3%;  $p=0,000$ ). A nem tanárként eltöltött évek átlagos száma is magasabb a férfi pedagógusok esetében, bár ez a különbség felülről súrolja csak a szignifikancia határát (férfiak: 6,81 év, nők: 5,23 év;  $p=0,054$ ).

Sem a pedagógusok korcsoportja, sem objektív anyagi helyzetük, sem az iskola fenntartója, sem a szak típusa nincs összefüggésben azzal, hogy volt-e már más foglalkozása a megkérdezetteknek. Viszont az iskolafokoknál kitűnik a középfokon és az összevont intézményben tanítók körében a tanári pályára kitérővel érkezők magas aránya (óvoda: 22,9%, alapfok: 23,3%, középfok: 35,4%, összevont intézmény: 36,1%;  $p=0,001$ ). A pályára frissebben érkezőkre is jellemzőbb a csúsztatott belépés, hiszen a 0-10 éve tanítóknál 51,8% mondta azt, hogy volt már más foglalkozása, ami többszörös a másik véglet, a legrégebben tanítókhöz képest (0-10 éve: 51,8%, 11-20 éve: 28%, 21-30 éve: 19%, 31 évnél régebben tanítók: 16,9%). A gyakorlottabb pedagógusokra tehát jellemzőbb, hogy egy foglalkozásnak szentelik az életüket, míg a pályára frissen érkezők (nem csak fiatal frissdiplomások) más foglalkozásokban is kipróbálják magukat. Azok, akik az elmúlt 10 évben léptek a pályára, és már volt előtte más foglalkozásuk (99 fő), átlagosan 7,58 évet töltöttek el nem tanárként korábban, míg a pályán hosszabb ideje lévő, szintén kitérővel érkező csoportokban rendre alacsonyabb átlagévekkel találkozunk a korábbi nem tanárként eltöltött éveket tekintve („Hány évig dolgozott nem tanárként”: 0-10 éve tanítók: 7,58 év, 11-20 éve tanítók: 5,43 év, 21-30 éve tanítók: 4,18 év, 31-nél több éve tanítók: 3,53 év;  $p=0,000$ ). A pedagógusok származása is kihat az útkeresésre: Minél magasabban iskolázott szülői háttérrel rendelkezik egy pedagógus, annál inkább vallja azt, hogy kipróbált már más foglalkozást is (legfeljebb alapfokú apa: 24,5%, legfeljebb középfokú apa: 25%, felsőfokú apa: 34,3%;  $p=0,017$ ).

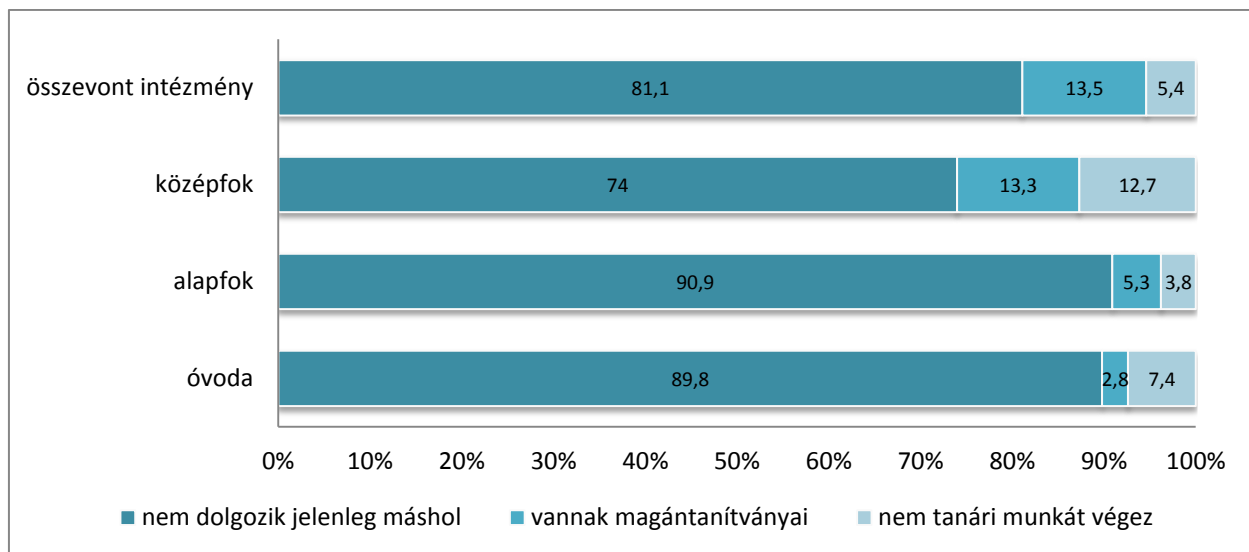
A jelenlegi másodállásokat, kiegészítő kereső tevékenységeket valamelyest más háttértényezők mozgatják, mint a fent bemutatott múltbéli nem tanári foglalkozási tapasztalatokat. Itt ugyanis már nemcsak a pályán eltöltött évek, hanem a korcsoportok mentén is megfigyelhetők a törésvonalak: minél fiatalabb valaki, annál valószínűbb, hogy vannak magántanítványai vagy nem tanári munkát végez jelenlegi munkája mellett (30. ábra) ( $p=0,001$ ). Hasonlóképpen alakul a pályán eltöltött évek függvényében is ez a mutató: minél régebb óta van valaki a pályán, annál kevésbé végez kiegészítő tevékenységet (nem dolgozik máshol, 0-10 éve tanítók: 74,2%, 11-20 éve tanítók: 80,6%, 21-30 éve tanítók: 89,9%, 31 évnél régebben tanítók: 93,5%;  $p=0,000$ ).



30. ábra: A „Dolgozik-e jelenleg máshol tanári állása mellett?” kérdésre adott válaszok korcsoportonkénti bontásban (%)

Ellentétben a múltbéli más foglalkozással a jelenlegi melléktevékenységet már befolyásolja a szak típusa: Szembetűnő (és a nyelvvizsgázás szokásait tekintve nem meglepő) a nyelvszakos humán tanárok között a magántanítvánnyal rendelkezők felülreprezentáltsága (humán szak idegen nyelv nélkül: 4,3%, humán szak idegen nyelvvel: 17,1%, reál szak: 8,1%, humán és reál szak is: 5,7%, más szakos: 7,6%), illetve a reál szakos tanároknál a nem tanári munkát végzők magas aránya (humán szak idegen nyelv nélkül: 6,8%, humán szak idegen nyelvvel: 4,4%, reál szak: 10,6%, humán és reál szak: 5,7%, más szakos: 7%) ( $p=0,000$ ).

A középfokon és az összevont intézményekben tanítók nemcsak a más foglalkozások kipróbálásában tűntek ki magas arányukkal, hanem a jelenlegi melléktevékenységekben is. A felsőoktatásba való bejutáshoz szükséges magánórák kiszolgálóit ismerhetjük fel a középfokú és az összevont intézményekben tanítóknál, hiszen 13,5 és 13,3%-uk rendelkezik magántanítványokkal (vö. Ceglédi – Szabó 2014), ami többszörösen felülmúlja a más iskolafokokon tanítók arányait (óvoda: 2,8%, alapfok: 5,3%, középfok: 13,3%, összevont intézmény: 13,5%). Nem tanári munkát is kimagasló arányban vállalnak a középfokon tanítók, a legkevésbé az alapfokon tanítókra jellemző ugyanez (óvoda: 7,4%, alapfok: 3,8%, középfok: 12,7%, összevont intézmény: 5,4%) ( $p=0,000$ ) (31. ábra). A fenntartó típusa mentén nem találtunk szignifikáns különbségeket e téren.



31. ábra: A „Dolgozik-e jelenleg máshol tanári állása mellett?” kérdésre adott válaszok iskolafok szerinti bontásban (%)

Az apa iskolai végzettsége nem, de az anyáé összefüggésben van a melléktevékenységekkel: minél magasabban iskolázott anyával rendelkezik valaki, annál jellemzőbb rá a több lábón állás (nem dolgozik máshol – legfeljebb alapfokú anya: 88,4%, legfeljebb középfokú anya: 84,8%, felsőfokú anya: 81%;  $p=0,008$ ). Az objektív javak mentén ugyancsak differenciált a tevékenységek gyakorisága: azok körében a leggyakoribb a magántanári vagy más szakmához kötődő kiegészítő tevékenység, akik a legtöbb ilyen objektív jószággal rendelkeznek (magántanítvány – 0-4 objektív jószággal rendelkezők: 7,5%, 5-6 objektív jószággal rendelkezők: 6%, 7 jószágnál többel rendelkezők: 10,2%; nem tanári munka – 0-4 objektív jószággal rendelkezők: 3,8%, 5-6 jószággal rendelkezők: 4,6%, 7 jószágnál többel rendelkezők: 11,4%;  $p=0,000$ ). A melléktevékenységeket tehát nem annyira a rosszabb objektív anyagi helyzet okozta kényszer mozgatja. Sőt, az adatok egy valószínűbb értelmezése szerint azok a pedagógusok számoltak be többféle anyagi jószágról, akik kiegészítő keresetekkel rendelkeznek.

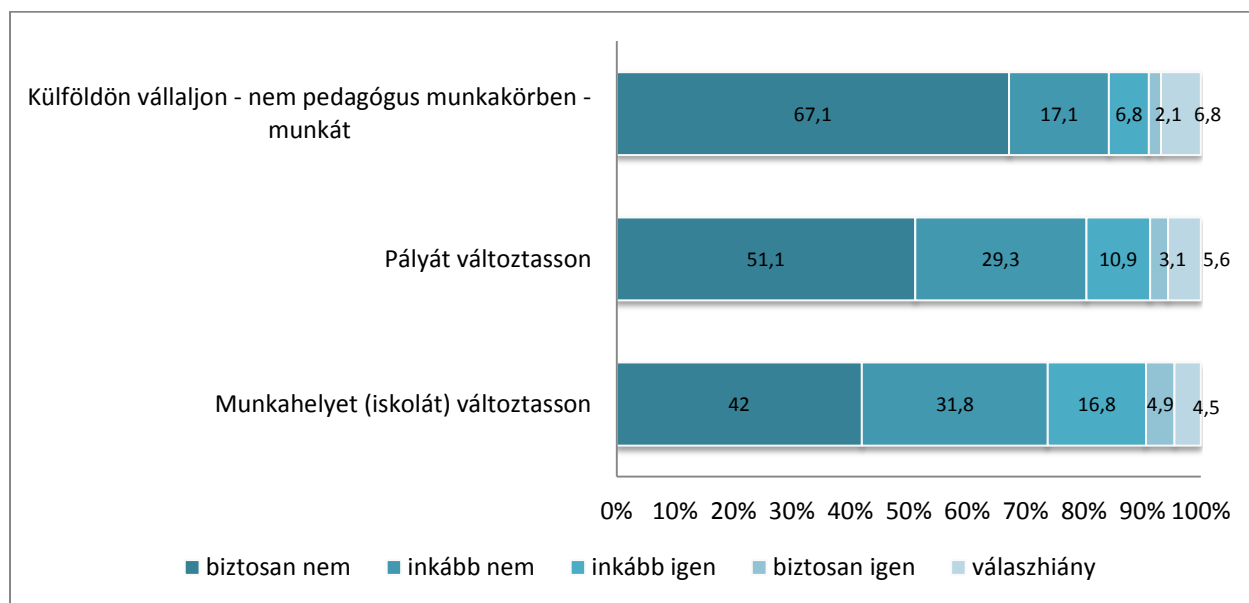
### Pályaelhagyással kapcsolatos attitűdök (Ceglédi Tímea)

Kérdőívünkben megkérdeztük a pedagógusokat, hogy elgondolkoztak-e az utóbbi öt évben azon, hogy elhagyják a tanári pályát. Az érvényes választ adók 71,7%-a jelölte azt a válaszlehetőséget, hogy a tanítás szeretete miatt nem gondolkodott a pályaelhagyáson. A pedagógusok többsége (csaknem háromnegyede) tehát szeret tanítani, és ez a szakma iránti szilárd elkötelezettséget vonja maga után. További 5,1% az alternatív munkaerő-piaci lehetőségek hiánya miatt hú a pályához: úgy vélik, végzettségük nem alkalmas más (jó) állások betöltésére (vö. Varga 2011). Összesen tehát mindössze 76,8% válaszolta azt, hogy nem gondolkodott az elmúlt 5 évben azon, hogy megválk az iskolától/óvodától, a többiek – a pedagógusok szűk egynegyede – a pályaelhagyással veszélyeztetettek. 12,6%-uk a nem megfelelő körülmények (megbecsültség,



fizetés) miatt, 4,5%-uk a tanítással kapcsolatos elképzelésekben megélt csalódásuk, belefáradtságuk miatt, 6,1%-uk pedig egyéb ok miatt forgatta a fejében a pályaelhagyást.

Az elkövetkező 10 évre vonatkozó várakozásokhoz kapcsolódó válaszokból is hasonlóan bizonytalan pályakép rajzolódik ki, bár ez esetben már nemcsak a pedagógusok saját szándékai, hanem az intézményi oldalról megjelenő körülmények (pl. határozott idejű szerződések) hatásai is megjelenhetnek a válaszokban (vö. TALIS 2009, 2010, Pedagógus 2010). Csak minden második pedagógus határolódott el a 10 éven belüli pályaváltástól (51,1% mondta azt, hogy biztosan nem vált pályát), s a munkahelyhez még ennél is kevesebben ragaszkodnak vagy ragaszkodhatnak (42%-uk válaszolt „biztosan nem”-mel a munkahely változtatásra). Sőt, a külföldön, nem pedagógus munkakörben végzett munkát is relatíve sokan elképzelhetőnek tartják a jövőben: csaknem minden tízedik pedagógus vállalkozna erre az „inkább igen” és a „biztosan igen” válaszok alapján, de a válaszhiányok magas aránya is árulkodó ennél a kérdésnél (32. ábra).



32. ábra: Az „Elképzelhetőnek tartja-e, hogy 10 éven belül...” kérdéssorra adott válaszok (%)

A pályaelhagyással kapcsolatos attitűdök háttérmutatóinak vizsgálatánál arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógusoknak mely csoportjai veszélyeztetettek leginkább a pálya elhagyásával. A pedagógusok neme igen erős háttérváltozónak bizonyult: a nők nagyobb valószínűséggel kerülnek azok közé, akik a pályán szeretnének maradni, míg a férfiak a kioldalazáson gondolkodók táborát erősítik. A nőknél a tanítás szeretetének igen magas aránya az, ami a pályán képes tartani őket, a férfiaknál pedig a nem megfelelő körülmények (megbecsültség, fizetés) okozzák a más pályák felé orientálódást ( $p=0,000$ ). E válaszok mögött részben a férfi pedagógusoknak a más diplomás férfiakhoz mért alacsonyabb keresete munkálkodhat (Varga 2011), még akkor is, ha a női pedagógusokhoz képest viszont magasabb a keresetük (Chrappán 2011). Másrészt a társadalmi nemi szerepelvárások is befolyásolják a pályán maradási (Kovács

2015). A jövőtervekkel kapcsolatos kérdések alapján is a férfiak tűnnek inkább veszélyeztetetteknek a pályaelhagyással ( $p=0,000$ ).

A megkérdezettek korcsoportja és a pályán eltöltött évek is befolyásolják a pályához való ragaszkodást. Minél idősebb és tapasztaltabb valaki, annál több válaszlépést élt már át életében, annál gyakrabban döntött a pályán maradás mellett, s ez az attitűd egyre megszilárdultabbnak is látszik: a fiatalabb és tapasztalatlanabb korcsoportoktól az idősebbek felé haladva lépcsőzetesen növekszik azok aránya, akik a tanítás szeretete miatt nem gondolkodnak a pályaelhagyáson, s ugyanilyen fokozatosan csökken korcsoportonként a fiatalabbaktól az idősebbek felé haladva a körülményekkel elégedetlenek és a tanítással kapcsolatos elképzelésekben csalódottak aránya ( $p_{\text{korcsoport}}=0,005$ ;  $p_{\text{pályán töltött évek}}=0,001$ ). A jövőtervekre vonatkozó kérdésekben is ugyanez a mintázat érvényesül ( $p_{\text{korcsoport}}=0,000$ ;  $p_{\text{pályán töltött évek}}=0,000$ ). A fiatalabbak és a pályakezdők kiábrándultsága magyarázható a bizonytalanabb munkaszerződésekkel, az alacsonyabb bérekkel, a tapasztalatlanságukból adódó nagyobb munkaterheikkel, a munkába állás melletti fokozott magánéleti feladatok kettős szorításával, hiszen kezdő éveikkel esik egybe az otthonteremtés, a családalapítás és a gyermekvállalás, vagy a párkeresés is (TALIS 2009, 2010, Pedagógus 2010, Chrappán 2011). A fiatalabb korcsoportok bármilyen kötöttség iránti ódzkodása, elköteleződéseik halogatása szintén a lehetséges magyarázatok közé sorolhatók, de az egyes okok erősségére nem lehet adatainkból következtetni.

A több objektív jószággal való rendelkezés a pályaelhagyás tervezését és a körülményekre való panaszkodást valószínűsíti, de nincs egyértelmű tendencia e változó mentén. Az alapfokú végzettségű apáktól és anyáktól származó pedagógusok kevésbé tervezik a közeljövőben a pályaelhagyást, s rájuk jellemző a leginkább az, hogy a tanítás szeretete miatt nem gondolkodnak a kihátráláson.

Az intézményi háttérváltozók mentén is markáns törésvonalak jelentkeznek. Az átlagosnál alacsonyabb az egyházi és az egyéb fenntartású intézményekben tanítók körében a pályaelhagyásban gondolkodók aránya, s ugyanezekben a fenntartótípusokban alacsonyabb a körülményekre panaszkodók és a tanítással kapcsolatos elképzelésekben csalódók hányada is ( $p=0,000$ ). A következő 10 évre vonatkozó tervekben is hasonló tendenciák rajzolódnak ki, de a különbségek itt már nem szignifikánsak ( $p=0,055$ ). Az iskolafokok mentén lépcsőzetesen alakul a múltra vonatkozó pályaelhagyási attitűd: a legkisebekkel foglalkozóktól a legidősebb korosztályt tanítóig haladva növekszik az elégedetlenek aránya, s csökken a tanítást szeretők köre ( $p=0,000$ ). A következő tíz évben tervbe vett kivonulás is ezt a lépcsőzetességet követi az iskolafokok mentén ( $p=0,000$ ). A szakok között nem egyértelmű tendenciák rajzolódnak ki a pályaelhagyás okait illetően. Az mindenesetre látszik, hogy a reál szakosok gondolkodnak a leggyakrabban a kioldalazáson, mégpedig jellemzően a körülményekkel való elégedetlenség okán, s náluk a legritkább a tanítás szeretete is.

A pályaelhagyásnak a legextrémebb formáját, a szakmán kívüli külföldi munkavállalás tervezését is érdemes a háttérváltozók függvényében megvizsgálni. Erre is a férfiak, a fiatalabbak, a kevesebb éve tanítók, az állami intézményekben és az alacsonyabb iskolafokon dolgozók, valamint a magasan iskolázott szülőktől származók vállalkoznak inkább. A szakok mentén itt kiegyenlítettebbek a válaszok, viszont érdemes kiemelni, hogy a nyelvszakkal is rendelkező humánosok ebben a tekintetben megelőzik a pályaelhagyással leginkább veszélyeztetett reálosokat – nyelvismeretükből kifolyólag.

Egy átlagos pályaelhagyót tehát állami középiskolában dolgozó, reál tárgyat tanító, magasan iskolázott szülőktől származó fiatal férfiként lehetne elképzelni, aki számára fontos az egzisztenciális biztonság. Fontos feladatuk tehát az iskoláknak és az óvodáknak, hogy a pályán tartsák pedagógusaikat. A szakirodalom számos tényezőt tárgyal, amely ronthatja a pedagógusok komfortérzetét. A teljesség igénye nélkül néhány, amelyek fejlesztése, továbbfejlesztése, illetve elmélyítése segíthet megelőzni a pályaelhagyást: oktatást segítő személyzet, tárgyi feltételek, szakmai támogatás biztosítása, e lehetőségek szélesítése, biztos pályaut felkínálása, magasabb fizetések, biztos oktatáspolitikai környezet, munkaterhek csökkentése, adminisztrációs feladatok mérséklése, kedvező munkahelyi milió (vö. Sági – Ercsei 2014, Nagy – Varga 2006, Varga 2011, Pedagógus 2010, Bacskai 2013). A professzionális szocializáció felsőoktatási periódusa és minősége hosszú távon is jelentős mértékben befolyásolja a pályához való kötődés erejét (Darling-Hammond 2010, Pusztai 2015).

### **Intézményváltások (Ceglédi Tímea)**

Ahogy fentebb utaltunk rá, átlagosan 20,7 éve dolgoznak pedagógusként a megkérdezettek. Az azonban már nem minden esetben igaz, hogy ugyanabban az intézményben dolgozzák le ezeket az éveket, hiszen a jelenlegi iskolájukban ennél kevesebb, átlagosan 15,4 évet töltöttek el a kérdőívet kitöltő pedagógusok.<sup>2</sup> Mivel a jelenlegi iskolában eltöltött idő erősen összefügg a pályán eltöltött idővel, ennek kiszűrése, valamint az adatok könnyebb értelmezése és kezelhetősége érdekében létrehoztunk egy „intézményváltás” nevű változót a pályán és a jelenlegi intézményben eltöltött évek különbségéből. A változó két értéket vehetett fel: mindig a jelenlegi intézményében dolgozott, legalább egy évet dolgozott már máshol.<sup>3</sup> Ez alapján elmondható, hogy a megkérdezettek 43%-a dolgozott mindig a saját iskolájában/óvodájában, a további 57 % pedig egy vagy egynél több évet töltött el a jelenlegi iskolájától/óvodájától eltérő intézményben pedagógusként.

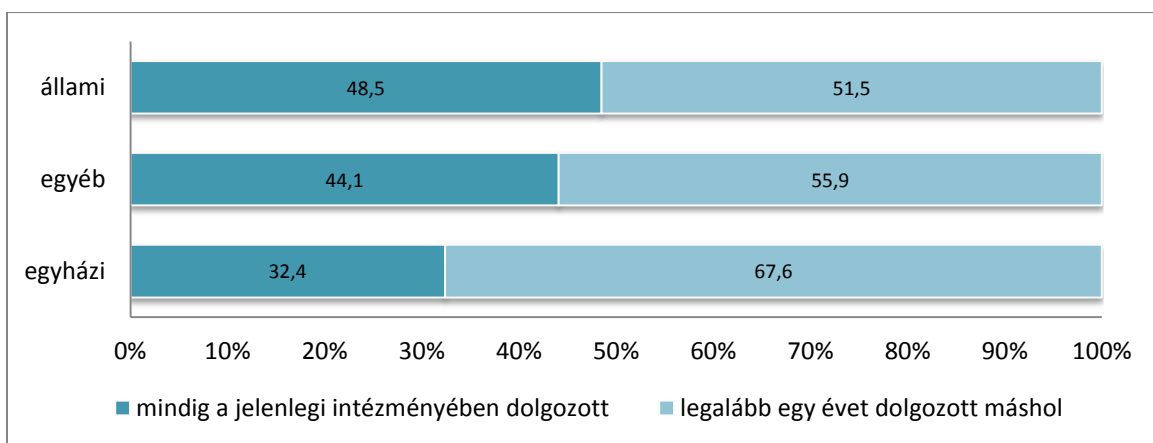
---

<sup>2</sup> A válaszokat mindazonáltal befolyásolhatták az iskolaszervezeti átalakulások (pl. iskolaösszevonások, névváltozások, iskolák bezárása, létesítése) által okozott „kvázi intézményváltások” is, amelyek a gyakorlatban nem mindig saját döntés eredményei, s nem mindig jelentik az adott osztály, épület, tanári közösség vagy település elhagyását. Tovább színezi a képet a több iskolában tanítók intézményi hovatartozása is.

<sup>3</sup> Voltak, akik – válaszaik alapján – több időt töltöttek el jelenlegi intézményükben, mint a pedagógus pályán általában. Őket a „mindig a jelenlegi intézményében dolgozott” kategóriába soroltuk.

Az intézményváltások tekintetében nincs különbség a két nem között, és a többi egyéni tényező (objektív anyagi javak, szülők iskolázottsága) sem differenciálta ezt a mutatót. Korcsoportonkénti bontásban azonban már szembevetendő, hogy az idősebbeknek – életkorukból adódóan – több lehetőségük volt a váltásra, mint a fiataloknak (legalább egy évet tanított máshol – 22-38 éves korcsoport: 45,4%, 39-54 éves korcsoport: 57,5%, 55-68 éves korcsoport: 67,7%;  $p=0,000$ ). Ugyanezt a tendenciát követi a pályán eltöltött évek és az intézményváltás közötti összefüggés is.

Az intézményi mutatók közül az iskolafok nem, de a fenntartó típusa és a szak már összefüggésben van az intézményváltással. Fenntartói vetületben az állami intézmények körében a legmagasabb azok aránya, akik mindig ugyanabban az iskolában/óvodában dolgoztak, míg az egyházi fenntartásúakban a legalacsonyabb ugyanez az arány (33. ábra).



33. ábra: Intézményhűség fenntartó szerinti bontásban (%)

Szakok szerinti bontásban a reálosok között van a legtöbb olyan pedagógus, aki már több intézményt is megjárt, de a nyelvszakkal rendelkező humán szakosoknál is gyakori ez a jelenség. A leginkább „hűségesekek” az egyéb szakosok (pl. óvópedagógusok) (legalább egy évet dolgozott máshol – humán szakos nyelvszak nélkül: 55,3%, humán szakos nyelvszakkal: 62,1%, reál szakos: 64%, humán és reál: 51,3%, egyéb szakosok: 47,9%;  $p=0,008$ ).

A retenciós hajlandóságot mérő blokk egy másik kérdésében arra válaszolhattak a megkérdezettek, hogy elképzelhetőnek tartják-e, hogy 10 éven belül munkahelyet (iskolát) váltanak. Az így kirajzolódó jövőbeli intézményhűség és az eddigi pályafutás alapján kiszámolt múltbeli intézményhűség többé-kevésbé hasonló tendenciák szerint alakul. Ugyanis a tervek szintjén is a nők, az idősebb korosztályok, a régebben a pályán lévők a „hűségesebbek”, a reál szakosok pedig a legkevésbé (bár ez utóbbi összefüggés nem szignifikáns). A valós intézményváltásokhoz képest magasabb munkahelyváltási terveikkel kitűnnek a magasabb iskolafokon tanítók, a középfokú végzettségű apáktól, valamint a közép- és felsőfokú végzettségű anyáktól származó pedagógusok. A fenntartó tekintetében ellentétes a múltbeli és a tervek szintjén kirajzolódó intézményhűség: Míg az eddigi pályafutás során az állami intézmények

pedagógusai között volt a legritkább az intézményváltás, addig a tervek szintjén az egyházi és egyéb fenntartású intézmények pedagógusai tűnnek a leghűségesebbeknek. Ez összefüggésben lehet az egyházi intézmények általában vett fiatal korával, ahol ezért eleve kevesebb időt tölthettek el az itt dolgozók eddigi pályafutásuk során.

### **Elégedettség (Ceglédi Tímea)**

Az elégedettség kérdésköre önmagán túlmutató jelentőségű, hiszen a pályán levők közérzete lényeges alkotórésze professzionális identitásuknak. Arra a kérdésre, hogy elégedettek-e a megkérdezettek jelenlegi munkahelyükkel, 40,4%-uk válaszolta azt, hogy teljes mértékben elégedett, 46,6%-a mondta, hogy nagyjából igen, a bizonytalan „igen is meg nem is” választ adók aránya 10,7% volt, míg a „nem nagyon” és az „egyáltalán nem” válaszlehetőségeket csak elenyésző hányaduk jelölte meg (1,9 és 0,4%-uk). Összességében tehát elégedettségéről számoltak be a megkérdezettek, többségük teljes mértékben vagy nagyjából elégedett munkájuk valamely szegmensével, ami némelyest ellentmondásban van a fent bemutatott pályaelhagyási attitűdökkel.

A férfiak árnyalatnyival elégedetlenebbnek látszanak a nőknél, de az összefüggés nem szignifikáns (vö. Chrappán 2011). Az egyéni háttérváltozók közül a szülők iskolázottsága és az objektív anyagi helyzet nem befolyásolja az elégedettséggel kapcsolatos válaszokat. A korcsoportok közül viszont a középső korosztály (39-54 évesek) tűnik a legkevésbé, a legidősebb pedig a leginkább elégedettnek (teljes mértékben elégedett – 22-38 évesek: 42,9%, 39-54 évesek: 37,4%, 55-68 évesek: 47,5%;  $p=0,039$ ) (vö. Chrappán 2011). A pályán eltöltött évek mentén is hasonló „szendvics” mintázat szerint alakul az elégedettség (a két szélső csoport a legelégedettebb), de ez az összefüggés nem szignifikáns.

Az intézményi magyarázó változók közül több is hatással van az elégedettségre. Az egyházi fenntartású intézményekben dolgozók 53,2%-a nyilatkozott úgy, hogy teljes mértékben elégedett, míg a másik két fenntartótípus munkatársai körében 10-20 százalékponttal alacsonyabb arányban mondták ugyanezt (teljes mértékben elégedett – állami: 32%, egyházi: 53,2%, egyéb: 43%;  $p=0,000$ ). Az iskolaszintek mentén is szignifikáns különbségek tapinthatók ki: a legkisebekkel foglalkozó óvodai dolgozóktól a legidősebbeket tanító középiskolai tanárokig lépcsőzetesen csökken az elégedettség (teljes mértékben elégedett – óvoda: 49,6%, alapfok: 43,2%, középfok: 31,5%, összevont intézmény: 39,5%;  $p=0,001$ ).

### **Nevelési célok (Ceglédi Tímea)**

A 34. ábrán a pedagógusok nevelési céljait rendeztük sorba a leghatározottabb elköteleződést takaró „nagyon fontosnak tartom” válaszok alapján. Legkiemelkedőbb nevelési célnak a diákok gyakorlati tudásának, személyiségének és alapkészségeinek fejlesztése tűnik, de a nagybetűs életre való felkészítést és a diákok kommunikációjának fejlesztését is sokan jelölték nagyon fontosnak. A legkevésbé az olyan célokra érkeztek a „nagyon fontosnak tartom” válaszok, amelyek a mindennapost pedagógiai munkán felüli, többletenergiát jelentő feladatokkal köthetők

össze. Így a tanulmányi versenyekre való felkészítés, a diákok szabadidős tevékenységének szervezése, a legszínvonalasabb szakmai továbbképzéseken való részvétel vagy az innovációkkal kapcsolatos célok kerültek a sereghajtók közé. A legmegosztóbb (a lista közepén található) állítások sorában a személyközi (szülővel, diákkal, kollégákkal való) együttműködésekhez köthető, a kevésbé formalizált, az oktatás és nevelés határán mozgó, valamint az egyes (olykor talán egymásnak is ellentmondó) konzervatív és újító célok tűntek fel. Összességében tehát nem egyértelmű a konstruktivista és a tudásközvetítő célok dominanciája a válaszokban (vö. TALIS 2009, 2010).



34. ábra: Nevelési célok a „nagyon fontosnak tartom” válaszok alapján felállított sorrendben (%)

Mielőtt megvizsgáltuk volna a nevelési célokat a háttérváltozók mentén, adatredukcióval kísérleteztünk. Azt feltételeztük, hogy a válaszok mögött a nevelési céloknak jól kitapintható dimenziói húzódnak. A faktorelemzés azonban nem vezetett olyan eredményre, amely által a variancia magas százaléka magyarázható lenne, és tisztán kirajzolódó faktorok jelennének meg, még akkor sem, amikor az óvodapedagógusokat – a felsorolt célok iskolaközpontúsága miatt – kihagytuk az elemzésből, vagy amikor az egyik faktoron sem ülő itemek nélkül futattuk le az elemzést. Főkomponens elemzéssel is hasonló falakba ütköztünk. Ezért a továbbiakban azon állításoknak a háttérváltozók szerinti megoszlását mutatjuk be, amelyek az adatredukciós kísérletek során a legdominánsabbaknak bizonyultak.

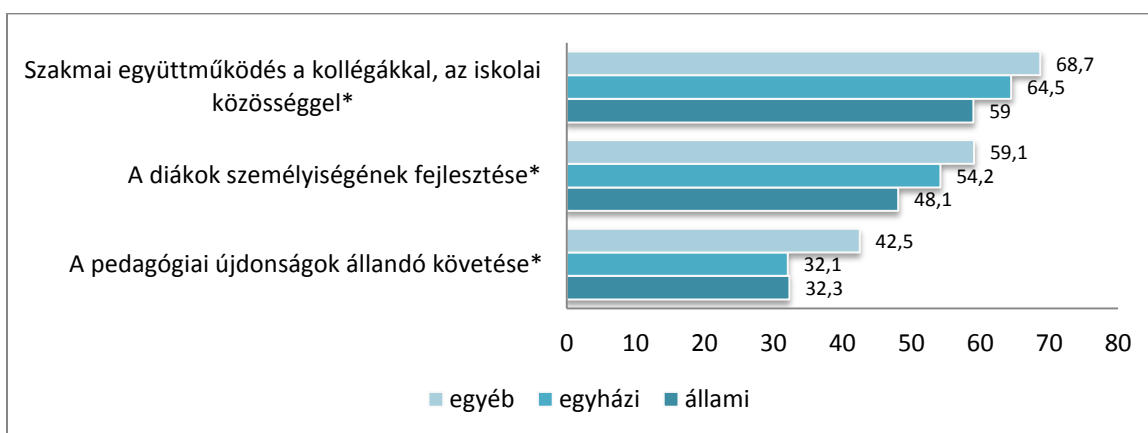
Nem találtunk nemi különbséget a diákok elméleti tudásának fejlesztésére és a tanulmányi versenyfelkészítésre vonatkozó állításokban. Viszont a nőknek szignifikánsan magasabb hányada kötelezte el magát egyértelműen a diákok személyes problémáinak megismerése mellett („nagyon fontosnak tartom” válaszok – nők: 55,8%, férfiak: 35,2%;  $p=0,000$ ). A pedagógiai újdonságokat is a nők hozzák inkább az óvodákba és iskolákba, hiszen ezek állandó követését a nők 36,4%-a tartotta nagyon fontosnak, míg a férfiak körében csak 22,8% jelölte ugyanezt a válaszlehetőséget ( $p=0,000$ ). A szülőkkel való együttműködés („nagyon fontosnak tartom” válaszok – nők: 57,1%, férfiak: 33,8%;  $p=0,000$ ) és a kollégákkal való kooperáció terén is a nők válaszlai tűntek elkötelezettebbnek („nagyon fontosnak tartom” válaszok – nők: 65,7%, férfiak: 46,9%;  $p=0,000$ ).

A pedagógusok otthonról hozott kulturális tőkéje fontos magyarázó tényezőnek bizonyult nevelési céljaik alakulásában. Az alacsonyabban iskolázott apától származó pedagógusok körében ugyanis ritkább volt a diákok elméleti tudásának fejlesztése melletti egyértelmű elköteleződés („nagyon fontosnak tartom” válaszok – alapfokú apa: 36%, középfokú apa: 47,6%, felsőfokú apa: 45,3%;  $p=0,042$ ). Ugyanakkor a szülőkkel („nagyon fontosnak tartom” válaszok – alapfokú apa: 62%, középfokú apa: 53,8%, felsőfokú apa: 45,7%;  $p=0,007$ ) és a tantestülettel („nagyon fontosnak tartom” válaszok – alapfokú apa: 65,8%, középfokú apa: 64,3%, felsőfokú apa: 55,3%;  $p=0,038$ ) való együttműködéshez kapcsolódó állításokkal gyakrabban értettek egyet az elsőgenerációs értelmiségi pedagógusok. A pedagógusok jelenlegi objektív anyagi helyzete nincs összefüggésben a nevelési célokkal.

A pedagógusok korcsoportjai mentén nem rajzolódnak ki markáns és szignifikáns különbségek a nevelési célokból. Tehát az életkor nem befolyásolja ezeket a válaszokat. Az iskolában eltöltött idő viszont már igen: Azok, akik legalább 20 éve vannak a pályán, fontosabbnak tartják a diákok személyes problémáinak megismerését, mint akik ennél kevesebb ideje. Bár az összefüggés nem lineáris: A fokozott érzékenység ezen problémák felé nem a legidősebbek, hanem a 21-30 éve tanítók körében a leggyakoribb, s a legkevésbé a 11-20 éve tanítókra jellemző ugyanez („nagyon fontosnak tartom” válaszok – 0-10 éve tanítók: 47,9%, 11-20 éve tanítók: 45,4%, 21-30 éve tanítók: 57,9%, 31-nél több éve tanítók: 55%;  $p=0,015$ ). A szülőkkel való kommunikációt fontosnak tartók aránya lineárisan nő az pedagógusként eltöltött évek szerint felállított csoportok

mentén: Minél régebb óta van valaki a pályán, annál fontosabb számára a szülőkkal való kapcsolattartás, tehát annál inkább a családközpontú, s kevésbé személytelen nevelési célok jellemzik („nagyon fontosnak tartom” válaszok, 0-10 éve tanítók: 43,2%, 11-20 éve tanítók: 51,2%, 21-30 éve tanítók: 54,2%, 31-nél több éve tanítók: 60,7%;  $p=0,007$ ).

A fenntartó típusa érintetlenül hagyja a tehetséggondozáshoz köthető két állítást (diákok elméleti tudásának fejlesztése, felkészítés tanulmányi versenyekre) és a szülőkkal való együttműködést is, ami azt jelenti, hogy a különböző fenntartók által működtetett iskolákban közel azonos arányban tartják a pedagógusok fontosnak ezeket a célokat. Viszont a kollégákkal való együttműködés, a pedagógiai újítások állandó követése és a diákok személyes problémáinak megismerése az állami fenntartású intézmények pedagógusai számára kevésbé fontosak, mint az egyházi vagy az egyéb fenntartás alatt dolgozók számára (35. ábra).



35. ábra: A nevelési célokhoz kapcsolódó állításokra adott „nagyon fontosnak tartom” válaszok aránya fenntartói bontásban (%)

A különböző iskolafokokon tanító/dolgozó pedagógusok válaszai az adott iskolafok sajátosságait tükrözik: az elméleti tudás fejlesztését a munkaerőpiac vagy a felsőoktatás előszobáját jelentő középfokon tanítók tartották a legfontosabbnak, míg a diákok személyes problémáinak megismerése, a szülőkkal való kommunikáció magasra értékelése a kisebb korosztállyal foglalkozó óvodapedagógusokra volt kiemelkedően jellemző. A tanulmányi versenyekre való felkészítést az alap- és a középfokon tanítók egyformán fontosnak értékelték. Érdekes, hogy az olyan, kevésbé „típusfüggő” állításokban is a legelső fok pedagógusai tűntek ki, mint a munkatársakkal való szakmai együttműködés vagy a pedagógiai újítások állandó követése.

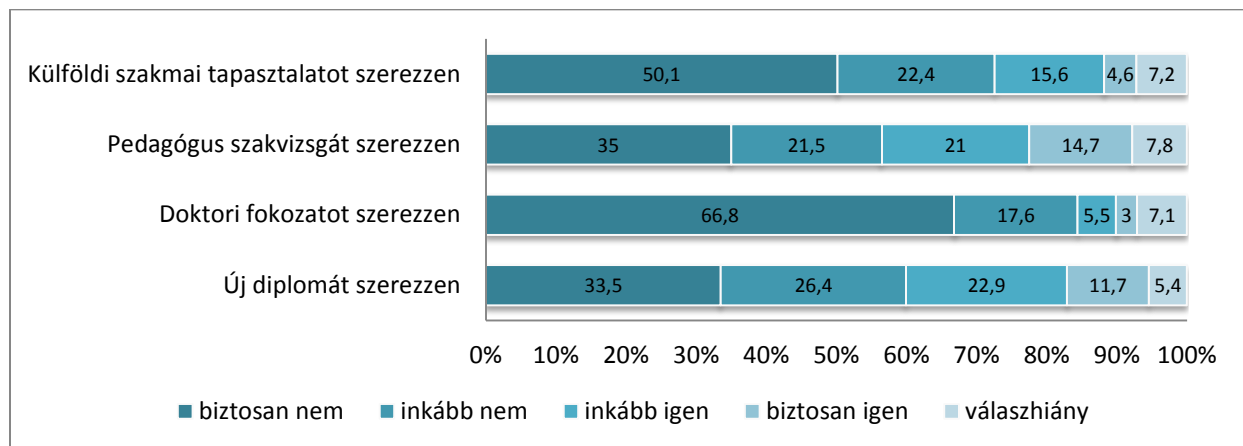
A szakok mentén azonban már markáns különbségek rajzolódnak ki. Az egyéb szakosok (óvodapedagógusok, valamint kisebb arányban egyéb szakos tanítók és tanárok) kiugró értékei miatt a keresztábrákat nélkülük futtattuk le, hogy tisztábban láthassuk a többi szak közötti különbségek statisztikai relevanciáját. A diákok személyes problémáinak megismerése a legkevésbé a reál szakosok számára fontos, s érdekes, hogy a nyelvszakos humános pedagógusok inkább a reál szakosokra, mint a nyelvszak nélküli humánosokra hasonlítanak e téren („nagyon



fontosnak tartom” válaszok - humán szakos nyelvszak nélkül: 55,5%, humán szakos nyelvszakkal: 42,9 %, reál szakos: 39,3%, humán és reál: 56,3%;  $p=0,001$ ). A szülővel való együttműködés terén is hasonló a sorrend: a reálosok számára fontos ez a legkevésbé (42,3%), őket követik a nyelvszakos humánosok (45,5%), míg a legnagyobb arányban a humán-reál (52,1%) és a nyelvszak nélküli humánosok (55,6%) mondták erre az itemre, hogy nagyon fontosnak tartják ( $p=0,022$ ). A többi állításra közel azonos válaszokat adtak a különböző szakokon tanítók.

### Továbbképzési tervek (Ceglédi Tímea)

Megkérdeztük a pedagógusokat arról is, hogy elképzelhetőnek tartják-e a következő 10 évben, hogy pedagógus szakvizsgát, doktori fokozatot vagy újabb diplomát, esetleg külföldi szakmai tapasztalatot szerezzenek. A legtöbben az újabb diplomát (11,7%) és a pedagógus szakvizsgát tartják biztosan elképzelhetőnek (14,7%), a legkevésbé a doktori fokozatot (3%), amitől még a külföldi szakmai tapasztalatszerzésnél is (4,6%) többen elhatárolódnak (36. ábra). A határozott „biztosan igen” válaszok alacsony aránya mögött az a korábbi kutatásokban megfogalmazott jelenség rejtőzhet, hogy a pedagógusok nehezen képesek megfogalmazni továbbképzésekkel kapcsolatos igényeiket, ráadásul nem jelennek meg ezekben az adatokban – a kérdés megfogalmazásában a valósághoz kötöttség miatt – az esetleg szándékozott, de a különböző körülmények (idő, pénz, szervezeti támogatottság) miatt megvalósíthatatlannak vélt továbbképzési igények (Sági 2011, Ceglédi 2011, Liskó 2004, Cseh 2007).



36. ábra: Az „Elképzelhetőnek tartja-e, hogy 10 éven belül...” kérdéssorra adott válaszok (%)

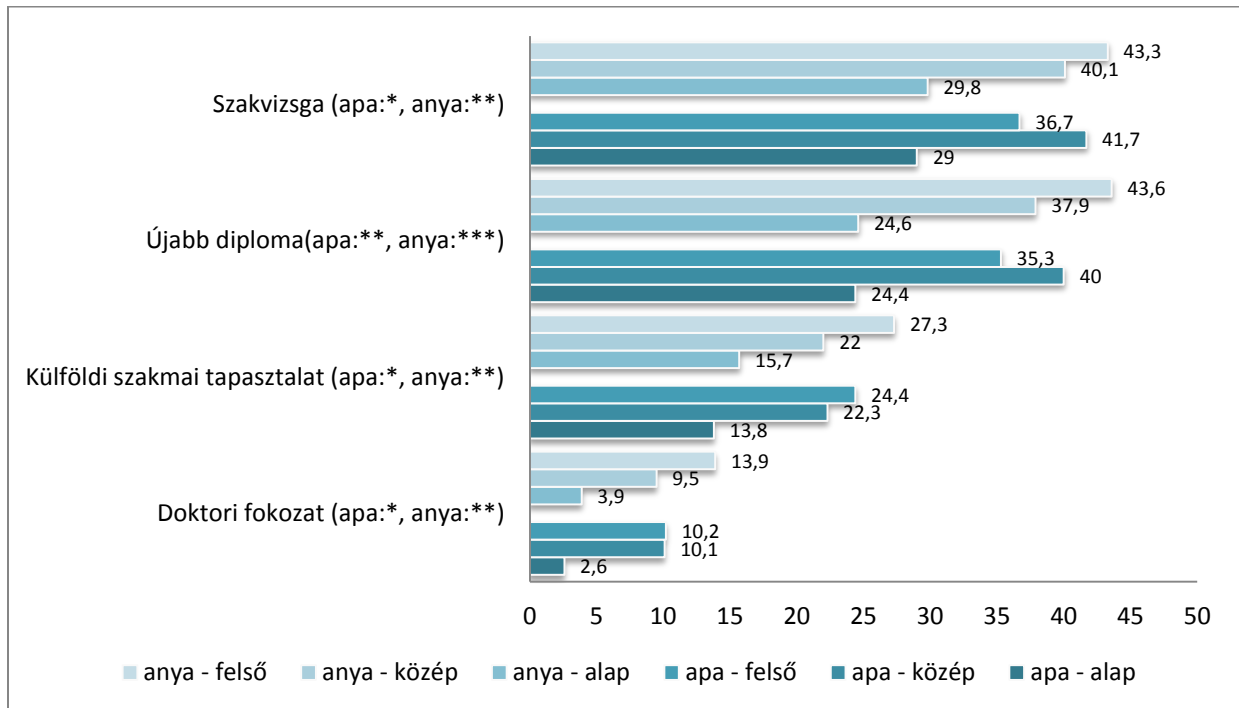
A továbbképzési tervekben a férfiak járnak elől, elsősorban a külföldi szakmai tapasztalat („biztosan igen” és „inkább igen” válaszok együttes aránya – férfiak: 30,9%, nők: 19,9%;  $p=0,002$ ) és a doktori fokozat megszerzésében („biztosan igen” és „inkább igen” válaszok együttes aránya – férfiak: 22,2%, nők: 6,4%;  $p=0,000$ ). S mivel a pedagógiai munkához leginkább kapcsolódó, legszűkebb körben érvényesíthető továbbképzési típusban, a szakvizsgában nem mutatkoznak a férfiak törekvőbbnek, ezek az eredmények összefüggésben lehetnek a fentebb bemutatott pályaelhagyási attitűdökkel. Az az ellentmondás pedig, hogy a

pedagógiai újdonságok felé – a fent bemutatottak alapján – kevésbé nyitottak a férfiak, mégis jobban aspirálják a doktori fokozatot és a külföldi szakmai tapasztalatszerzést, feltételezhetően azzal magyarázható, hogy egyéni karriercélok és a családfenntartói szerepből adódó anyagi kényszer orientálja a férfiakat a doktori fokozat és a külföldi szakmai tapasztalatszerzés felé. Ugyanakkor felbukkan a férfi pedagógusoknak egy az iskola iránt elkötelezett rétege is. Amikor a szakvizsga tervezésére vonatkozó kérdést megnéztük annak függvényében is, hogy ki rendelkezik már szakvizsgával, azt tapasztaltuk, hogy azok a férfiak, akik már szereztek ilyen végzettséget, aránylatnyival magasabb arányban terveznek egy következőt, mint a hasonlóan szakvizsgázott női pedagógusok. A férfiak és a nők egyébként közel egyenlő arányban rendelkeznek a megkérdezés időpontjában ilyen végzettséggel (férfiak: 32,1%, nők:33,3%;  $p=0,418$ ).

Korcsopontonként és a pályán eltöltött évek szerinti csoportok szerint is lépcsőzetes tendenciák rajzolódnak ki a jövőtervekben: minél idősebb valaki és minél régebb óta van a pályán, annál kevésbé valószínű, hogy újabb végzettség megszerzésére adja a fejét. A már megszerzett végzettségek és a pályán eltöltendő évek is szerepet játszhatnak abban, hogy hatszoros, vagy még nagyobb különbségek vannak a két szélső korcsoport között. A legkisebb szakadék a külföldi szakmai tapasztalat megszerzésében van, erre ugyanis az idősebb korosztály is szívesen vállalkozna, igaz, még erre is csak fele akkora arányban, mint a legfiatalabbak. Az objektív javakkal való rendelkezés is egyedül a külföldi szakmai tapasztalat aspirálásával mutatott szignifikáns összefüggést, mégpedig szendvics formában: a legkevesebb és a legtöbb ilyen jószággal rendelkező pedagógusok vállalkoznak leginkább a külföldi tapasztalatszerzésre.

A pedagógusjelöltek származási háttere is fontos tényező a szakmai jövőtervekben. Az alapfokú végzettségű apától származók minden felsorolt továbbtanulási célban visszahúzódnak bizonyultak a többiekénél. A közép- és a felsőfokú végzettségű apákkal rendelkezők közül viszont hol az egyik, hol a másik tűnt inkább vállalkozó kedvűnek: a külföldi szakmai tapasztalat megszerzésére való törekvést a felsőfokú apák valószínűsítették inkább, de a szakvizsga és az újabb diploma esetében a középfokú végzettségű apáktól származók jártak élen. Doktori fokozatot egyforma arányban tervez a két nem alapfokú apával rendelkező csoport. Az anya iskolázottsága szerint lépcsőzetesen alakul a továbbképzési kedv, és a legmagasabban iskolázott anyáktól származók mutatják a legmagasabb arányokat (37. ábra). Mivel az alacsonyabban iskolázott pedagógusok nem egyenletesen oszlanak meg a mintában az alapvető demográfiai mutatók szerint, az itt bemutatott összefüggések nem feltétlenül egyenesen a szülői iskolázottság és a továbbképzési hajlandóság között állnak fenn, hanem más, elé- vagy közbevetett hatások is érvényesülhetnek. Az összefüggést ezért megvizsgáltuk a korcsoportok hatásának kiszűrésével is (mivel a kevésbé vállalkozó kedvű idősebb pedagógusok alacsonyabban iskolázottak), de a három dimenzió mentén megosztott csoportok kis elemszámai miatt az összefüggés statisztikailag értékelhetetlen volt a legfiatalabb és a legidősebb korosztályban. A középső korosztályban (39-54 évesek) az apa iskolázottságával továbbra is együtt nőtt a külföldi szakmai tapasztalatra vállalkozók aránya, de a többi továbbképzési célban eltűnt a hatás. Az anya iskolázottsága a középső korcsoportban gyengébben differenciálja a válaszokat az újabb diploma

esetében, de tendenciaszerűen itt is érvényesül az alacsonyabb végzettségű anyáktól származók visszahúzódása és a felsőfokú anyákkal rendelkezők vállalkozó kedve. Bár szintén kisebb amplitúdóval, de a lépcsőzetes mintát továbbra is követve hat az anya iskolázottsága a doktori fokozat és a külföldi szakmai tapasztalat aspirálására, a szakvizsgázást azonban érintetlenül hagyja.



37. ábra: Az „Elképzelhetőnek tartja-e, hogy 10 éven belül...” kérdéssorra adott „inkább igen” és „biztosan igen” válaszok együttes aránya az apa és az anya legmagasabb iskolai végzettsége szerinti csoportokban (%)

Fenntartók közötti különbséget csak a külföldi szakmai tapasztalatra vonatkozóan találtunk: az egyházi és az egyéb fenntartású intézményekben dolgozó pedagógusok magasabb arányban aspirálnak illet a következő tíz évben, mint az állami iskolák/óvodák alkalmazottai („biztosan igen” és „inkább igen” válaszok együttes aránya – állami: 18,6%, egyházi: 24,5%, egyéb: 26,6%;  $p=0,001$ ). Az iskolafokok közötti különbségek a rendszer sajátosságait hordozzák magukban: Az alacsonyabb tanítók között a legmagasabb a doktori fokozatot és az új diplomát tervezők aránya, és az iskolafokkal kevésbé összefüggő továbbképzési forma, a külföldi szakmai tapasztalatszerzés is ritkább a körükben. A legfelsőbb szintű intézmények pedagógusai, s náluk a legmagasabb azok aránya is, akik újabb diplomát szeretnének. A doktori fokozat megszerzésében a középiskolákban tanítók látszanak a legmotiváltabbnak. Szakvizsgát minden iskolafokon hasonló arányban terveznek a pedagógusok. Szakok mentén nem bukkantunk szignifikáns különbségekre. Egyedül a külföldi szakmai tapasztalatszerzés terén tűntek ki magas arányukkal a nyelvészeti humánosok, ami a nyelvgyakorlás speciális lehetőségével van összefüggésben.

## Nevelési értékek (Morvai Laura)

A pedagógusoknak a nevelési értékei kapcsán a kérdőívben az a kérdés szerepelt: „Mennyire fontos Önnek, mint pedagógusnak az alábbi tulajdonságok kialakítása a diákokban?”, melyhez 17 nevelési értéket<sup>4</sup> társítottak, melyeket ötfokú skálán<sup>5</sup> tudtak értékelni a pedagógusok. Ez az eredetileg Melvin Kohn által kidolgozott, gyermeknevelési elveket mérő teszt, melynek hazai (pl. Füstös–Szabados 1998) és nemzetközi lekérdése is több alkalommal megtörtént, jó alapot szolgáltat az összehasonlításhoz. A CHERD kutatócsoportja néhány óvatos változtatást végzett az eredeti teszten, azonban ez az összehasonlíthatóságot jelentősen nem csökkenti, viszont a magyar nyelvű közérthetőséget biztosítja.

Minden nevelési érték kapcsán megállapítható, hogy a pedagógusok alapvetően minden nevelési értéket a közepesnél fontosabbnak tartják átadni a jövő nemzedékek számára.

Ha összevetjük a magyar társadalom nevelési értéksorrendjét (Takács 2008) jelen kutatásban szereplő pedagógusokéval (5. táblázat), azt tapasztalhatjuk, hogy csak néhány érték esetén találhatunk nagyobb eltéréseket. A jó magaviselet, a takarékoság és a kemény munka a pedagógusok sorrendjében hátrébb, még az önfegyelem, a türelem, a képzelőerő és az önzetlenség előrébb került. Annyit érdemes megjegyezni az összehasonlítás kapcsán, hogy még a magyar társadalom által vallott nevelési értékek a saját gyermek nevelésére vonatkoznak, addig a pedagógusoké alapvetően a munkájuk során végzett értékátadásra vonatkozik, ugyanakkor az iskolák felhasználóinak és az intézményes nevelők értéksorrendjének összevetése mindenképpen fontos.

---

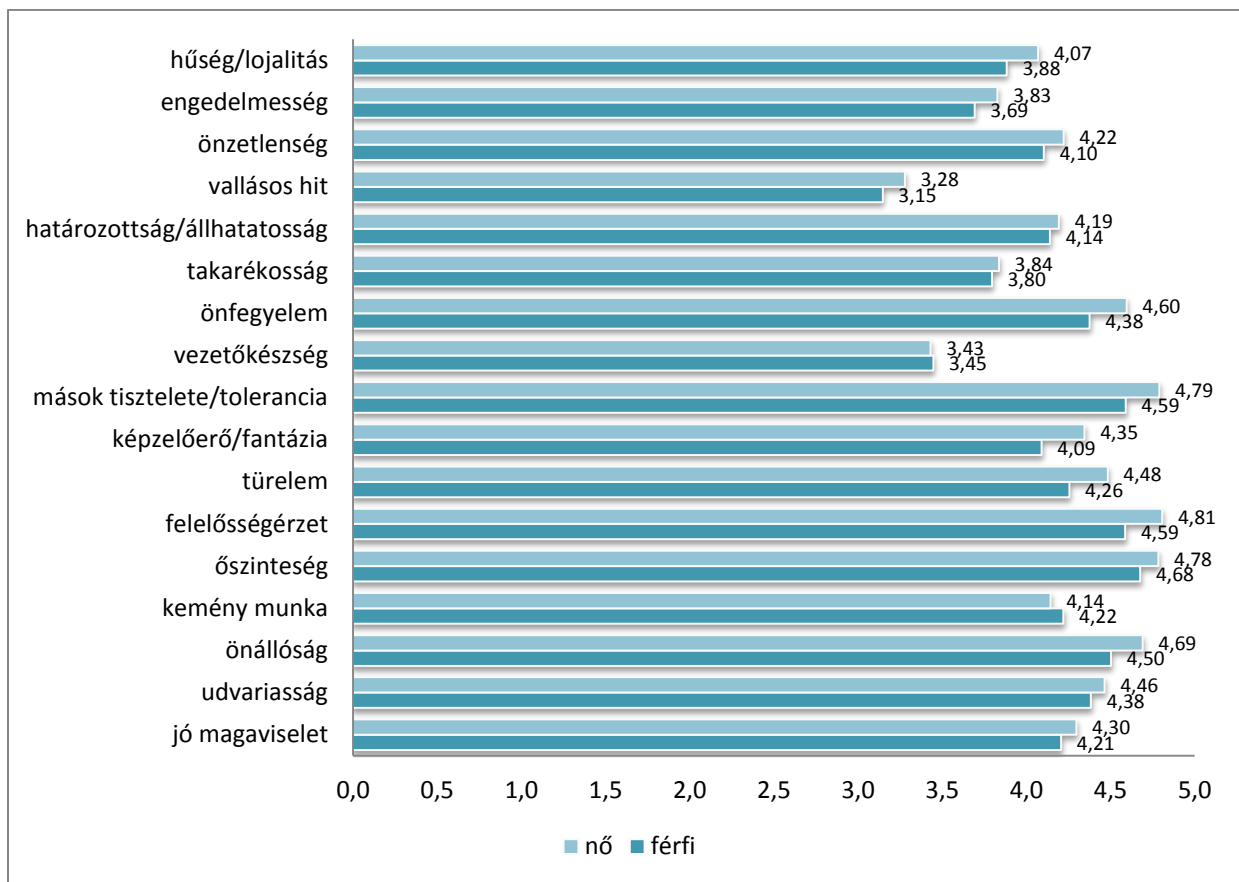
<sup>4</sup> Jó magaviselet, udvariasság, önállóság, kemény munka, őszinteség, felelősségérzet, türelem, képzelőerő/fantázia, mások tisztelete/tolerancia, vezetőkészség, önfegyelem, takarékoság, határozottság/állhatatosság, vallásos hit, önzetlenség, engedelmisség, hűség/lojalitás.

<sup>5</sup> 1 - egyáltalán nem fontos, 2 - kevésbé fontos, 3 - közepesen fontos, 4 - inkább fontos, 5 – nagyon fontos

5. táblázat: Gyermeknevelési értékek sorrendje társadalmi szinten és a pedagógusok szintjén

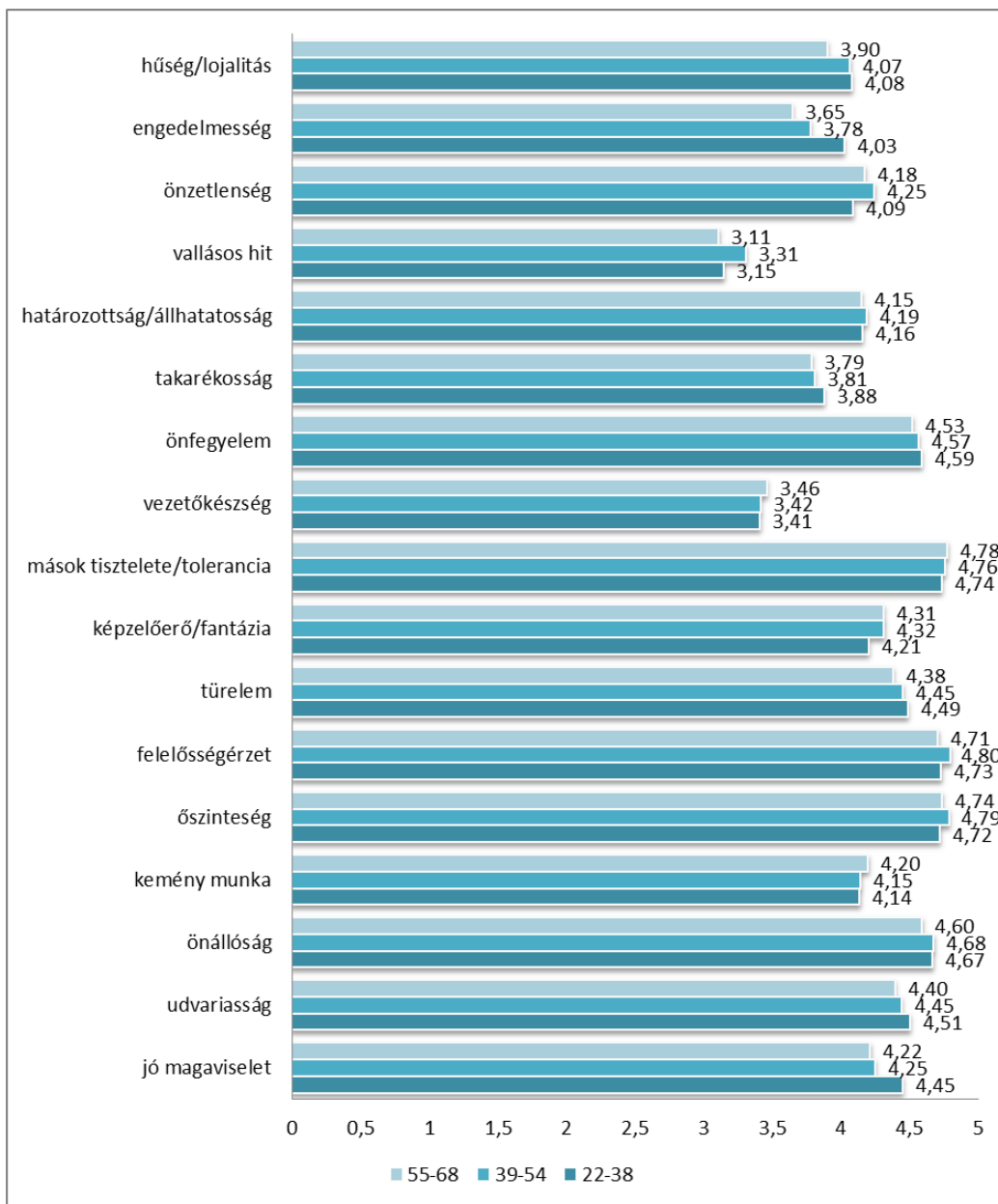
<i>Gyermeknevelési értékek fontossági sorrendje 2006 (Takács 2008, p. 66)</i>	<i>Nevelési érték fontossági sorrendje (Szaktárnet Pedagógusok 2015)</i>	<i>Nevelési érték kialakításának fontossága (Szaktárnet Pedagógusok 2015)</i>
őszinteség	felelősségérzet	4,77
felelősségérzet	Őszinteség	4,77
önállóság	mások tisztelete/tolerancia	4,76
mások tisztelete/tolerancia	Önállóság	4,66
udvariasság	Önfegyelem	4,56
jó magaviselet	Udvariasság	4,45
takarékosság	Türelem	4,45
önfegyelem	képzelőerő/fantázia	4,30
kemény munka	jó magaviselet	4,29
türelem	Önzetlenség	4,20
határozottság	határozottság/állhatatosság	4,18
hűség/lojalitás	kemény munka	4,17
önzetlenség	hűség/lojalitás	4,04
engedelmesség	takarékosság	3,83
képzelőerő/fantázia	engedelmesség	3,81
vallásos hit	vezetőkészség	3,45
vezetőkészség	vallásos hit	3,25

A nem és a nevelési értékek fontossága között nyolc esetben (önállóság, őszinteség, felelősségérzet, türelem, fantázia, tolerancia, önfegyelem, hűség) találunk szignifikáns összefüggést. A nevelési értékek többségét a női pedagógusok valamennyivel fontosabbnak tartják kialakítani a gyerekekben, mint a férfiak, kivéve a kemény munkát és a vezetőkészséget, ugyanis a férfi pedagógusok számára ezek fontosabbak (38. ábra), akárcsak a korábbi kutatások alapján (Füstös-Szabados 1998, Tibori 2001). Korábbi tanulmányok (Füstös-Szabados 1998) már felhívták a figyelmet arra, hogy a nemek közötti értékpreferenciák közeledtek egymáshoz. A legnagyobb különbség a két nem között a fantázia, a türelem, a felelősségérzet, az önfegyelem és a tolerancia preferálása terén figyelhető meg. A sorrendek tekintetében a kemény munka az, amit a férfi pedagógusok jóval előrébb soroltak, mint a nők, de az udvariasság kialakítását és az őszinteséget is két hellyel sorolták előrébb. A nők a férfiaknál fontosabbnak tekintették a felelősségérzetet, valamint a nők esetén négy hellyel került előrébb a fantázia fejlesztésének fontossága. Még a nők esetén az értékek rangsorában az első helyen a felelősségérzet áll, addig a férfiak esetén az őszinteség, a teljes adatbázis esetén is ez a két érték szerepelt az első két helyen.



38. ábra: Nevelési értékek fontossága nemenként

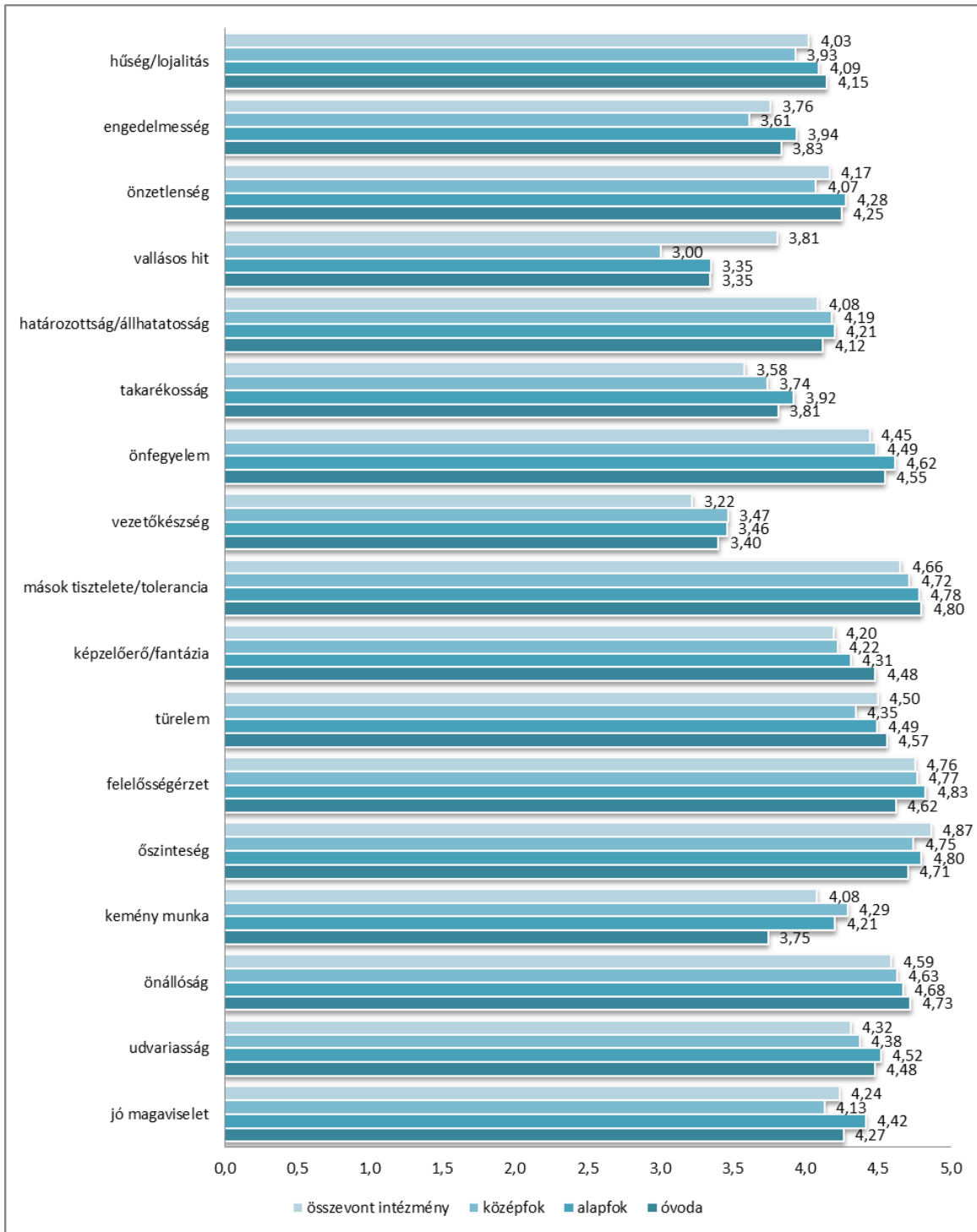
A kor és az egyes nevelési értékek között mindössze két nevelési érték, a jó magaviselet ( $s=0,007$ ) és az engedelmesség ( $s=0,001$ ) tekintetében találtunk szignifikáns összefüggést. E két nevelési értéket a legfiatalabb korosztály (22-38) tartotta a legfontosabbnak. A legfiatalabb korosztály (22-38) hét nevelési érték (jó magaviselet, udvariasság, türelem, önfegyelem, takarékoság, engedelmesség, hűség) kialakítását fontosabbnak tartja, mint a másik két korcsoport. A középső korcsoport szintén hét nevelési értéket (önállóság, őszinteség, fantázia, határozottság, vallásos hit, önzetlenség) tart fontosabbnak, a legidősebb korosztály pedig mindössze hármat (kemény munka, mások tisztelete, vezetőkészség) (39. ábra).



39. ábra: Nevelési értékek fontossága korcsoportonként (N=955)

A pedagógus munkavégzésének legmagasabb képzési szintje és az egyes nevelési értékek átadásának fontossága között tizenkét nevelési érték esetén van szignifikáns összefüggés: jó magaviselet ( $p=0,000$ ), udvariasság ( $p=0,011$ ), kemény munka ( $p=0,000$ ), felelősségérzet ( $p=0,001$ ), türelem ( $p=0,002$ ), képzelőerő/fantázia ( $p=0,008$ ), önfegyelem ( $p=0,021$ ), takarékoság ( $p=0,010$ ), vallásos hit ( $p=0,000$ ), önzetlenség ( $p=0,004$ ), engedelmesség ( $p=0,000$ ), hűség/lojalítás ( $p=0,034$ ). Az óvodapedagógusok számára a legfontosabb az önállóság, a türelem, a fantázia, a tolerancia és a hűség kialakítása a következő nemzedékben (40. ábra). Az alapfokon tanítók számára fontosabb kialakítani a jó magaviseletet, az udvariasságot, a felelősségérzetet, az önfegyelmet, a takarékoságot, a határozottságot, az önzetlenséget és az engedelmességet. A

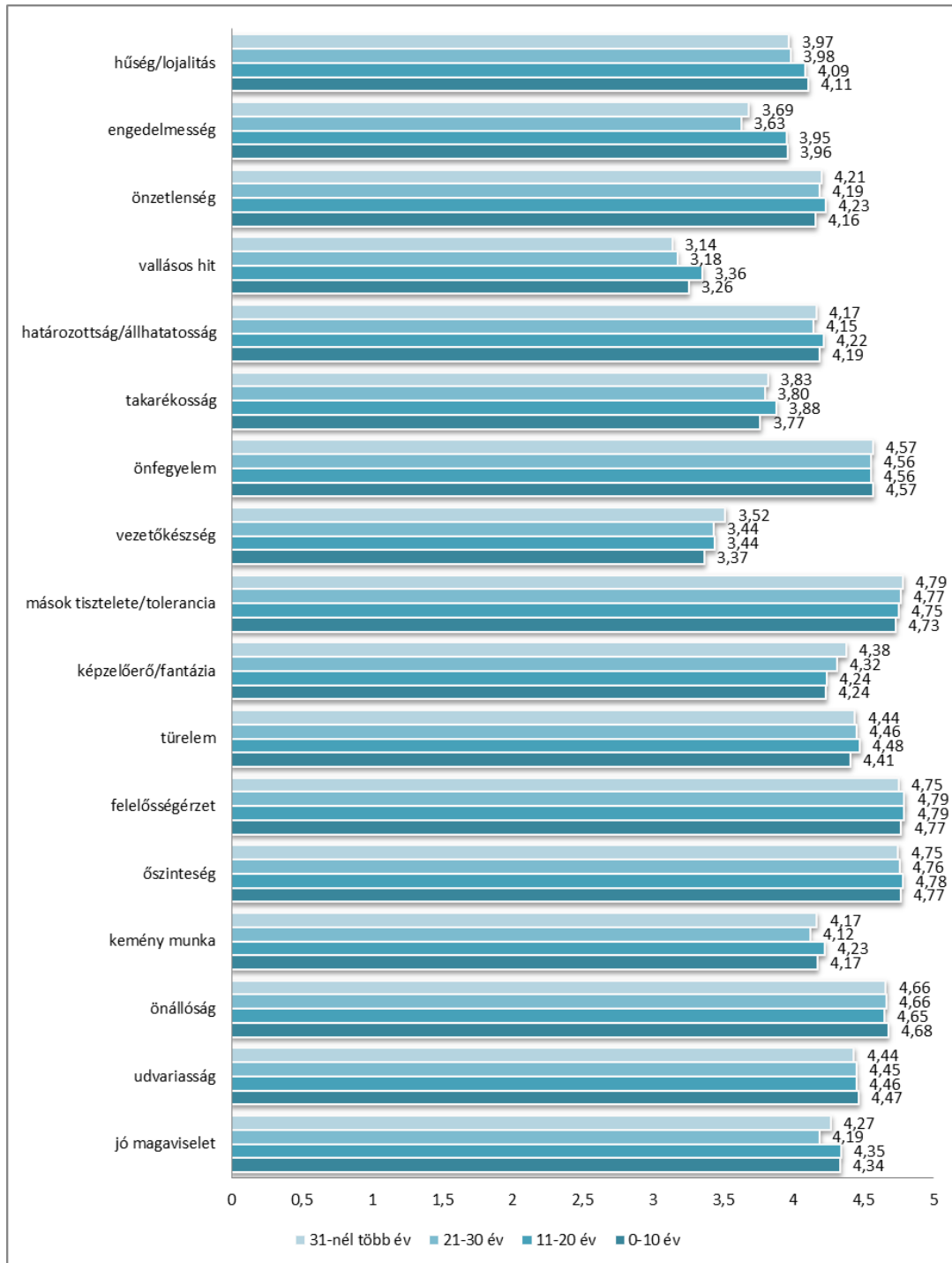
középfokon tanítók számára fontosabb a kemény munka és a vezetőkészség kialakítása a tanulóiban, mint a többi oktatási szinten. Az adatbázisban szereplő összevont intézmények többségében egyházi fenntartásúak, így kevésbé meglepő, hogy az ezekben tanító pedagógusok számára a legfontosabb a vallásos hit kialakítása a diákokban, valamint az őszinteség.



40. ábra: Oktatási szintek és nevelési értékek kapcsolata

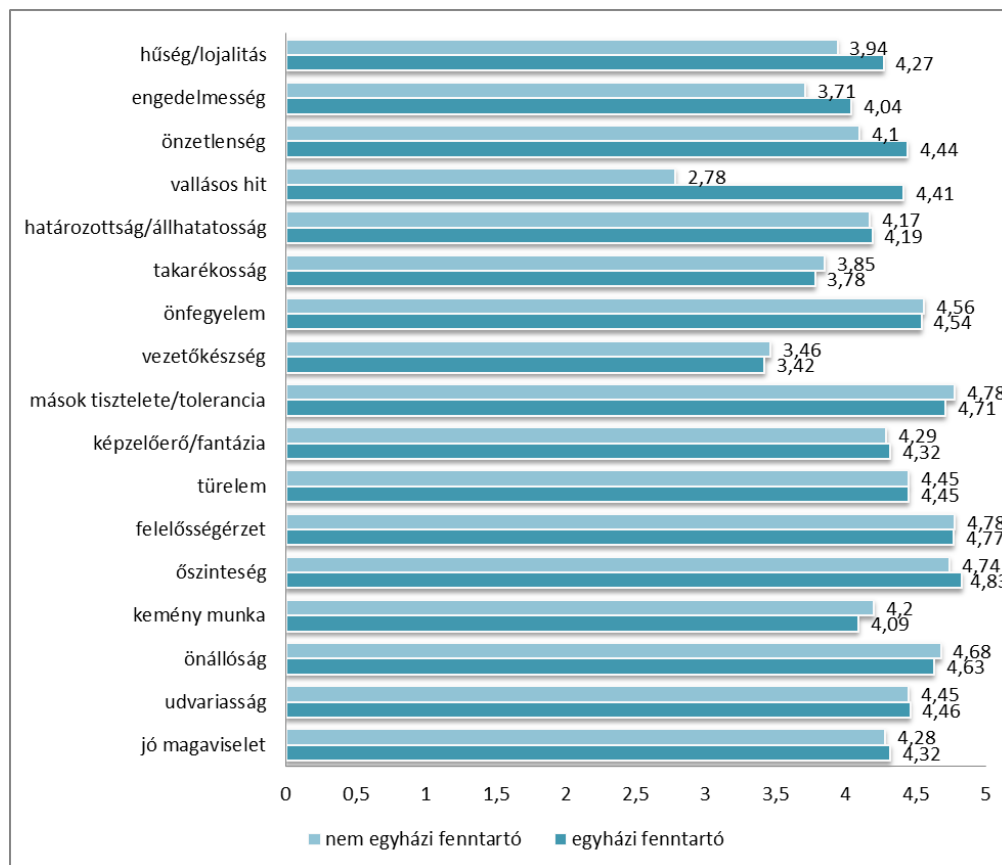


Mindössze egy gyermeknevelési érték, az engedelmesség kapcsán találtunk szignifikáns összefüggést ( $p=0,000$ ) a pályán töltött évek számával, melyet a 20 évnél rövidebb ideje a pályán lévő pedagógusok értékelték a leginkább fontosnak. A többi nevelési érték kapcsán nincs a pályán eltöltött évek alapján jelentős különbség a nevelési értékek között (41. ábra).



41. ábra: Pályán töltött évek és a nevelési értékek kapcsolata

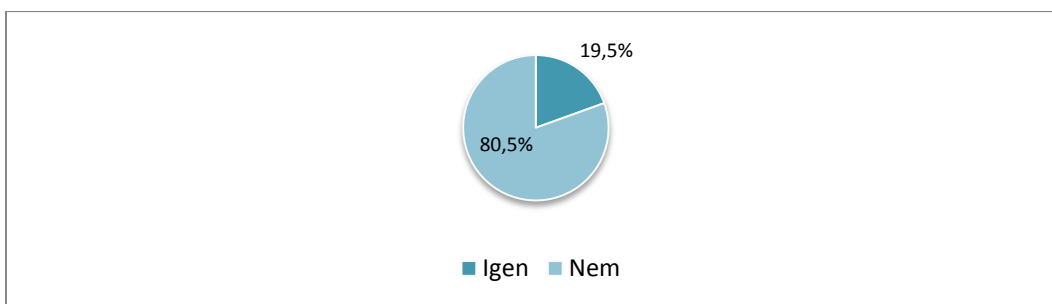
A fenntartók világnézet szerinti elkülönülése és a nevelési értékei között szignifikáns kapcsolat figyelhető meg a kemény munkára, az őszinteségre, a vallásos hitre, az önzetlenségre, engedelmességre és a hűségekre nevelés fontosságának tekintetében (42. ábra). Még a kemény munkára való nevelés a világi fenntartású intézmények pedagógusai számára fontosabb, addig a többi szignifikáns kapcsolatot mutató nevelési érték kialakítása a gyerekekben/tanulóknban az egyházi intézmények pedagógusainak fontosabb. A legnagyobb különbség nemcsak értékében (1,63 különbség 5 fokú skálán), hanem a rangsorban elfoglalt helyét tekintve is a vallásos hitre való nevelés fontossága kapcsán figyelhető meg. Az egyházi intézmények pedagógusai a rangsorban nyolc helyezéssel sorolták előrébb az erre való nevelés fontosságát. Jelentős rangsorbeli különbség figyelhető meg a kemény munka esetén, amit a világi pedagógusok soroltak előrébb négy helyezéssel, és az önzetlenség kapcsán, amelyet pedig ugyanennyivel az egyháziak. A rangsorban két helyezéssel hátrébb sorolták az egyházi fenntartású intézmények pedagógusai a világiakhoz képest a jó magaviseletet, a képzelőerőt, a toleranciát, a takarékoságot és a határozottságot, viszont kettővel előrébb az őszinteséget. Még az egyházi fenntartású intézmények pedagógusai számára az őszinteségre nevelés a legfontosabb, addig a világi fenntartó esetén a mások tiszteletére való nevelés foglalja el az első helyet a rangsorban. Az egyházi pedagógusok számára a vezetőkészség fejlesztése a legutolsó a nevelési értékek rangsorában, a világi intézmények pedagógusai számára pedig a vallásos hit.



42. ábra: Gyermeknevelési értékek és a fenntartó típusának kapcsolata

## Szakmai szervezeti tagság (Sebestyén Krisztina)

A pedagógus pálya deprofesszionalizációs folyamatának egyik lényeges ismérve, hogy a tanítók, tanárok az államszocializmus évtizedei alatt nem rendelkeztek saját, önkormányzattal bíró szakmai szervezetekkel, például kamarákkal. Mint a többi munkavállaló csoport esetén, a rendszerváltás után megalakulhattak a pedagógus szakszervezeteknek, melyek funkciója az érdekvédelmi küzdelem, azonban ezek a szakmai közösség identitásformálásával, belső minőségi, etikai kontrolljával nem foglalkoznak. A kilencvenes évektől elindultak olyan egyesületi kezdeményezések, melyek ez utóbbi funkciókat célozták meg. Vizsgálatunk során arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy a megkérdezett pedagógus tagja-e valamilyen szakmai szervezetnek (43. ábra).



43. ábra: A válaszadók megoszlása szakmai szervezeti tagság szerint (N=1000)

Mindössze a válaszadók 20%-a tagja egy vagy több szakmai szervezetnek, míg 80%-uk nem rendelkezik szakmai tagsággal. A háttérváltozók közül a pályán eltöltött évek száma és a fenntartó típusa mutat szignifikáns összefüggést a szervezeti tagsággal. A legidősebb, már legalább harminc éve a pályán levő pedagógusok felülreprezentáltak a szervezeti tagok között, s az állami, önkormányzati szektordolgozói nagyobb arányban vesznek részt ezekben.

Azok közül, akik szakmai tagsággal rendelkeznek 160 fő válaszolt arra a kérdésre, hogy részt vesz-e a szervezet rendezvényein. 104-en igennel, míg 56-an nemmel válaszoltak erre a kérdésre. Így megállapítható, hogy körülbelül a megkérdezettek 10% tartja fontosnak a szakmai tagságot és a szervezet rendezvényein való részvételt. Ez a szakmai fejlődés és kapcsolatok kialakítása szempontjából lehet lényeges tényező.

A szakmai szervezet által szervezett rendezvények, továbbképzések szakmai hozadékáról vall az alábbi, 6. táblázat.

6. táblázat: A szakmai szervezet rendezvényein való részvétel a válaszadók szerint hasznosíthatóság szempontjából

	<i>Elemzés</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Az ezeken elhangzó ismereteket meghallgatom, de nem építem be a tanítási óráimba.	130	1,8154	0,94651
Az ezeken elhangzó ismereteket teljes mértékben beépíthetem a tanítási óráimba.	131	2,9924	0,72850
Az ezeken elhangzó ismereteket beépítem, mert motiváló, figyelemfelkeltő a tanulók számára.	133	3,2481	0,67875
Az ezeken elhangzó ismereteket nem érdemes beépíteni, mert nem teszik hatékonyabbá tapasztalataim szerint a tanítási órát.	129	1,5271	0,82989

Az adatokból kiderül, hogy a 160 főnyi, szakmai rendezvényre járó válaszadók körülbelül 80%-a nyilvánított véleményt a rendezvényeken elhangzottak gyakorlati hasznosíthatóságáról. A kérdőív egy négyfokú Likert-skálán mérte, hogy mennyire értenek egyet a válaszadók az adott állítással. A legtöbben az „Elhangzó ismereteket beépítem, mert motiváló, figyelemfelkeltő a tanulók számára.” állítással értettek egyet, ennek átlaga 3,25. Ennek megfelelően 1,53 az átlaga az állításnak, ami arra vonatkozik, hogy a válaszadók nem építik be az elhangzott ismereteket a tanóráikba, mert véleményük szerint nem teszik hatékonyabbá azokat. A válaszok alapján megállapítható, hogy a szakmai rendezvényre járó pedagógusok többsége hasznos információkkal gazdagodik egy-egy ilyen rendezvényen.

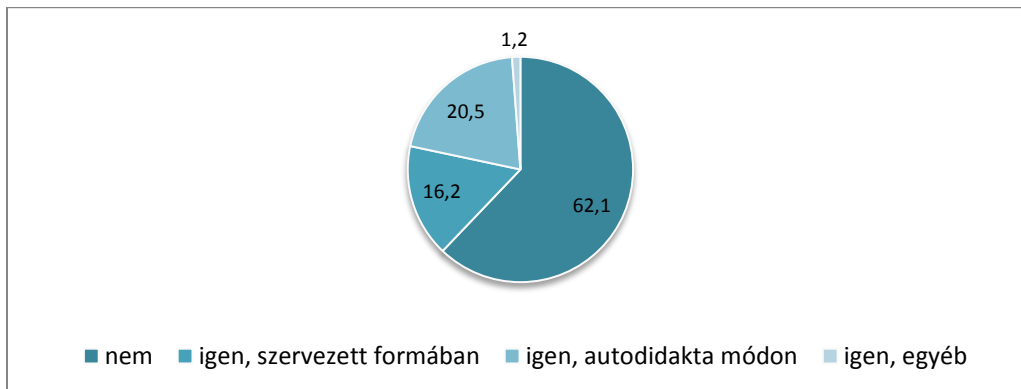
## Továbbképzések és egyéb tanulási alkalmak (Márkus Edina – Szabó Barbara)

A pedagógusok továbbképzési tevékenységének vizsgálata nem előzmények nélküli. Az elmúlt időszakban az oktatás hatékonyságára, minőségére vonatkozó elméleti munkák empirikus vizsgálatok (OECD, 2005; Barber – Mourshed, 2007; Mourshed – Chijioke – Barber, 2010; OECD, 2009; OECD, 2010; OECD, 2013) egyik kiemelt témaköre a tanárok szakmai fejlődésének, fejlesztésének témaköre.

Az OECD TALIS (Teaching and Learning International Survey) nemzetközi vizsgálata 2008-ban és 2013-ban, a tanári pályán dolgozó pedagógusok megkérdezésére irányult. A nemzetközi tanárvizsgálatot az OECD Nemzetközi Indikátor Munkacsoportjának (INES) az oktatás körülményeivel foglalkozó szakértői hálózata kezdeményezte. A cél az volt, hogy megvizsgálja, és mutatók segítségével összehasonlítsa a részt vevő országokban a pedagógiai munka értékelésének jellemzőit; a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének jellemzőit; a tanároknak az iskolával, mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjeit, nézeteit és az iskolavezetés jellemző sajátosságait (Hermann és munkatársai, 2009:4).

A mi vizsgálatunkhoz elsősorban a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének témájában írottak hasznosíthatóak. Azonban a TALIS kutatás során vizsgált, az oktatás minőségét, hatékonyságát befolyásoló tényezők összefüggnek. Például a tanári munka értékelése összefügghet azzal, hogy ki mit szeretne tanulni (akár korrekciós, akár ismeretbővítő, akár egyéni érdeklődés céljából), az iskolavezetés szerepe a tanárok szakmai fejlődésének tervezésében de, az iskola, mint tanuló szervezet és közös továbbképzések tekintetében is megjelenhet. Így ezek a vizsgálati területek is érdekesek lehetnek.

Az 1056 válaszadóból 1006 válaszolt arra a kérdésre, hogy folytat-e tanulmányokat jelenleg a munkája mellett. A válaszadók 62,1 %-a nem, 37,9 %-a folytat tanulmányokat. A szervezett formában tanulók a válaszadók 16,5 %-át, az autodidakta módon tanulók a 20,5 %-át teszik ki (44. ábra).

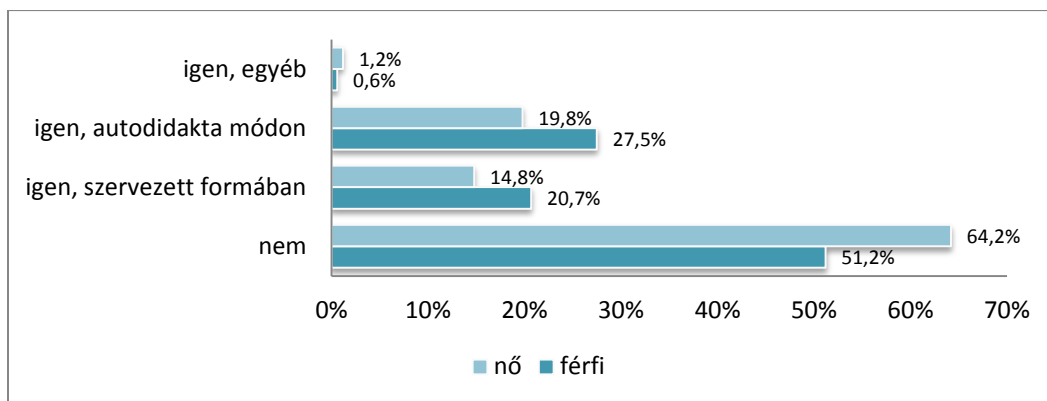


44. ábra: A válaszadók tanulmányi aktivitása (%) (N=1006)

A TALIS 2008 vizsgálatban a kérdés az elmúlt 18 hónapra vonatkozóan jelent meg, és akkor a magyar adatok nem mutattak komoly eltérést az átlagtól. Az adatfelvételt megelőző 18 hónapban a résztvevő országokban átlagosan a tanárok 88,5%-a részesült valamilyen szakmai továbbfejlesztésben (Herman és munkatársai, 2009:16).

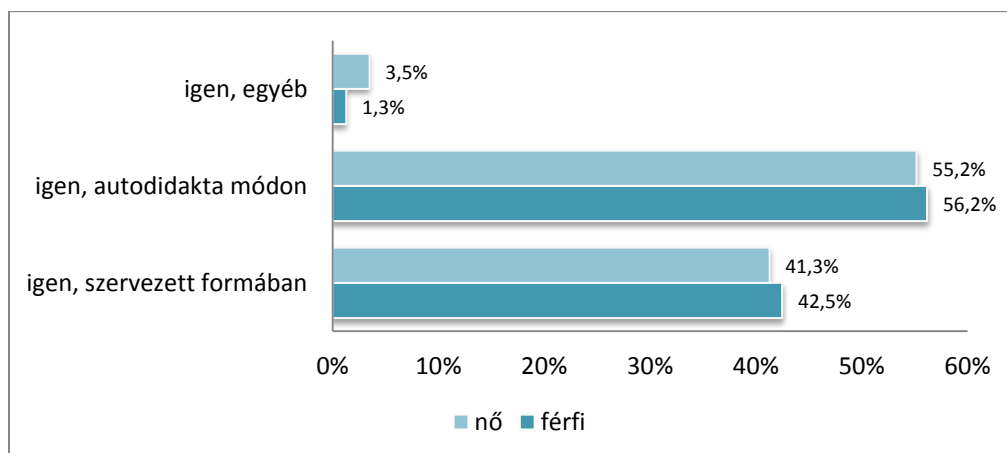
A Debreceni Egyetem pilot kutatásában egy célzott mintát értek el, kifejezetten továbbképzés-orientált megkérdezettekkel, a 2012-es vizsgálatban válaszadó 128 fő, 57%-a szervezett, 10%-a autodidakta formában tanult (Chrappán – Pusztai, 2014: 21).

Ha a nem szempontjából tekintjük (45. ábra), a mintában szereplő férfiak aktívabbak a továbbképzés tekintetében. A válaszadó férfiak vannak szignifikáns előnyben: 48,1%-uk tanul jelenleg valamilyen formában, míg a nők esetében ez 34,4%.



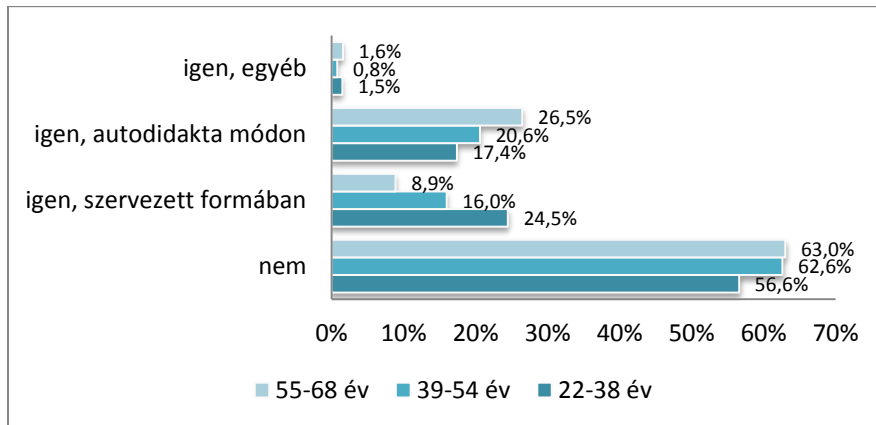
45. ábra: A válaszadók tanulmányi aktivitásának aránya nem szerint (N=959)

Ha azt nézzük, hogy a jelenleg tanulók szervezett vagy autodidakta formában tanulnak inkább (46. ábra), akkor nincs különbség a nemek szempontjából. A tanulók 41-42 %-a szervezett, 55-56 %-a autodidakta formában tanul.



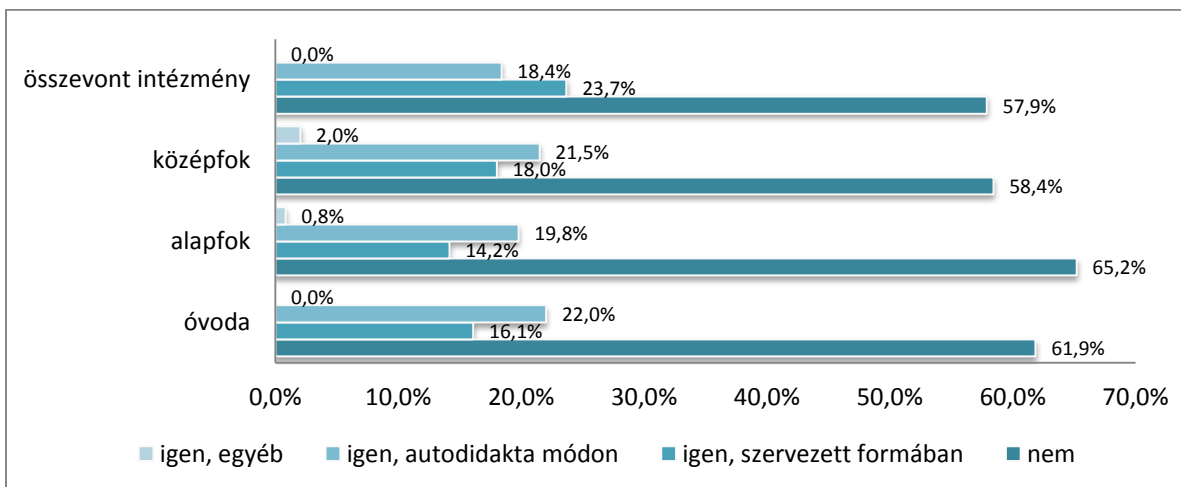
46. ábra: A jelenleg munka mellett tanulmányokat folytatók aránya tanulási formája és nem szerint (N=364)

A tanulmányokon való részvétel korcsoportonkénti vizsgálatnál látható, hogy a fiatalabb korosztály aktívabb, a 22-38 év közöttiek között a tanulók aránya 41,9%, a 39-54 év közöttiek esetében 36,6%, az 55-68 év közöttiek 35,4% (47. ábra). Ha a tanulás formáját is tekintjük, jóval nagyobb arányban vesznek részt szervezett típusú képzéseken.



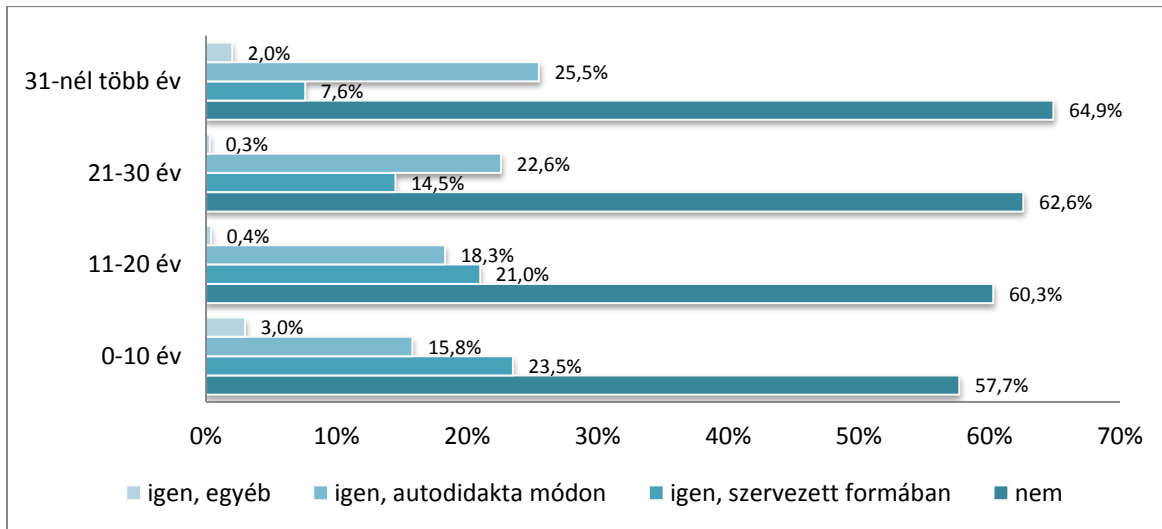
47. ábra: A válaszadók tanulmányi aktivitásának aránya korcsoportok szerint (N=957)

A 2008-as TALIS vizsgálat adatai alapján Hermannék (Hermann és munkatársai, 2009) megállapítják, hogy a magasabb, egyetemi végzettséggel, azaz középiskolai tanári végzettséggel rendelkező, felső tagozaton tanítók alacsonyabb továbbképzési részvétele minden bizonnyal részben annak az általános tendenciának köszönhető, amit korábbi, a pedagógusok továbbképzésével kapcsolatos kutatások is kimutattak, nevezetesen: a középiskolai tanárok kevésbé elkötelezettek a továbbképzések iránt az általános iskolai végzettségükhöz, és még inkább a tanítói végzettségükhöz képest (Hermann és munkatársai, 2009: 17). A mi válaszadóink esetében az a szint, ahol tanít (óvoda, alapfok, középfok) nem volt összefüggésbe hozható a továbbképzési aktivitással, közel azonos arányban tanulnak vagy éppen nem folytatnak tanulmányokat, és közel azonos arányban vesznek részt szervezett képzésben, és folytatnak autodidakta tanulást a különböző oktatási szinten tanítók (48. ábra).



48. ábra: A válaszadók tanulmányi aktivitásának aránya a szerint milyen képzési szinten tanít (N=980)

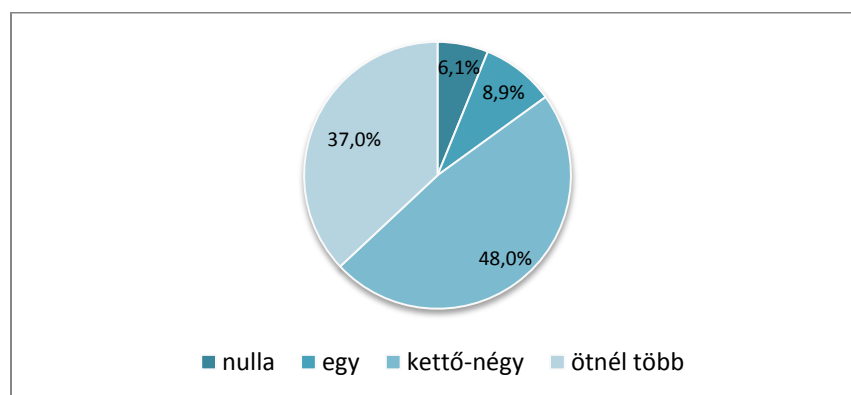
A tanári pályán eltöltött idő és a tanulmányi aktivitás, valamint a tanulmányok folytatásának formája hasonló eredményeket mutat (egyben igazolja is azokat) a korcsoportos összevetéssel (49. ábra). A pályán eltöltött idő növekedésével csökken a tanulási aktivitás, és ha a tanulók tanulási formáit tekintjük, azt láthatjuk, hogy nő az autodidakta tanulás szerepe.



49. ábra: A válaszadók tanulmányi aktivitása aránya a pályán eltöltött idő szerint (N=957)

Az egyéb formában tanulók válaszaiban a tananyagfejlesztésben való segítségnyújtás, angol nyelvtanulás, informális tanulás, más tudományágakban tájékozódás, szupervíziós megbeszélések (önismereti, szervezetfejlesztési), tanfelügyeleti továbbképzés jelenik meg.

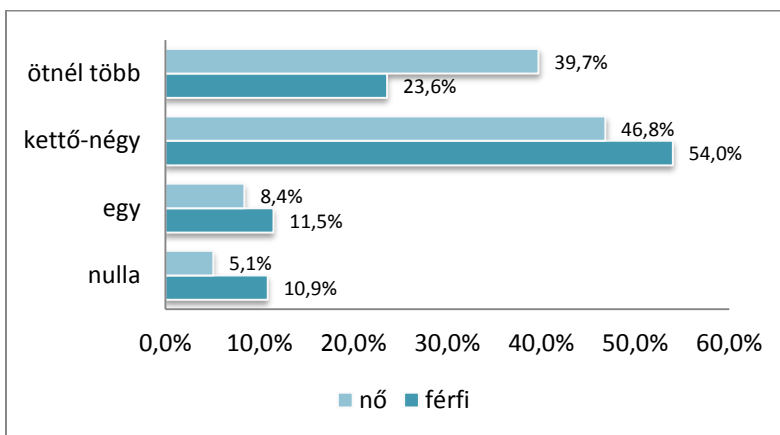
Ha azt vizsgáljuk, hogy az elmúlt 5 évben hány továbbképzésen vettek részt a válaszadóink, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy jelentős részük, 93,9 %-uk részt vett képzésen, sőt általában több képzésen is. Ez az adat árnyalhatja azt a képet, amelyet a jelenleg képzést folytatók alacsonyabb aránya (62,1%-uk jelenleg nem folytat tanulmányokat, lásd 50. ábra) miatt kialakíthattunk.



50. ábra: Pedagógus továbbképzésen az elmúlt 5 évben résztvevők aránya a képzés száma szerint (%), (N=1025)

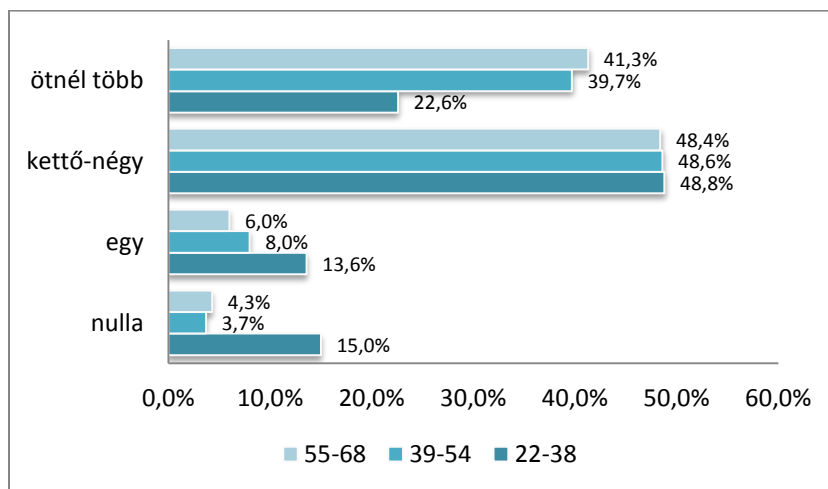


Ha nem szerint vizsgáljuk a válaszadók elmúlt 5 évi tanulmányi aktivitását, akkor azt láthatjuk, hogy a nők aktívabbak volt, több képzésen vettek részt, ez a jelenlegi magasabb arányú férfi tanulók eredményét is magyarázhatja, mert elképzelhető, hogy a női válaszadóink jelenleg azért tanulnak alacsonyabb arányban, mert korábban több képzésen is részt vettek, a továbbképzési kötelezettségüket teljesítették (51. ábra).



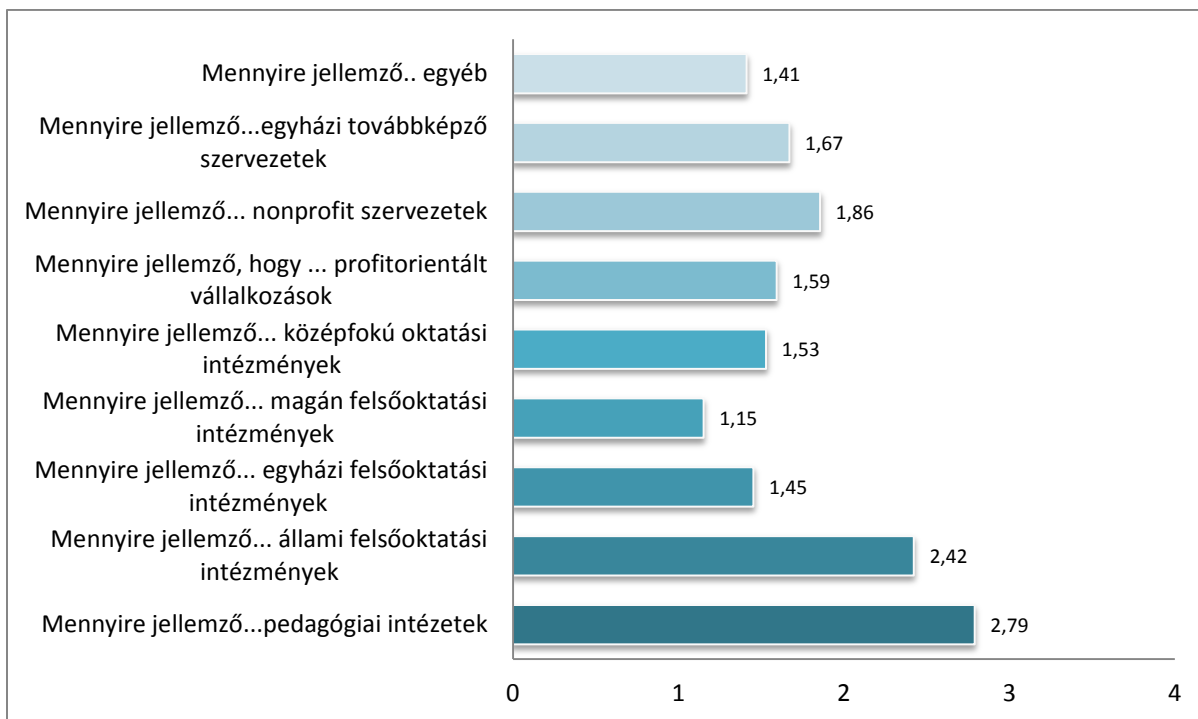
51. ábra Pedagógus továbbképzésen az elmúlt 5 évben résztvevők aránya a képzés száma és nem szerint (N=973)

Ha korcsoport szerint vizsgáljuk a továbbképzési részvételt az elmúlt 5 évben, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy a 22-38 éves korcsoportba tartozók alacsonyabb aktivitást mutatnak (52. ábra).



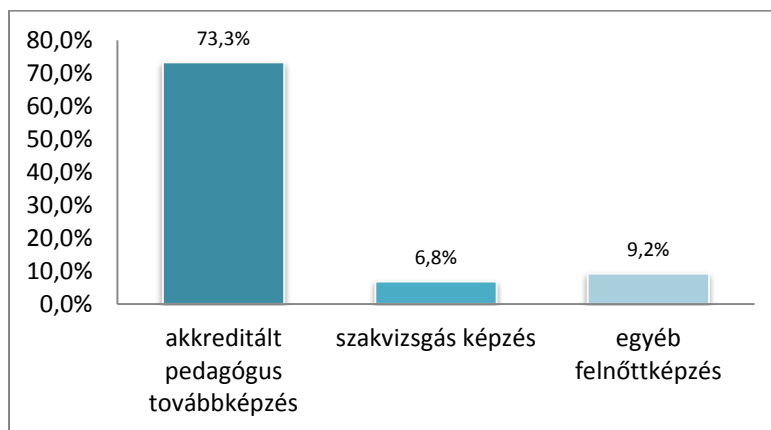
52. ábra Pedagógus továbbképzésen az elmúlt 5 évben résztvevők aránya a képzés száma és korcsoport szerint (N=975)

Vizsgáltuk azt, hogy milyen típusú intézményeket vesznek jellemzően igénybe továbbképzéseik során a válaszadóink (4 fokú skála). A továbbképzések során igénybe vett intézmények közül a pedagógiai intézetek és az állami felsőoktatási intézmények emelkednek ki (53. ábra).



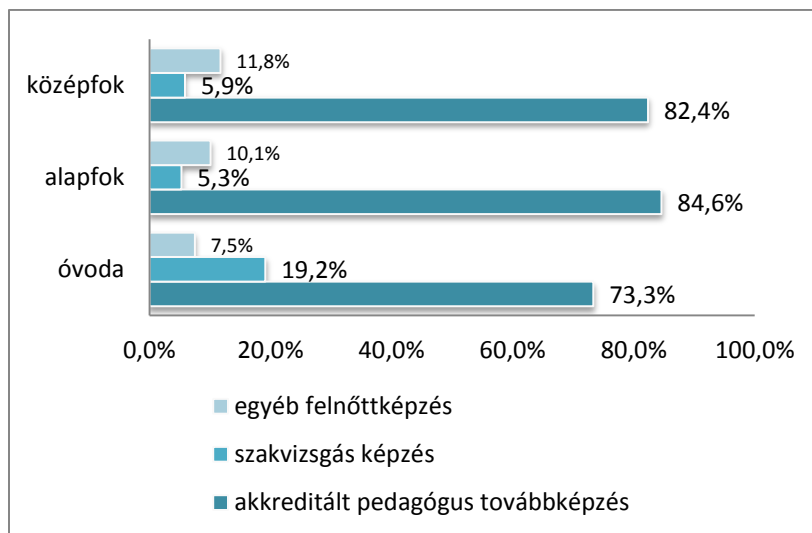
53. ábra: A továbbképzések során igénybe vett intézmények (1- egyáltalán nem - 4 - teljes mértékben)

Megkérdeztük, hogy többségében milyen típusú továbbképzéseken vettek részt a tanárok. Egyértelműen a rövidebb ciklusú, akkreditált pedagógus továbbképzések a meghatározóak a válaszadóink körében (73,3%) (54. ábra), amely érthető, hisz mind időben, mind költségekben ezt könnyebben lehet teljesíteni. Ha célzottan egy-egy készség fejlesztésére, probléma megoldásának módszertanára irányul a képzés, akkor átvihető rögtön a mindennapi gyakorlatba is.



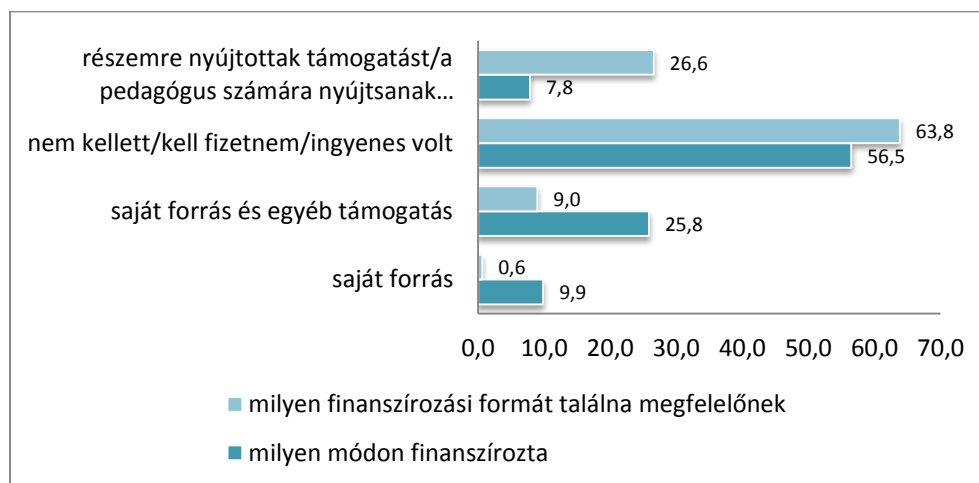
54. ábra: A továbbképzések típusainak arányai (N=943)

Ha megvizsgáljuk, hogy a különböző típusú képzéseken milyen szinten tanítók vesznek részt (55. ábra) akkor azt láthatjuk, hogy az óvodában dolgozók és az alacsony szintű tanítók magasabb arányban vesznek részt a hosszabb szakvizsgás képzéseken.



55. ábra: A válaszadók képzési típusainak aránya a szerint milyen képzési szinten tanít (N=916)

A képzések finanszírozására vonatkozó kérdés esetében megkérdeztük azt, hogy milyen módon finanszírozta a válaszadó a továbbképzései többségét és azt is, hogy milyen finanszírozási formát találna megfelelőnek. Ahogyan az 56. ábrán láthatjuk, az ingyenességet és a plusz támogatást javasolnák a válaszadóink.



56. ábra: A képzések jelenlegi finanszírozása és a képzések finanszírozásával kapcsolatos elvárás arányai (%) (N=944, N=959)

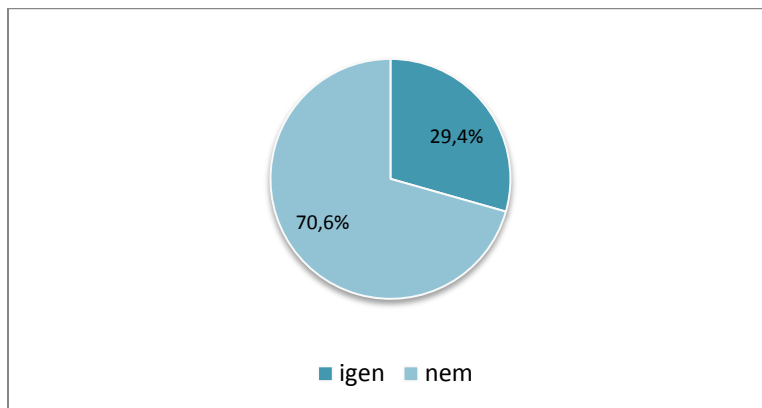
A továbbképzések kiválasztásának háttérében álló motivációs tényezőket is vizsgáltuk (57. ábra). Ha az egyes ösztönzők átlagait nézzük, akkor megállapítható, hogy a tanári munka támogatása (3,34), a szaktárgy iránti új tudományos eredményei iránti érdeklődés (3,19), a képzés jó hangulata, tanulmányi sikerélmények (3,03) és a munkahelyi elvárások (3,02) jelentek meg leginkább ösztönzőként a megkérdezetteknel. Még magasabb értéket mutatott két társas kapcsolatokra vonatkozó tényező az új szakmai együttműködések, kapcsolatok kialakítása (2,87)

és új személyes kapcsolatok kialakítása (2,77), valamint a képző intézmény földrajzi távolsága megközelíthetősége (2,84).



57. ábra: A továbbképzés kiválasztásánál szerepet játszó motivációs tényezők (1- egyáltalán nem jellemző - 4 - teljes mértékben jellemző)

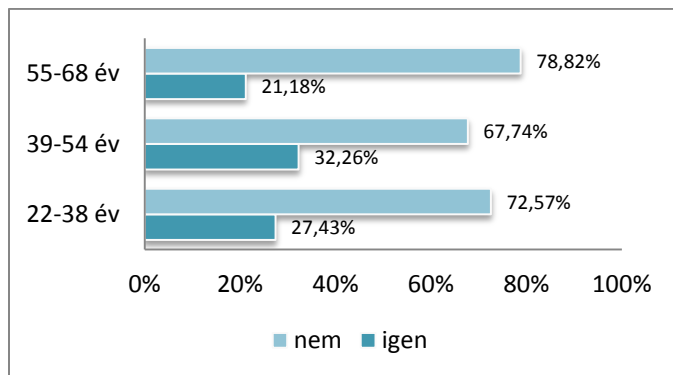
Arra kérdésre, hogy az elmúlt 18 hónapban szeretett volna-e több szakmai továbbképzésen részt venni, mint amennyin részt vett a megkérdezettek 70,6 %-a azt válaszolta, hogy nem, a 29,4 %-uk igen (58. ábra).



58. ábra: A továbbképzési igény mértéke az elmúlt 18 hónapban (N=946)

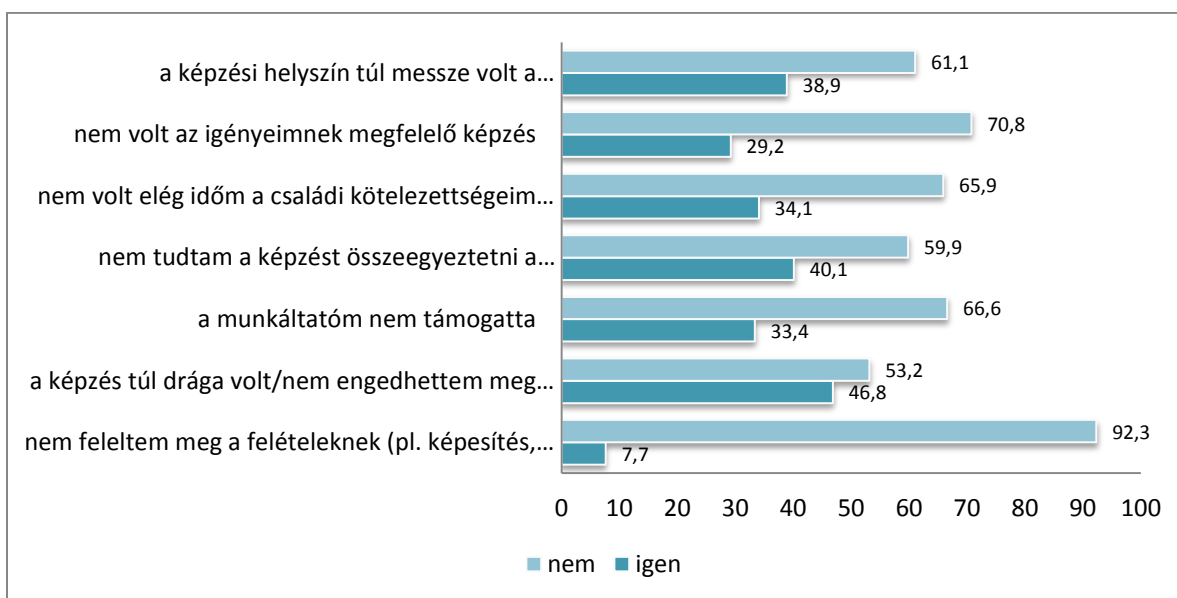
Ez az eredmény összhangban van a 2008-as TALIS kutatással, ott a válaszadók 40%-a igényelt volna több képzést (Hermann és munkatársai, 2009: 20).

A magyarázó változókat nézve a korcsoport tekintetében találtunk szignifikáns összefüggést. A 39-54 éves korcsoportba tartozóknál lehetett tapasztalni erősebb igényt a továbbképzésekre (59. ábra).



59. ábra: A továbbképzési igények aránya korcsoport szerint (N=906)

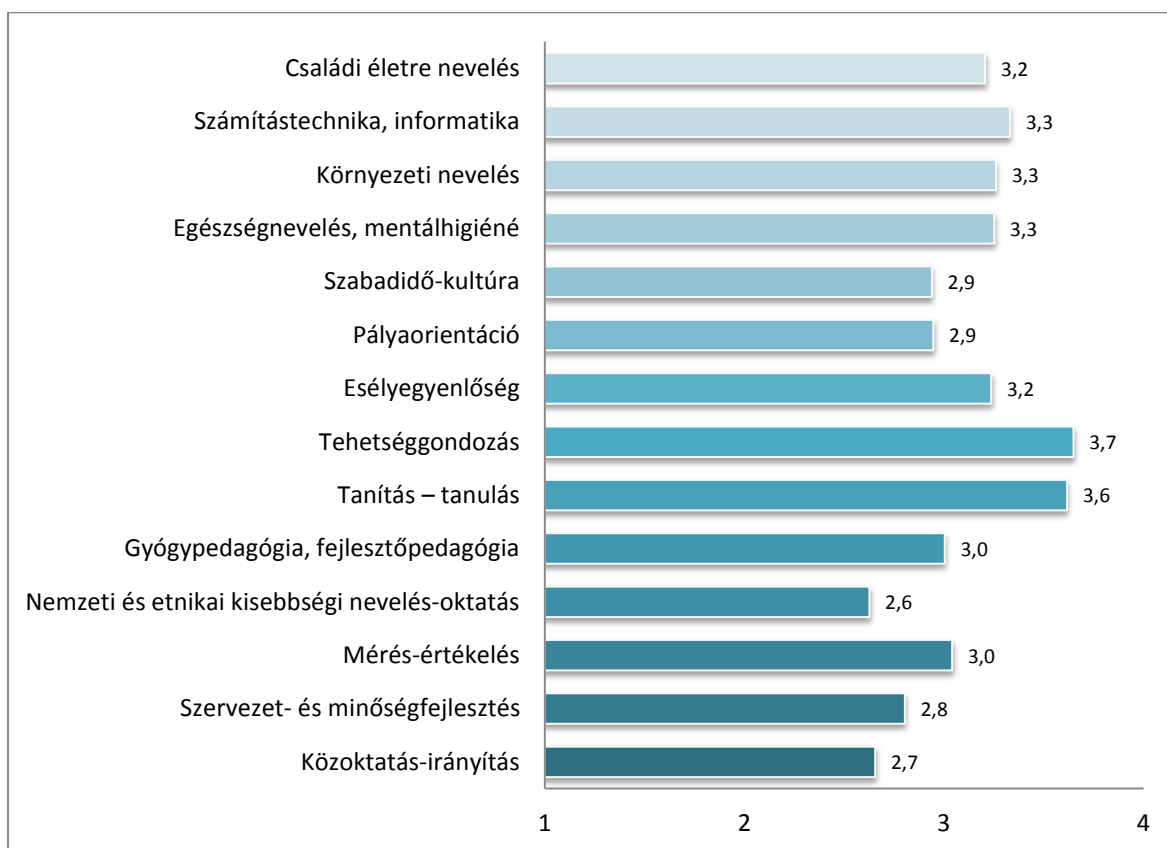
Persze, ha úgy nézzük, a válaszadók 29,4%-a igényelne továbbképzést, ők tehát elérhető célcsoport a továbbképzést szervezők számára. Azonban azt is fontos tudni, hogy milyen korlátok miatt nem vettek részt a megkérdezett tanárok továbbképzéseken. Erre is rákérdeztük. A válaszokból kiderült, hogy az elmúlt 18 hónapban a megkérdezettek a tervezett továbbképzéseik során az alábbi problémákkal szembesültek (60. ábra). A legmagasabb arányban a képzések költsége (46,8%), valamint a munkaidő beosztással való összeegyeztetés jelent meg (40,1 %). Ezekon túl még a képzési helyszíntől való távolság jelent meg komolyabb problémaként. Ez utóbbi két akadály a távoktatásos, kevesebb jelenlétet igénylő képzések esetében leküzdhető lenne.



60. ábra: Problémákkal való találkozás az elmúlt 18 hónapban a tervezett továbbképzések esetén (%)

Az egyéb kérdésre adott szöveges válaszok alacsony aránya volt jellemző a kérdőív továbbképzési alkalmakra vonatkozó témakörének kérdéseinél, azonban a problémákra vonatkozóan számos megjegyzést tettek a válaszadók. Ezek közül néhány a kérdésekre vonatkozó bővebb kifejtés, például arra vonatkozóan, hogy nincs az igényeiknek megfelelő tartalmú vagy minőségű képzés, jellemzően hiányolják a válaszadók a szaktárgyi képzéseket, valamint a gyakorlatorientált megközelítést. Többen kritikát fogalmaztak meg a pályázati pénzekből megvalósított továbbképzésekkel kapcsolatban, véleményük szerint ezeknél a teljesítés volt a lényeg, nem alkalmazkodtak a résztvevői igényekhez (nem volt hasznosítható az ismeret, a projekt célját szolgálta nem a résztvevőkét). Ezen túl az időhiányra és a távolságra hivatkoztak többen. Nem volt kimutatható összefüggés a továbbképzések kapcsán felmerült problémák és a nem, a korosztály, a tanítási szint és az objektív anyagi helyzet tekintetében sem.

A továbbképzések témáinak kapcsán azt kérdeztük meg válaszadóinktól, hogy az egyes pedagógus továbbképzések témaköreinek megfelelően meghirdetett, általuk végzett továbbképzések mennyire voltak számukra fontosak a téma szempontjából. 1-4-ig terjedő skálán határozhatták meg a téma fontosságát, az egyáltalán nem fontos kategóriától a nagyon fontosig. Ahogyan a 61. ábrán láthatjuk a tehetséggondozás és a tanítás-tanulás tanítás-módszertani témakör emelkedik ki. Ezen kívül a számítástechnika, informatika.



61. ábra: A továbbképzések témáinak fontossága (1- egyáltalán nem fontos - 4 – nagyon fontos)

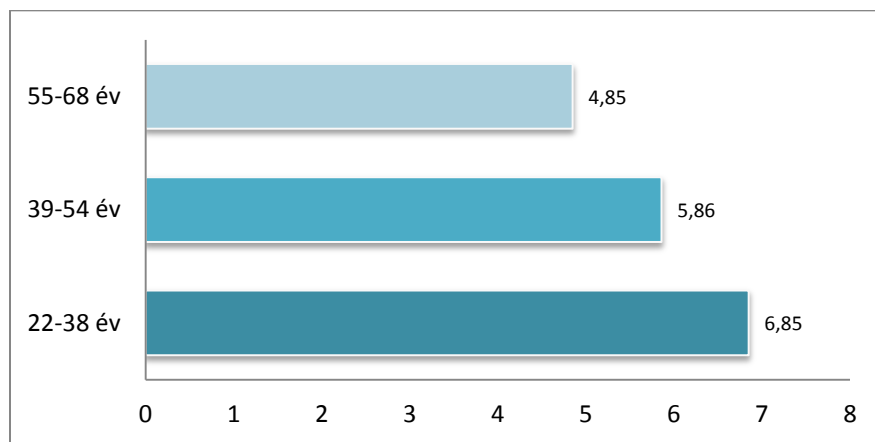
## Tanulási tervek a működő pedagógusok körében (Márkus Edina — Szabó Barbara)

A kutatási kérdőív 5. témaköre a tanárok tanulási terveire vonatkozott. Fontos szempont volt, hogy megnézzük, ki mennyi időt tud szánni a továbbképzésére, milyen területek iránt érdeklődik, milyen módszerek, technikák és témák érdeklik, mit terveznek a megkérdezett pedagógusok a szakmai továbbfejlődésük érdekében.

Kérdéseink közül talán a legfontosabb a tanulásra és továbbképzésre fordítandó idő viszonya volt. Ebben a kérdéscsoportban elsőként arra tértünk ki, hogy a pedagógusok mennyi időt tudnának szánni heti szinten képzésekre.

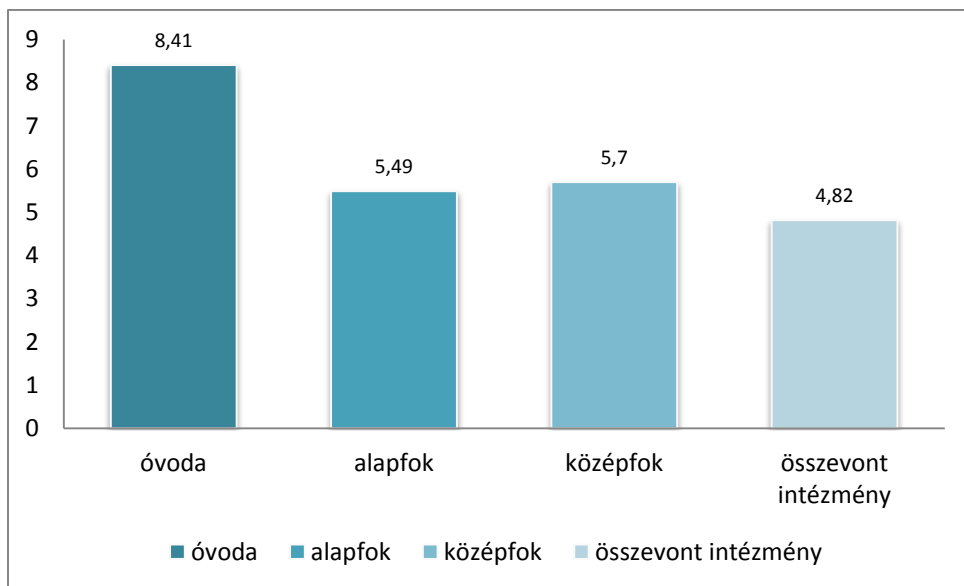
A kutatásban résztvevő 1056 pedagógus közül 885-en válaszoltak erre a kérdésre, eredményeiket látva összességében 5,89 órát tudnának a megkérdezett pedagógusok a továbbképzésekre fordítani. Ha a nők és a férfiak válaszait külön is megnézzük, akkor láthatjuk, hogy a nők 5,9, még a férfiak 5,86 órát tudnának heti szinten szánni a tanulásra (1. ábra). Nagy különbség tehát nem figyelhető meg a nemek között.

Ha a korosztályok közötti különbségeket figyeljük, akkor látható, hogy 22-38 közötti korosztályba tartozók a legtöbbet, még az 55 felettiak a legkevesebb időt szánják a tanulásra heti szinten (62. ábra).



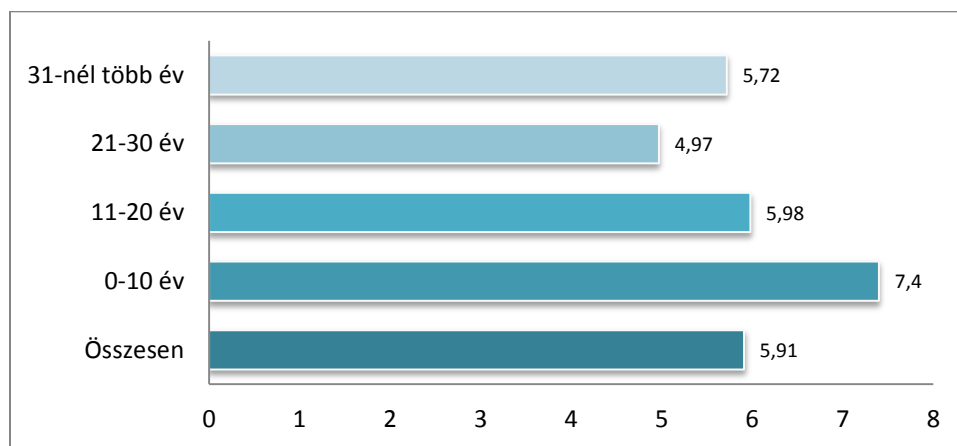
62. ábra: A tanulásra fordítandó idő korosztályok szerinti megoszlásban (óra)

Ha azt vizsgáljuk, hogy a válaszadók milyen oktatási szinten tanítanak, akkor azt láthatjuk, hogy az óvodában dolgozók érzik azt, hogy legtöbb időt tudnának szánni a tanulásra, átlagosan 8, 41 órát (63. ábra). Legkevesebbet pedig az összevont intézményekben dolgozók (pl. megyei, alapítványi, stb.), ennek okát pedig az utóbbi intézmények körében dolgozók különböző típusú feladatkörökben, sokrétű munkakörökben való részvételében látjuk. Az összevont intézményekben, pl. művészeti oktatási intézményekben több délutáni feladat, szakkör vár a pedagógusokra, kevesebb időt tudnak így szánni a saját tanulásukra.



63. ábra: A tanulásra fordítandó idő a szerint, hogy a válaszadó milyen oktatási szinten tanít (óra)

Ha egy újabb szempont alapján nézzük ugyanezt a kérdéskört, miszerint ki mennyi ideje dolgozik már a pedagógusi pályán, akkor is eltéréseket tapasztalhatunk a tanulásra szánt időben (64. ábra). A fiatalabb korosztály jelöli meg átlagban a legtöbb időt a tanulásra, ez 7,4 óra, még a legkevesebbet a 21-30 éve a pályán levők átlagosan 4,97 órát.

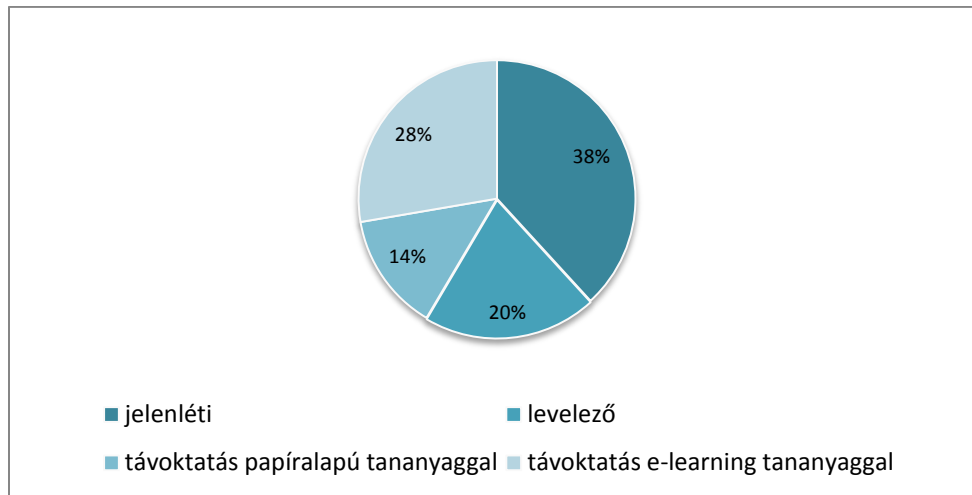


64. ábra: A tanulásra fordítandó idő a pályán eltöltött évek szerinti megoszlásban (óra)

Meghatározó a továbbképzések, tanulás szempontjából, hogy ki milyen formájú továbbképzést preferálna. Az 65. ábra alapján láthatjuk, hogy legtöbben, a válaszadók 38%-a a jelenléttel járó képzéseket tartja a legfontosabbnak, 27%-uk a távoktatás e-learning tananyaggal választotta meg, 20%-uk a levelező képzéseket, míg legkevesebben 14%-uk a távoktatás papír alapú tananyaggal lehetőségeket választotta.

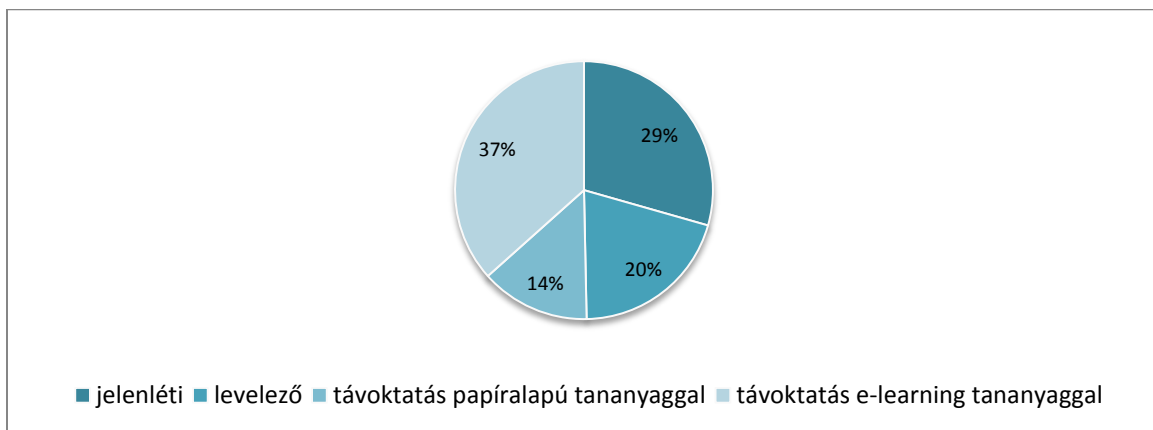


A válaszokból látható, hogy a többség még mindig a jelenléti, tanári irányítással, személyes találkozással egybekötött képzéseket preferálja, de már észrevehető az is, hogy egyre többen nyitottak a távoktatás és az e-learning irányába.



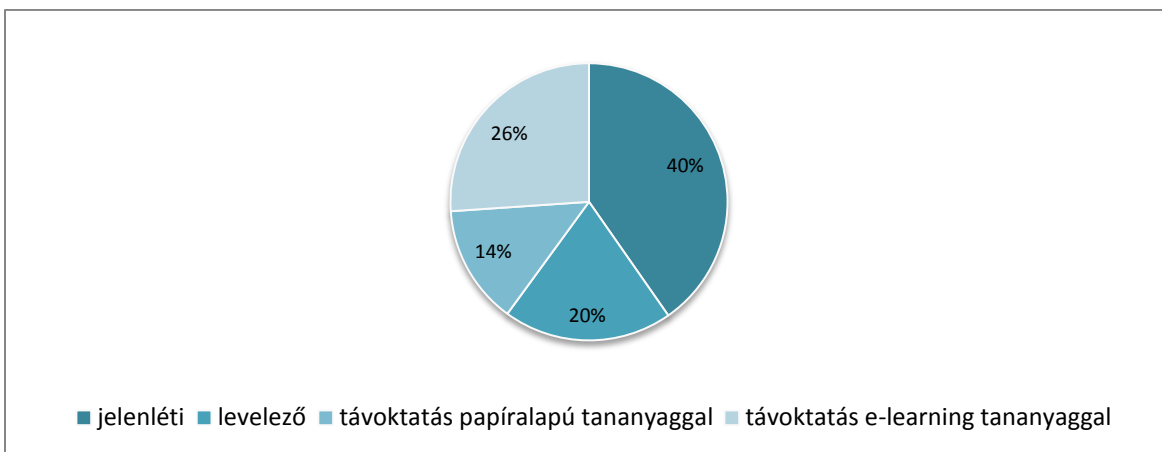
65. ábra: A továbbképzési formák, melyeken legszívesebben vennének részt a pedagógusok a következő 5 évben

A továbbképzési formáknál a férfi válaszadók esetében a legdominánsabb válasz a távoktatás e-learning tananyaggal volt, ezt a választ 37%-uk jelölte be (66. ábra). A második helyen viszont a jelenléti oktatás áll 29%-al. Ez eltér az átlagtól, tehát a férfiak előnyben részesítik a távoktatással, e-learninges módszerrel való tanulást.



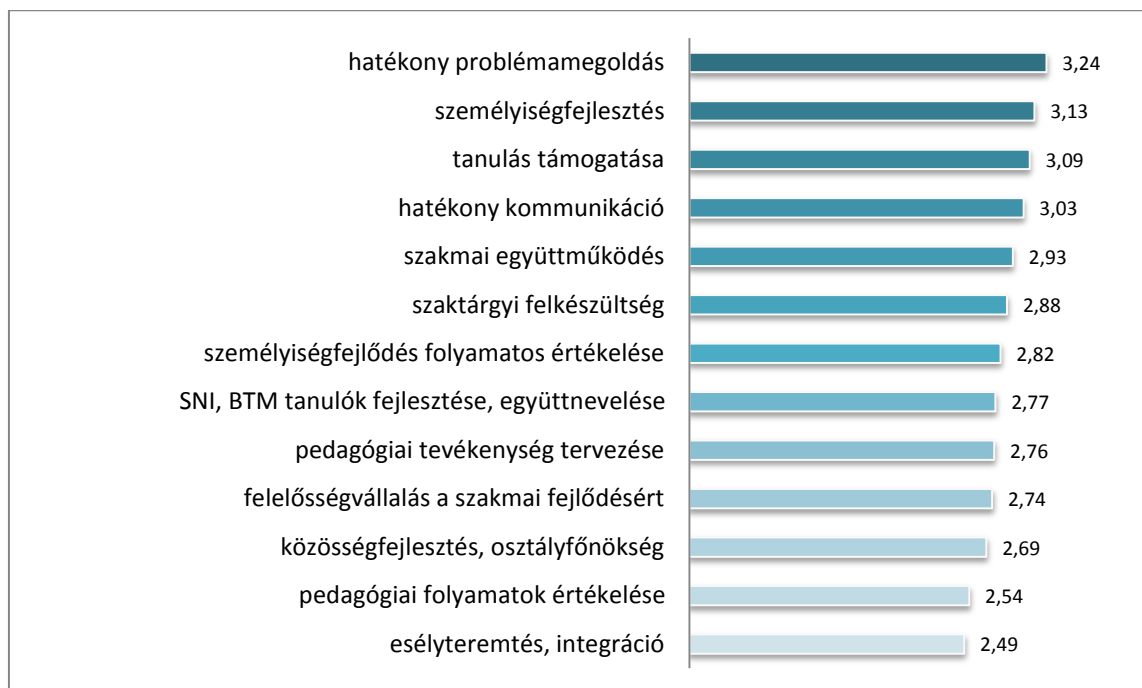
66. ábra: Továbbképzési formák, melyeken legszívesebben vennének részt a férfi pedagógusok a következő 5 évben

A női válaszadóknál a jelenléti tanulási forma nagyon erős, 40%-uk jelölte meg ezt válaszlehetőségként, miszerint ez lenne a legalkalmasabb tanulási forma számukra (67. ábra). Második helyen a távoktatás e-learning tananyaggal párosítva szerepel.



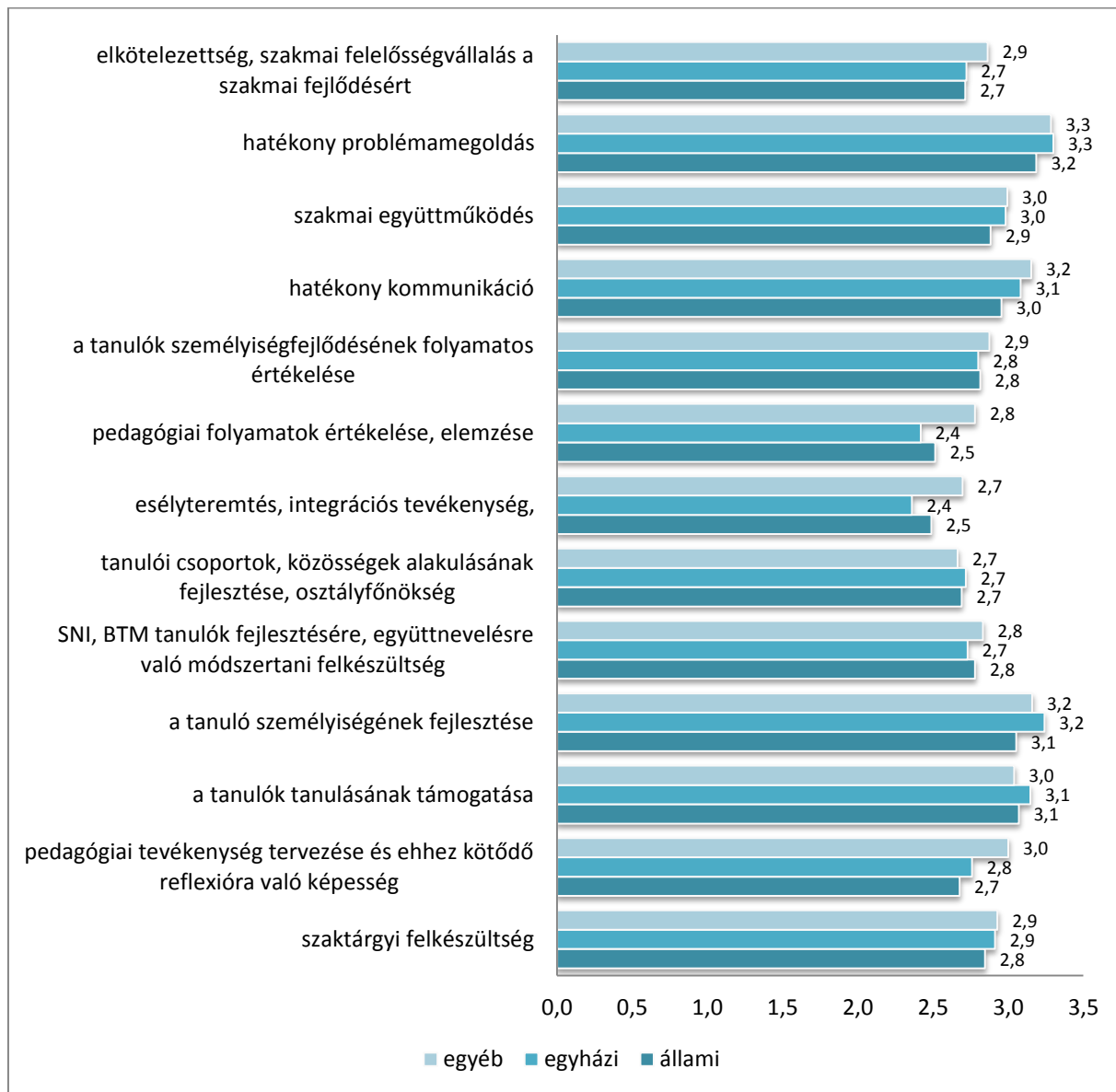
67. ábra: Továbbképzési formák, melyeken legszívesebben vennének részt a női pedagógusok a következő 5 évben

A pedagógusok tanulási terveinél meghatározó a tanulásra fordított idő és forma mellett azon feladatok és problémák köre, amelyek megoldásához a pedagógusok továbbképzést igényelnének. Ebben az esetben egy előre megadott problémaköröket felsorakoztató kérdésben 1-4-es skála (1 egyáltalán nem jellemző – 4 teljes mértékben jellemző) alapján kellett értékelniük a pedagógusoknak a témaköröket. Ha a válaszadókat összességében nézzük, akkor a 68. ábrán látható, hogy a hatékony problémamegoldáshoz és a tanuló személyiségének fejlesztéséhez igénylik leginkább továbbképzéseket. Ezek a mentori szerephez közel álló területek.



68. ábra: Feladatok, problémák, melyek megoldásához továbbképzést igényelnek a pedagógusok

Összességében a nők és a férfiak esetében is a hatékony problémamegoldás, hatékony kommunikáció, a tanuló személyiségének a fejlesztése és a tanuló tanulásának támogatása szerepelt a legmagasabb átlaggal. Viszont, ha nem a nők és férfiak körében nézzük a kérdést, hanem az intézmények típusaira bontjuk le a válaszokat, akkor már kisebb eltéréseket tapasztalhatunk (69. ábra).



69. ábra: Feladatok, problémák, melyek megoldásához továbbképzést igényelnek a pedagógusok a fenntartó szerinti megoszlásban

Az állami fenntartású intézmények esetében hatékony problémamegoldás 3,2-es értéket kapott, még a tanulók tanulásának támogatása és a tanuló személyiségének fejlesztése 3,1-re értékelték a pedagógusok. Az egyházi fenntartású intézményekben dolgozó pedagógusok is a hatékony problémamegoldást értékelték a legmagasabbra 3,3, még a tanuló személyiségének fejlesztése

3,2-es a tanulók tanulásának támogatása és a hatékony kommunikáció 3,1-es értéket kapott a skálán. Az egyéb fenntartású intézményeknél is hasonló sorrendek születtek a legmagasabb értékeket figyelembe véve. A hatékony problémamegoldás 3,3, a hatékony kommunikáció 3,2, a tanuló személyiségének fejlesztése 3,2-es értéket kapott.

Az első helyen a megkérdezettek intézményi fenntartójának figyelembe vételével egyértelműen kijelenthető, hogy minden pedagógus számára a legfontosabb a hatékony problémamegoldásra vonatkozó képzések, ha a problémákat és feladatokat nézzük a napi munka során. Viszont megfigyelhetőek bizonyos kérdésekben különbségek is, melyek inkább az egyéb fenntartású intézmények pedagógusainak véleményéből tűnik ki.

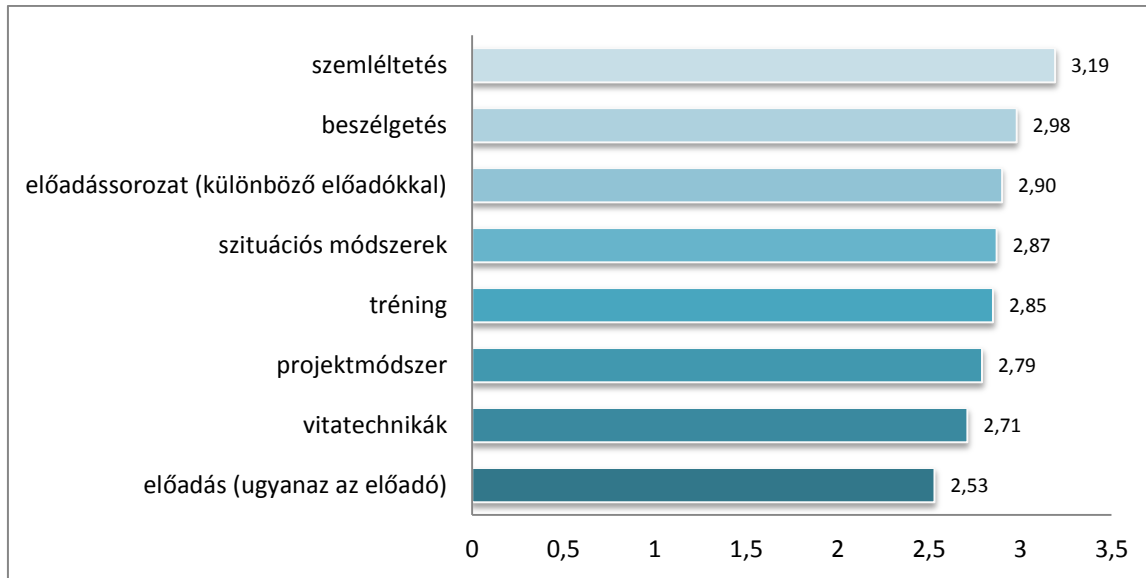
A pedagógiai folyamatok értékelése, elemzése válasz esetében az állami intézmények pedagógusai 2,5, az egyházi 2,4, még az egyéb fenntartásúak 2, 8-as értékkel illeték a téma fontosságát.

A másik ilyen szembevető eredmény a pedagógiai tevékenység tervezése és ehhez kötődő reflexióra való képesség témakörében volt. Itt az állami fenntartású intézményekben dolgozó pedagógusok 2,7, az egyházi 2, 8, az egyéb fenntartásúakban 3,0-es értéket adtak meg.

A tanulási tervek során, a tanulásra fordítható idő és a problémás és fejlesztendő témakörök mellett a továbbképzések során alkalmazandó módszerekre is kitértünk. Megkérdeztük, hogy milyen gyakorisággal látnák hasznosnak az egyes oktatási módszerek alkalmazását képzéseik során a válaszadóink.

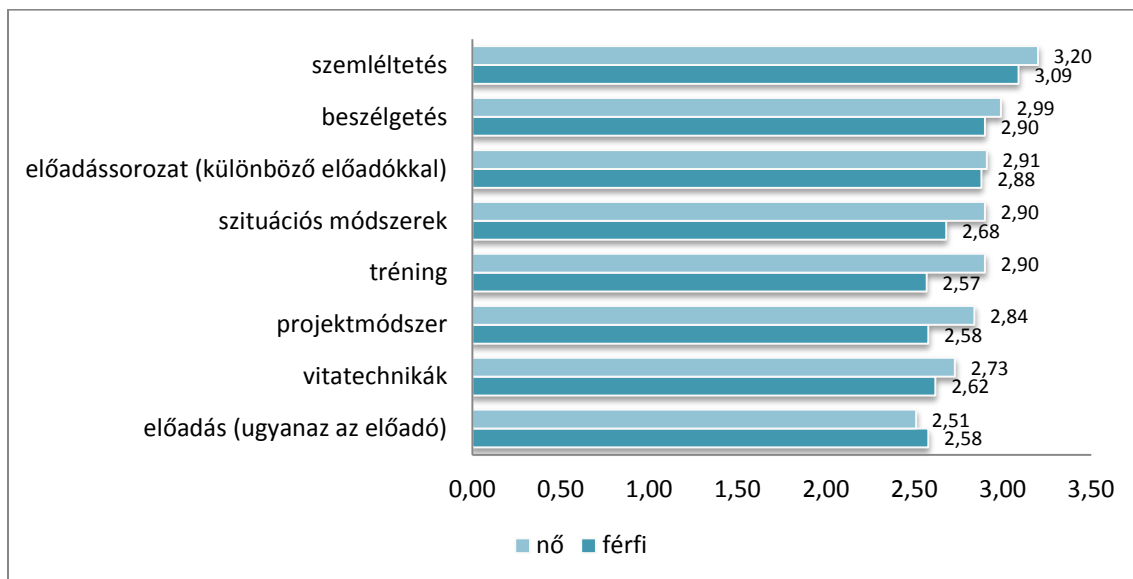
A tanulási formák mellett a pedagógusok módszertani ismerete és preferenciája is fontos kérdés abban a tekintetben, hogy a pedagógus milyen technikákat ismer és milyen módszerek segítségével tudja hatékonyan a továbbképzését. A válaszadó több mint 1000 pedagógusnak felkínáltunk több módszert is, melyek esetében kértük, hogy 1-4-es skálán (1–soha, 4–mindig) értékeljék, milyen gyakorisággal látnák hasznosnak az egyes módszereket.

Ahogy a 70. ábrán láthatjuk, a válaszadó pedagógusok többsége a 4-es fokozatú skálán az értékes, hozzáadott értékkel rendelkező szemléltetés módszerét tartja a leghasznosabbnak (3,19), legkevésbé hasznosnak az előadást tartják, 2,53-as értéket kapott ez a módszer.



70. ábra: A módszerek gyakoriságának alkalmazása a pedagógusok körében

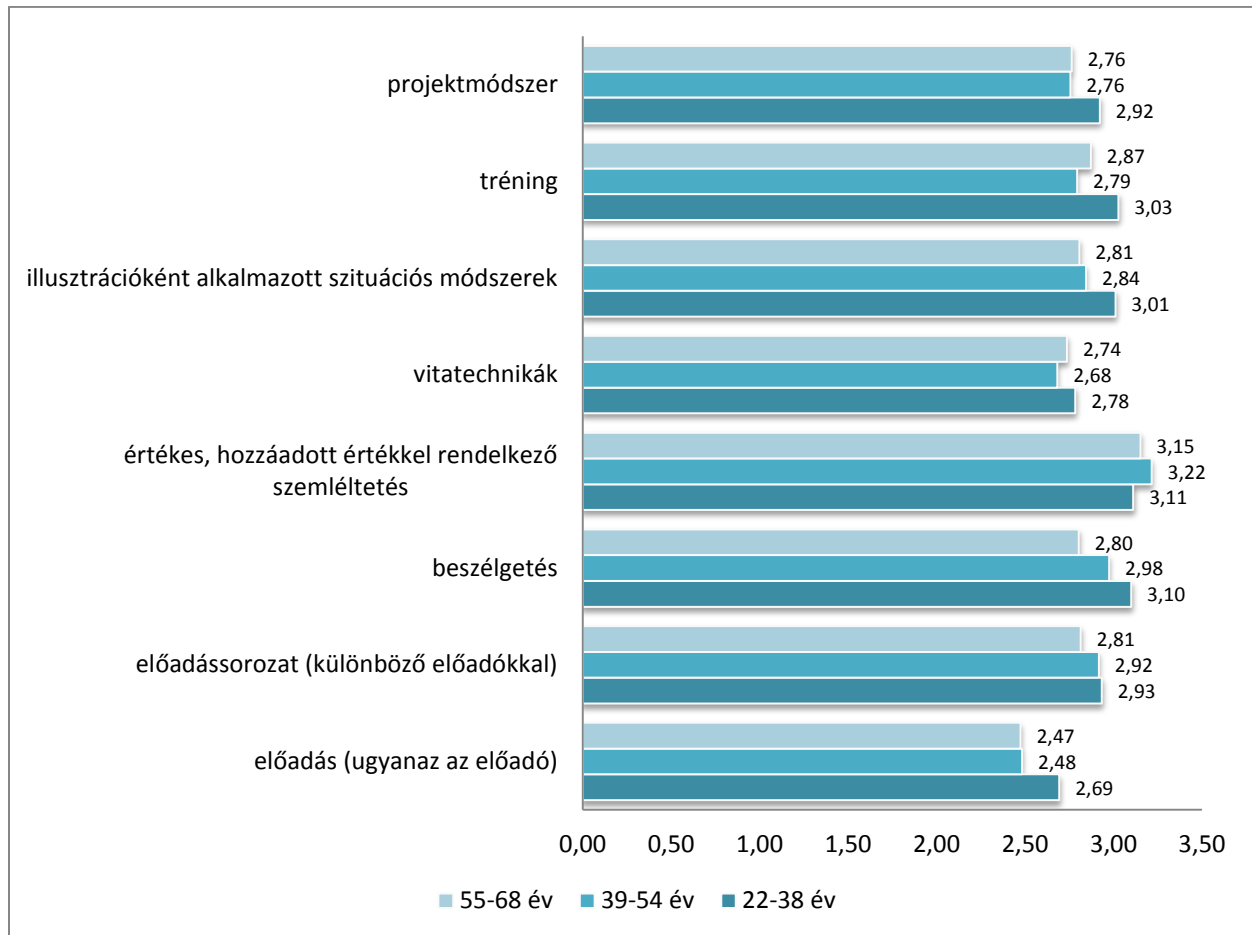
A 71. ábra azt mutatja, hogy mindkét nem esetében az értékes, hozzáadott értékkel rendelkező szemléltetés módszere a legerősebb, ezt a nők 3,2-re, még a férfiak 3,09-re értékelték. Viszont az is jól látható a válaszadók esetében, hogy a nők hasznosabbnak látják a projektmódszereket (2,8), mint a férfiak (2,58), de ez a különbség a tréning módszereknél is jelentkezik (nők: 2,9, férfiak: 2,58).



71. ábra Hasznos módszerek gyakoriságának alkalmazása a pedagógusok körében női és férfi megoszlások alapján

A korosztályi különbségek a módszerek használatában szintén mutatnak különbséget. A 72. ábrán látható, hogy a 22-38 év közötti korosztály a szemléltetés mellett a beszélgetés módszerét preferálják jobban. A 39-54 év közötti válaszadóknál a szemléltetés, beszélgetés és az

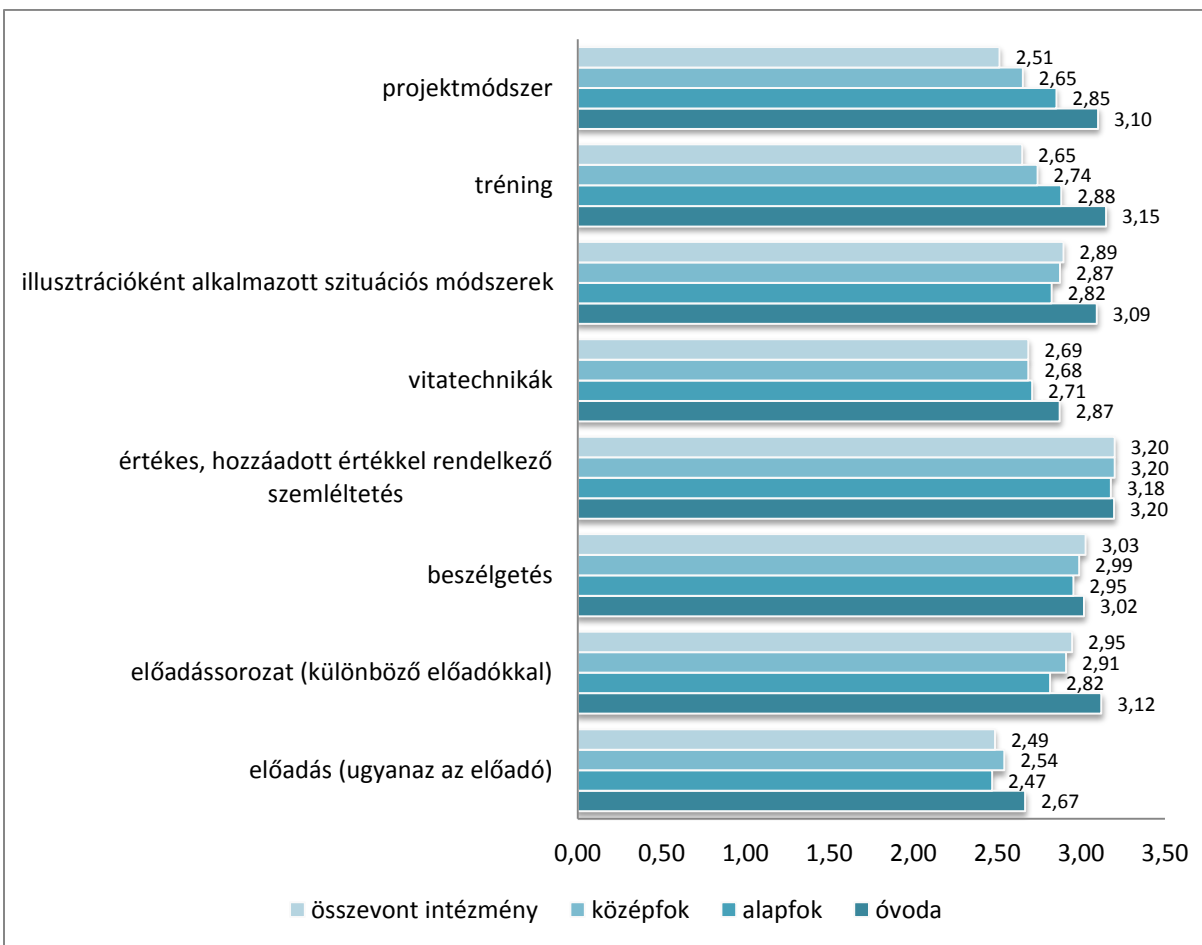
előadássorozat a mérvadóbb. Még az 55-68 év közöttieknél a szemléltetés, tréning, előadássorozat és az illusztrációként alkalmazott szituációs módszerek szerepelnek a legerősebb értékekkel.



72. ábra: Hasznos módszerek gyakoriságának alkalmazása a pedagógusok körében korosztályi megoszlások alapján

Viszont a módszerek között is tapasztalhatunk különbségeket. Az előadás a legnépszerűbb a fiatal 22-38 év közötti korosztálynál 2,69-es átlaggal, a legidősebbek esetében a legkevésbé kedvelt 2,47-es értékkel.

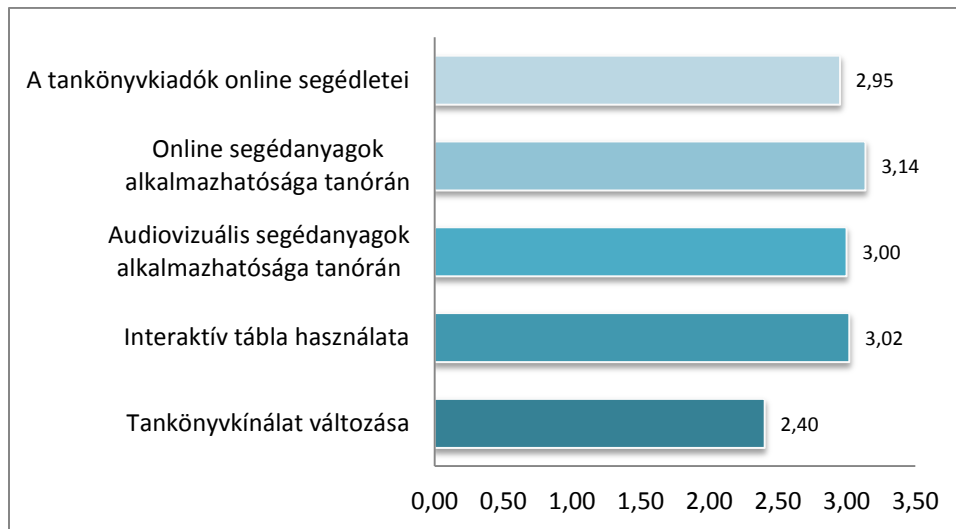
Tovább nézve a kérdéskört, bontást végeztünk abban a tekintetben is, hogy milyen különbségeket figyelhetünk meg aszerint, hogy válaszadó milyen oktatási szinten tanít (73. ábra).



73. ábra: Módszerek gyakoriságának alkalmazása a pedagógusok körében oktatási szintek megoszlása alapján

Az óvodában dolgozó pedagógusoknál a többi szinthez képest kiemelkedő és kiugró eredményeket is tapasztalhattunk. Az előadás 2,67, az előadássorozat 3,12, a vitatechnikák 2,87, az illusztrációként alkalmazott szituációs módszerek 3,09, a tréning 3,15 és a projektmódszer 3,10-es értékkel szembenetűnőbb kiugrást mutatott az alap-középfok és az összevont intézmények eredményeihez képest.

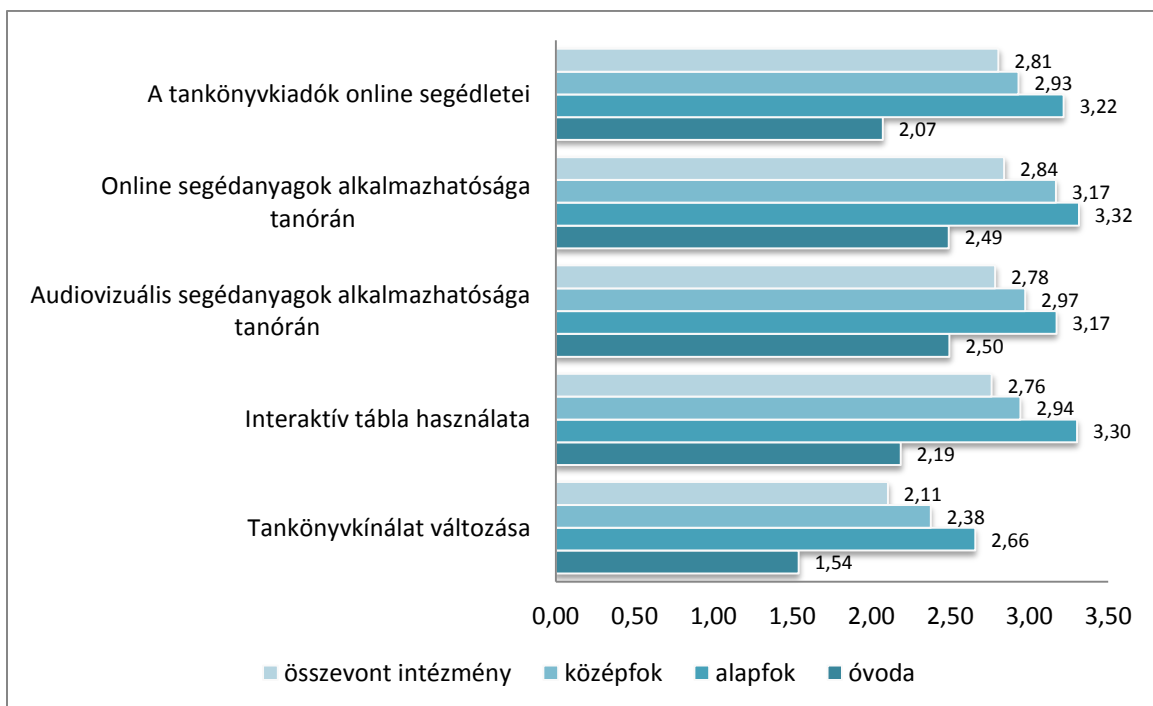
A továbbképzések témaköreit illetően külön foglalkoztunk azzal, hogy milyen témájú rendezvényen/továbbképzéseken vennének részt szívesen a válaszadóink. Így előre meghatározott témákban kértük, hogy értékeljék (1-4-es skálán, 1–egyáltalán nem, 4–szívesen részt vennék) a megadott lehetőségeket. A 74. ábra alapján, a válaszadó pedagógusokat nézzük összességében, elmondható, hogy az online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán témakör a legpreferáltabb. Ennek a kérdésnek az esetében már jelentkezik a pedagógusok körében is egyre népszerűbb IKT eszközök használatához kapcsolódó oktatási igény.



74. ábra: Rendezvények/továbbképzések, ahol részt vennének a pedagógusok

Ha nemek szerint nézzük az eredményeket, akkor láthatjuk, hogy a nőket az interaktív tábláról szóló (3,06) és az online segédanyagok alkalmazhatósága (3,15) érdekli legnagyobb mértékben. A férfiakat pedig az audiovizuális segédanyagok (2,91), és az online segédanyagok (3,04) tanórai alkalmazhatósága érdekli leginkább.

Azt is megvizsgáltuk, az egyes oktatási szinteken tanítók miként is vélekednek erről a kérdésről (75. ábra).

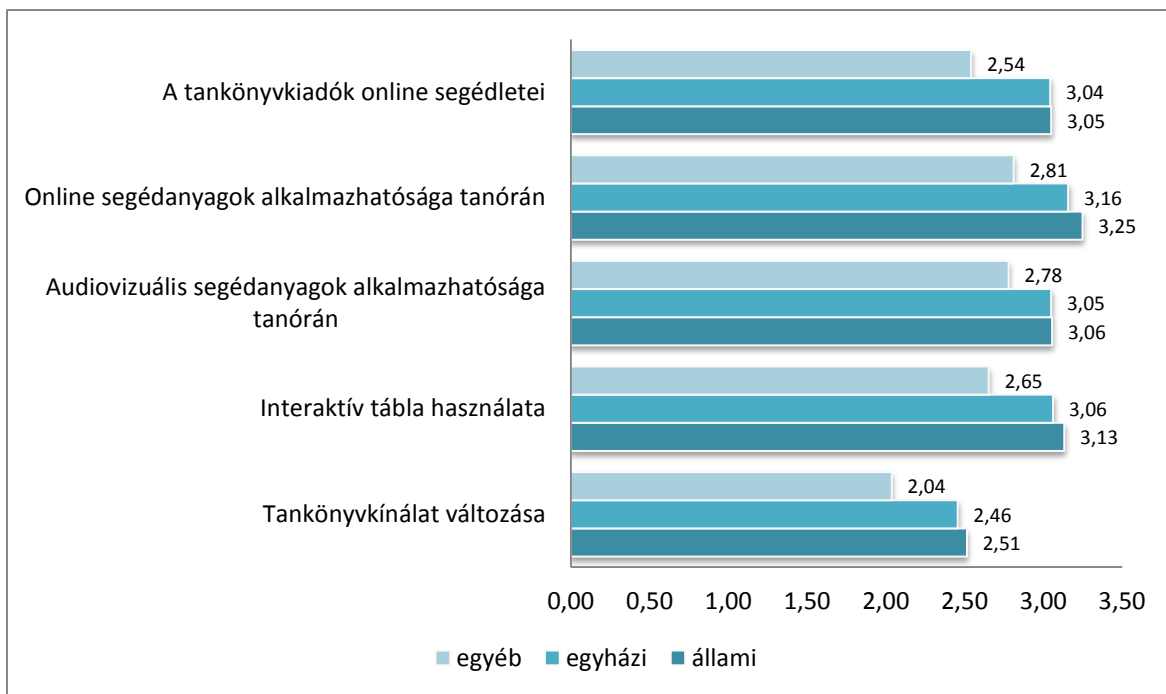


75. ábra: Rendezvények/továbbképzések, ahol részt vennének a pedagógusok oktatási szintek szerinti megoszlásban



Az óvodában dolgozó pedagógusok az audiovizuális segédanyagok alkalmazhatósága iránt érdeklődnek (2,5-ös érték), az alapfokú oktatás szintjén dolgozók az online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán (3,32) és az interaktív tábla használatát 3,3 értékelték a legmagasabbra. A középfokon dolgozók az online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán választ értékelték a legmagasabbra, ez 3,17 lett. Az összevont intézmények esetében az online segédanyagok tanórai alkalmazhatósága 2,84, még a tankönyvkiadók online segédletei szerepeltek náluk a második helyen 2,81-es értékkel.

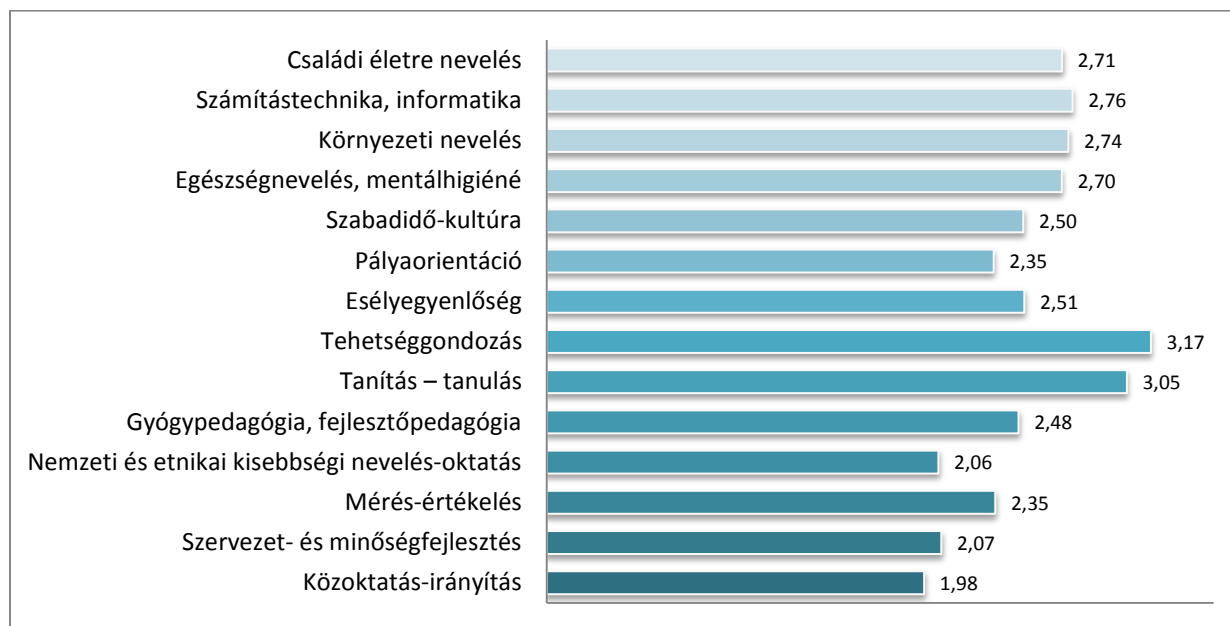
Az állami, egyházi és egyéb fenntartású intézmények esetében szembetűnő (76. ábra), hogy az államiak az interaktív tábla (3,13), az online segédanyagok tanórai alkalmazhatósága (3,25) preferálják jobban. Az egyháziak az online segédanyagok tanórai alkalmazhatósága (3,16) és az interaktív tábla használata (3,06), de emellett az audiovizuális segédanyagok alkalmazhatósága is magas értéket 3,05-öt kapott az ő esetükben. Az egyéb fenntartású intézményeknél az online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán 2,81-re, még audiovizuális segédanyagok alkalmazhatóságát 2,78-ra értékelték. Az IKT lehetőség tehát a fenntartók szempontjából is mérvadó, viszont meglepő lehet, hogy a tankönyvkiadók változása és az ehhez kapcsolódó online segédletek, a megadott válaszok tekintetében itt is az utolsó helyre kerülnek.



76. ábra: Rendezvények/továbbképzések, ahol részt vennének a pedagógusok fenntartók szerinti megoszlásban

A pedagógusok tanulási terveinek kapcsán megvizsgáltuk (1-4-es skálán, 1–egyáltalán nem, 4–szívesen részt vennék) a pedagógusok számára a továbbképzési jegyzékben szereplő témakörök szerint is, hogy milyen témájú képzéseken vennének részt szívesen a jövőben. Ezt a nemek, oktatási szint és a fenntartók szempontjából követtük figyelemmel. Összességében a

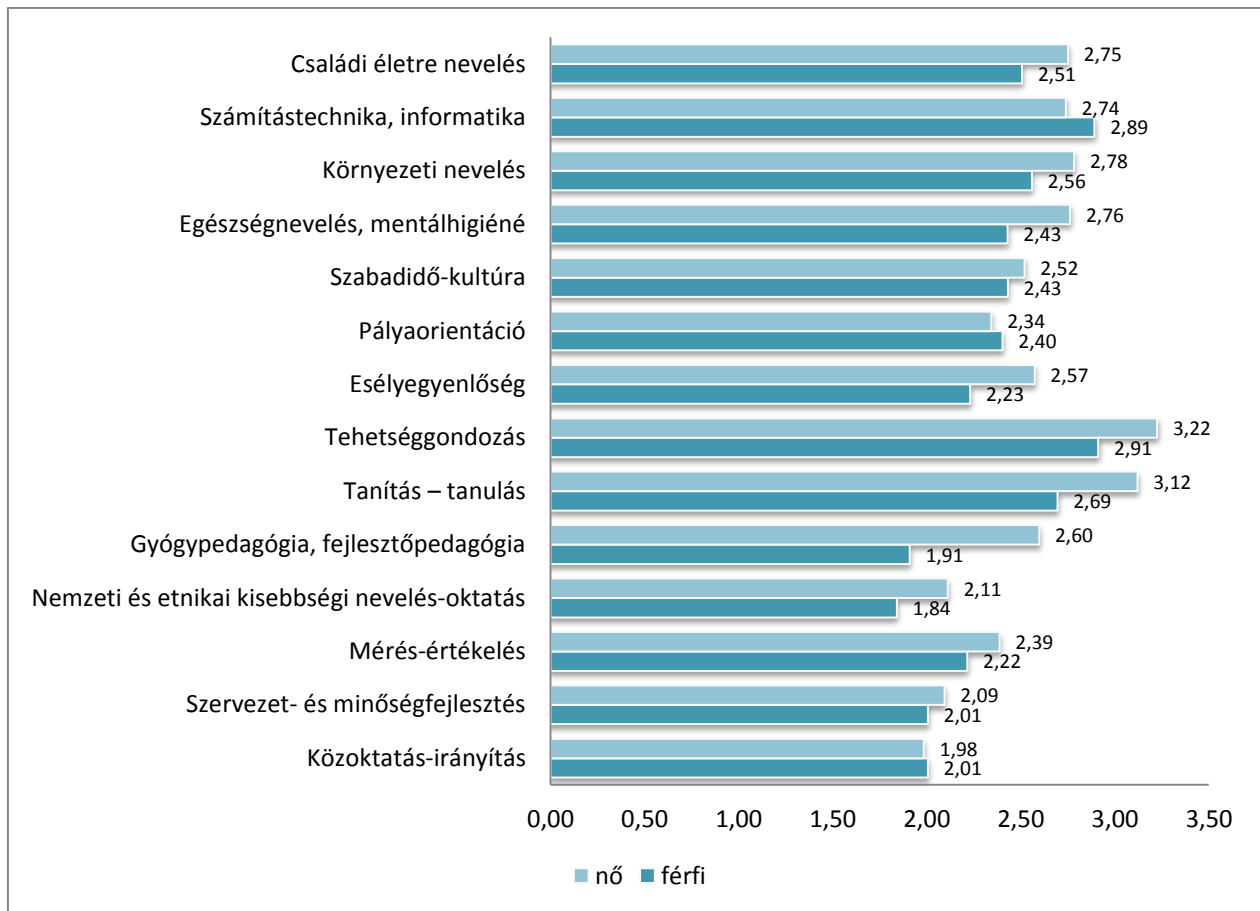
tehetséggondozásra és a tanítás-tanulás témakörére adtak magasabb értékeket a válaszadó pedagógusok (77. ábra).



77. ábra: Képzések, melyeken a jövőben szívesen részt vennének a pedagógusok

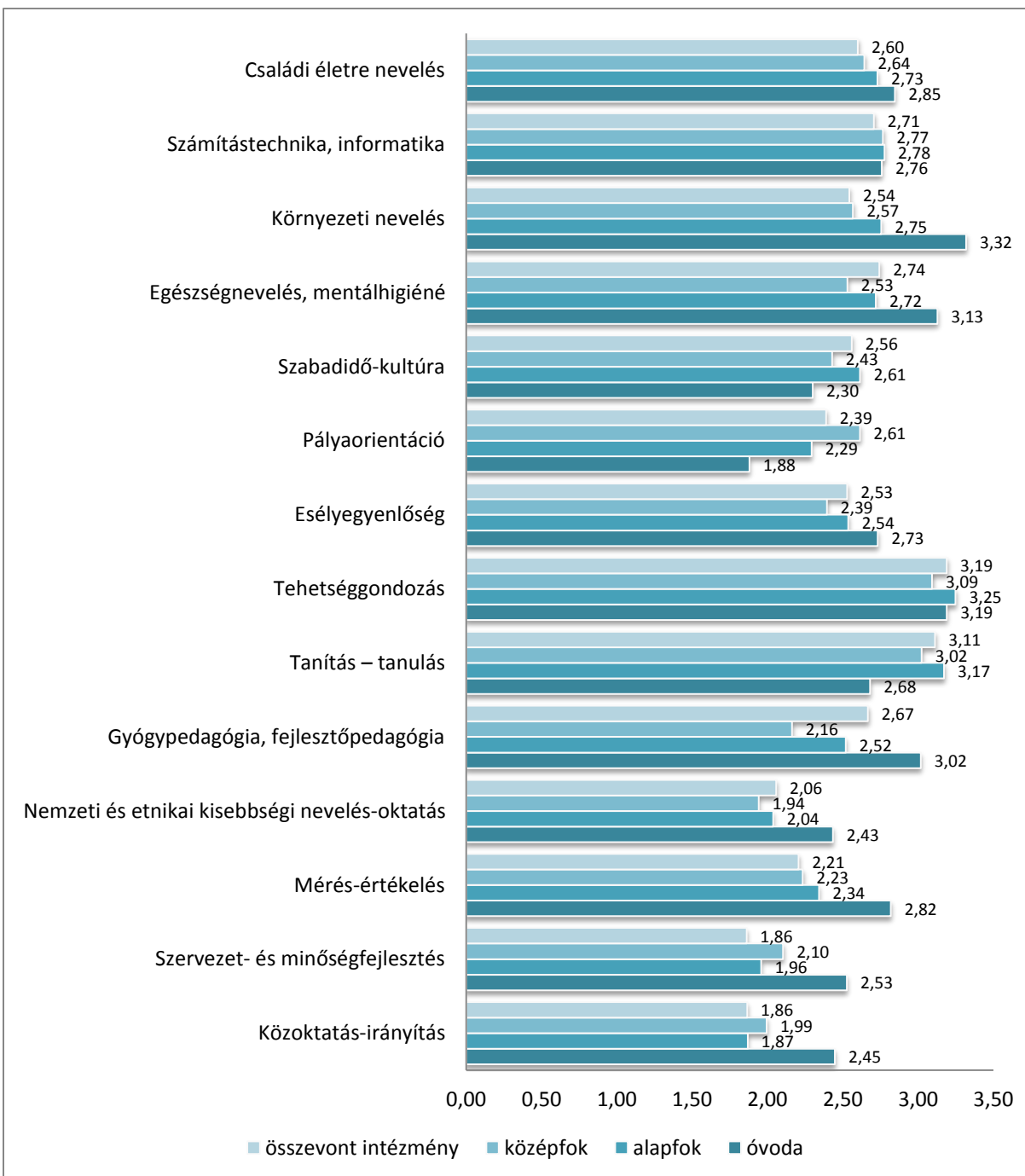
A női és férfi válaszadók esetében a megadott témakörök alapján hasonló eredmények születtek (78. ábra). A nemek szerinti bontásban a tehetséggondozás és a tanítás – tanulás témák állnak az első két helyen. A nők esetében a tehetséggondozás 3,22 a tanítás – tanulás 3,12-es értéket kapott. A férfiak esetében a tehetséggondozás 2,91, még a tanítás – tanulás 2,69-es értéket kapott a válaszadó férfiaktól.

Ha a témák közötti különbségeket abból a szempontból vizsgáljuk, hogy miben térhetnek el érdeklődés tekintetében a nők és a férfiak, akkor azt láthatjuk, hogy a számítástechnika, informatika területén van némi eltérés (férfiak 2,89, nők 2,74). Szintén magasabb értéket láthatunk a férfiak esetében a pályaorientáció (férfiak 2,4, nők 2,34) és a közoktatás-irányítás (férfiak 2,09 nők 1,98) válaszlehetőségeknél.



78. ábra: Képzések, melyeken a jövőben szívesen részt vennének a pedagógusok nemek szerinti megoszlásban

Aszerint, hogy a válaszadó milyen oktatási szinten tanít, jóval nagyobb különbségeket figyelhetünk meg (79. ábra). Az óvodában dolgozó pedagógusoknál a környezeti nevelés kapta az érdeklődésük tekintetében a legmagasabb értéket 3,32-öt, még az egészségnevelés 3,13-at és harmadik helyen a tehetséggondozás szerepelt náluk 3,17-es értékkel.



79. ábra: Képzések, melyeken a jövőben szívesen részt vennének a pedagógusok oktatási szerinti megoszlásban

Az alapfokon tanító pedagógusoknál a tanítás és tanulás 3,17, a tehetséggondozás 3,25 még a számítástechnika, informatika 2,78-as értéket kapott. A középfokon tanító pedagógusok a tehetséggondozást (3,09), a tanítást és tanulást (3,02), még a számítástechnikát, informatikát (2,77) preferálják. Tehát az első három helyen az alap és középfokon tanítóknál is ugyanazok az érdeklődési körök figyelhetőek meg. Az összevont intézményekben tanító pedagógusoknál, a

tehetséggondozás 3,19 a tanítás és tanulás 3,11, még az egészségnevelés és mentálhigiénia 2,74-es értéket vett fel.

Ha a kiugró eredményeket nézzük a 4 kategória alapján, akkor elmondható, hogy az óvodai szinten dolgozó pedagógusok a közoktatás-irányítás, szervezet- és minőségfejlesztés, mérés-értékelés, gyógypedagógia, fejlesztőpedagógia, egészségnevelés, mentálhigiéné és a környezeti nevelés tekintetében mutatnak kiugró értékeket a másik három szinthez képest.

A továbbképzések kapcsán a válaszadóink hosszabb távú terveire (10 éves időtartam) is kíváncsiak voltunk. Arra kértük a válaszadóinkat, hogy téma szerint gondolkodjanak el és értékeljék, hogy milyen témájú képzéseken vennének részt szívesen.

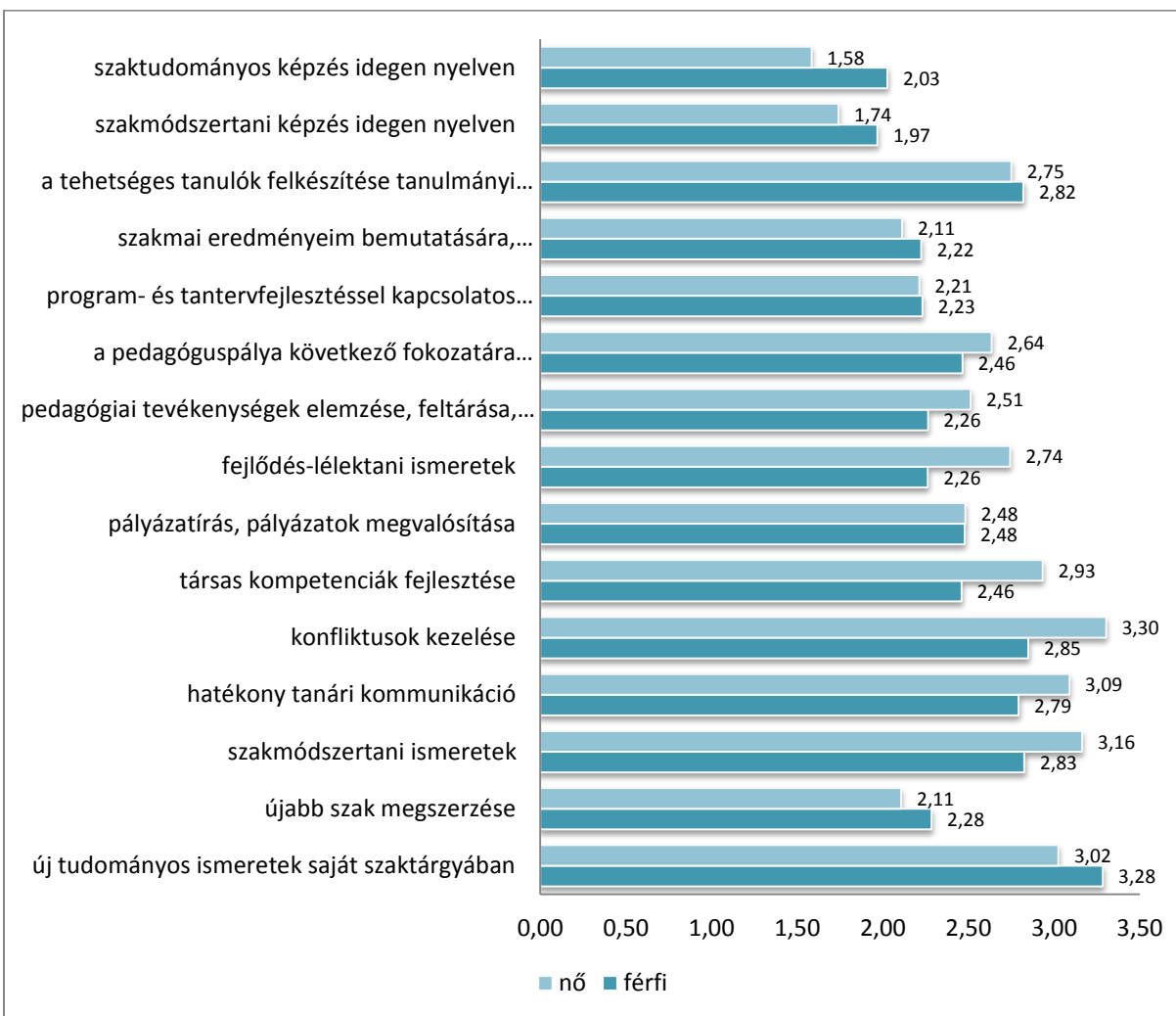
A pedagógusok a 4-es fokozatú skálán a konfliktus kezelésre vonatkozó képzéseket jelölték a legmagasabbra 3, 22-es értékkel, ezt követi a szakmódszertani ismeretekre vonatkozó témakör 3,10-es értékkel (80. ábra). A válaszadó pedagógusok az idegen nyelvű szaktudományos képzésekre, az újabb szak megszerzésére, illetve a szakmai eredmények publikálására felkészítő képzéseket igénylik hosszabb távon legkevésbé.



80. ábra: A pedagógusok továbbképzési igényei a következő 10 évben

Ha a nemek szerinti válaszokat nézzük (81. ábra), akkor a férfiak és a nők válaszai különböznek. A férfiak az új tudományos ismeretek saját szaktárgyában lehetőséget értékelték a legmagasabbra 3,28-ra, emellett a konfliktusok kezelésére vonatkozó képzéseket 2,85-re, a tehetséges tanulók felkészítése tanulmányi versenyekre továbbképzéseket pedig 2,82-re. A nőknél a konfliktusok kezelése kapta a legmagasabb értéket (3,30), a szakmódszertani ismeretek bővítését 3,16-ra, míg a hatékony tanári kommunikációt 3,09-ra értékelték. A két nem esetében a 3-3 legmagasabb

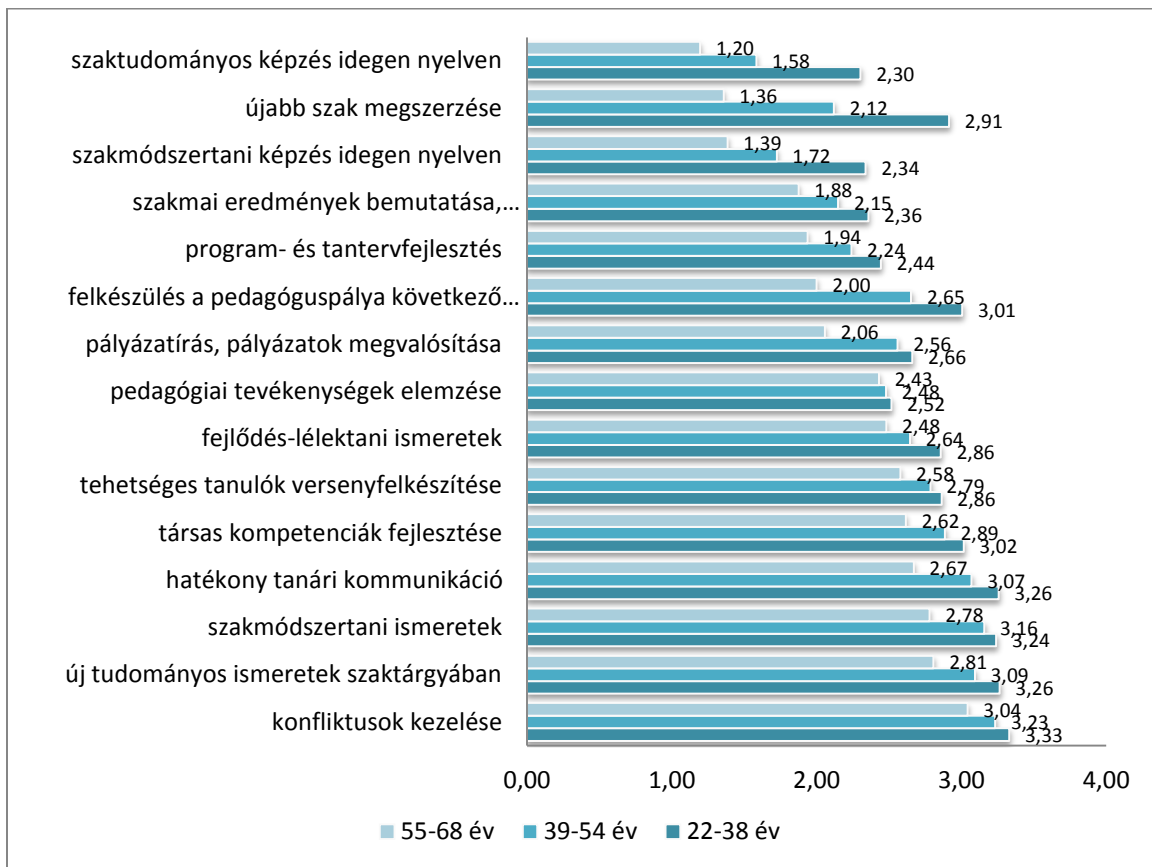
értéket kapó lehetőség között volt a konfliktusok kezelésére vonatkozó képzés volt, amely már előrevetíti az ilyen típusú képzések fontosságát.



81. ábra: A pedagógusok továbbképzési igényei a következő 10 évben nemek szerinti megoszlásban

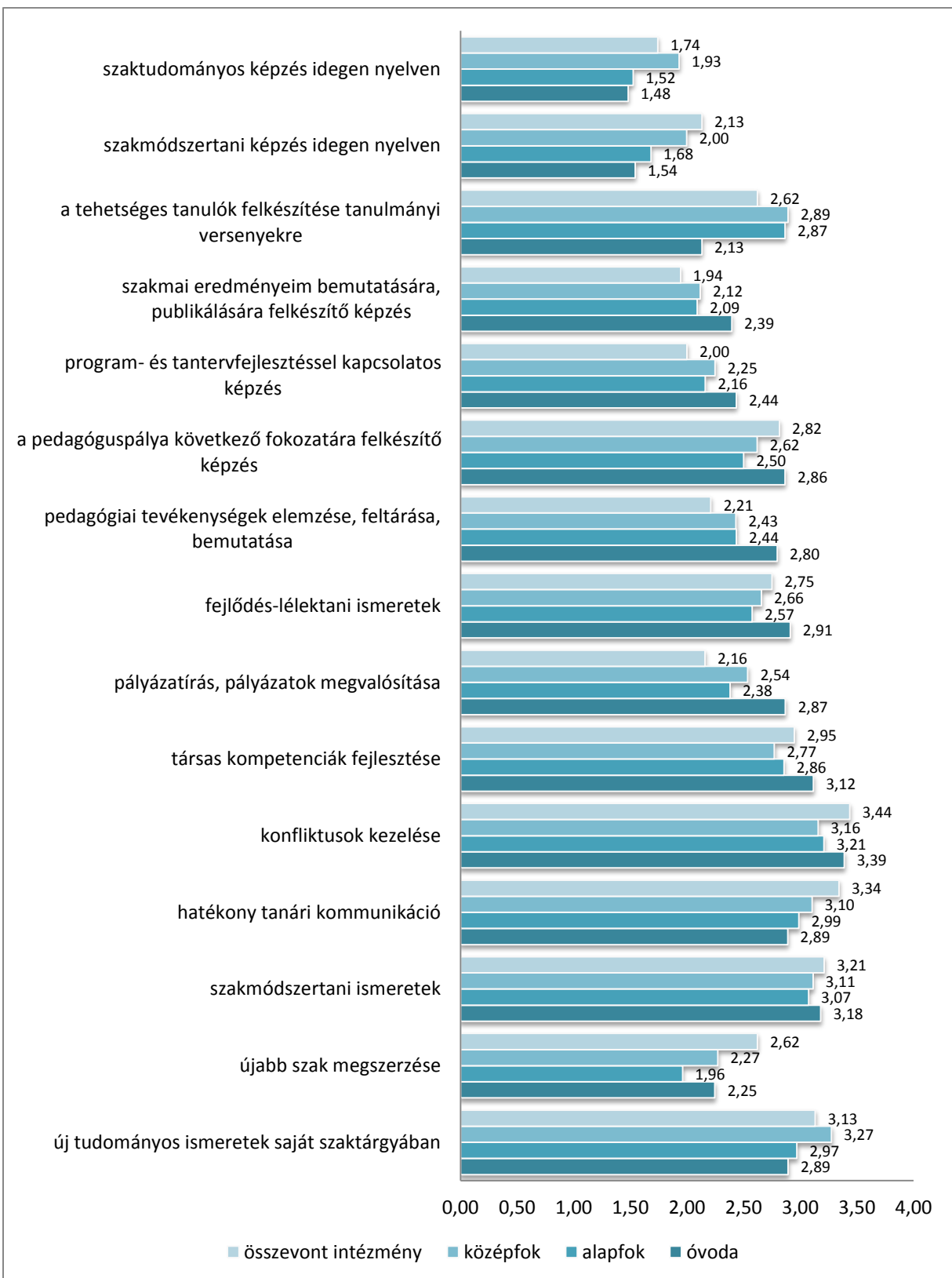
Ha a kérdést a korosztályok tekintetében vizsgáljuk, akkor –ahogyan a 82. ábrán láthatjuk– a legfiatalabb korosztályba tartozó, 22-38 év közötti válaszadó pedagógusok a konfliktus-kezelést (3,33), a hatékony tanári kommunikációt (3,26) és a szakmódszertani ismeretek fejlesztését (3,24) értékelték a legmagasabbra. A 39-54 év közöttieknél az első helyre került szintén a konfliktuskezelés (3,23), utána a szakmódszertani ismeretek (3,16) és az új tudományos ismeretek saját szaktárgyában (3,09) sorrend alakult ki a legmagasabb értékek között. Az 55-68 év közöttieknél a konfliktusok kezelése (3,04) mellett az új tudományos ismeretek saját szakterületén (2,81) még a szakmódszertani ismeretek bővítésére irányuló képzéseket 2,87-re értékelték. A korosztályok közötti válaszok esetében minden esetben a konfliktusok kezelésére vonatkozó továbbképzések a legfontosabbak a válaszadó pedagógusoknak. De emellett a szakmódszertan és új ismeretek szerzése is a legfontosabb képzési szükségletek között

szerepelnek. Figyelemre méltónak látjuk a korosztályok közötti különbségeket egyes területeken. A fiatal pedagógusok idegen nyelvi képzettség iránti érdeklődése kifejezetten szembetűnő, s emellett a pályamodell sikeréről árulkodik az, hogy a legifjabb korcsoportban a pedagógus pálya soron következő fokozatára való felkészítést milyen intenzíven igénylik. Tanárképzési központunknak a régióink pedagógusainak ezen igényére feltétlenül válaszolni kell.



82. ábra: A pedagógusok továbbképzési igényei a következő 10 évben korosztályok szerinti megoszlásban

Ha tovább elemezzük a kérdést, a szerint, hogy a pedagógusok milyen oktatási szinten tanítanak, a 83. ábrán egyértelműen láthatjuk, hogy az óvodában dolgozók a konfliktusok kezelését (3,39), a szakmódszertani ismeretek bővítését (3,18), illetve a társas kompetenciák fejlesztését (3,12) értékelik a legmagasabbra.



83. ábra: A pedagógusok továbbképzési igényei a következő 10 évben oktatási szintek szerinti megoszlásban



Az általános iskolában dolgozók esetében is a konfliktuskezelés (3,21) a szakmódszertani fejlesztés (3,07) és a hatékony tanári kommunikáció (2,99) jelenik meg leghatározottabb igényként. A középiskolai tanároknál viszont első helyen az új tudományos ismeretek saját szakterületen való szerzése a legfontosabb (3,27) még a konfliktusok kezelésére vonatkozó képzések csak 3,16-os értéket mutatnak.

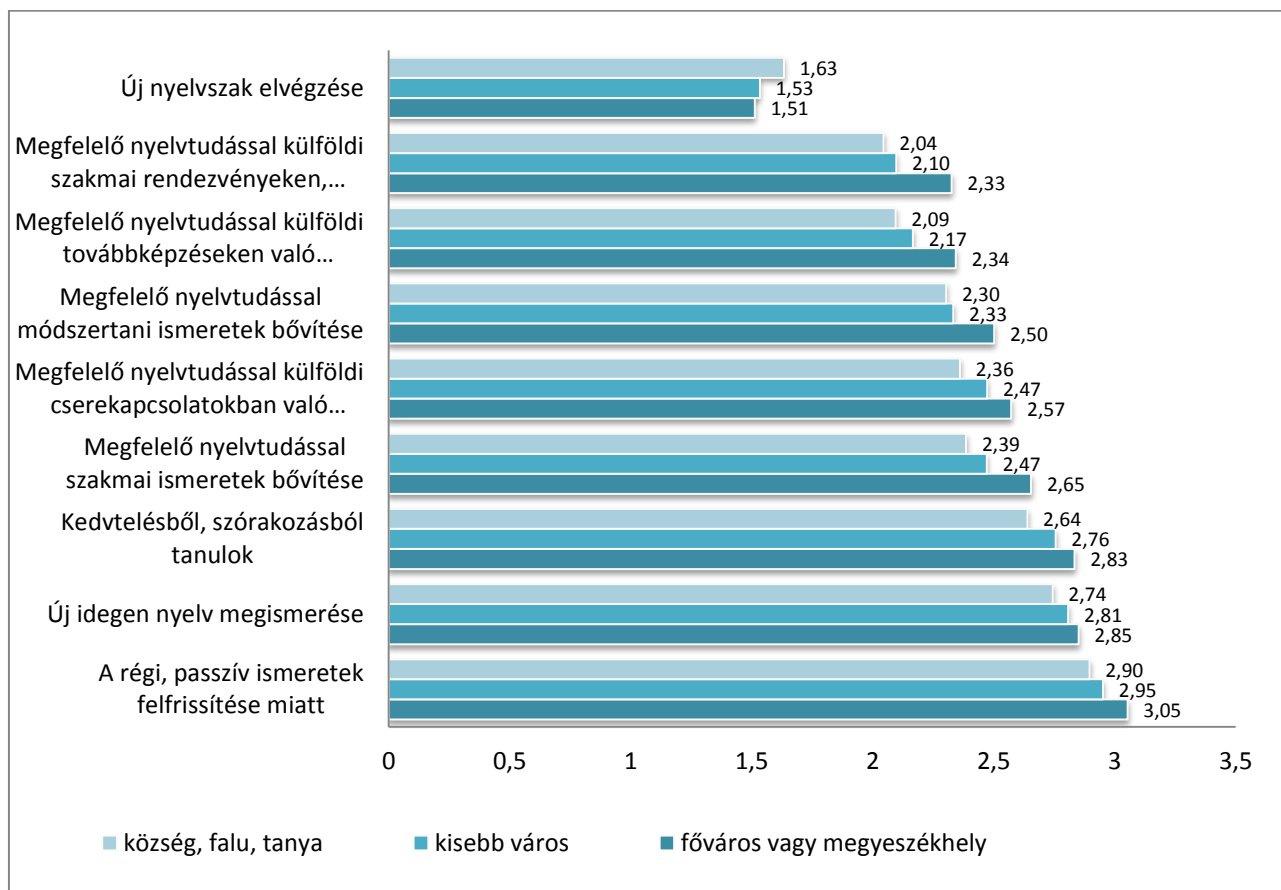
Ha az összevont intézményeket figyeljük, akkor a hatékony tanári kommunikáció (3,44) mellett a szakmódszertani ismeretek (3,21) is fontosak, de itt is első helyen értékelik a konfliktus kezelésére vonatkozó képzéseket (3,44).

## Pályán lévő pedagógusok motivációi a nyelvtanulásban (Nagy Zoltán)

A pedagógusok körében nem népszerű az idegen nyelvek tanulása. Korábbi kutatásunk (HERD) során lehetőség nyílt a pedagógus- és a nem pedagógusképzésben tanuló hallgatók összehasonlítására. Kiderült, hogy már az egyetemi tanulmányok során jelentős különbségek figyelhetők meg a két csoport között. Középfokú nyelvvizsgálóval a tanárjelöltek 26,9%-a, más szakosoknak 50,7%-a rendelkezett. Felsőfokú nyelvvizsgálója a tanárjelöltek 5,8%-ának, míg más szakosok 11,7%-ának volt (Dusa-Kovács, 2013: 37).

Napjainkban, amikor a legfrissebb információk jelentős része elsősorban angol nyelven érhető el, fontos, hogy képet kapjunk arról, mennyiben motiváltak a pályán lévő pedagógusok az idegen nyelvek megismerésében. A válaszadóknak a következő kérdésre kellett négyfokú skálán választ adniuk: „Mennyire fontos célok az alábbiak az idegennyelv-tanulás során? (Jelölje a skálán. 1 - nem jellemző, 2 - kevésbé jellemző, 3 - inkább jellemző, 4 - nagyon jellemző)”

Mivel az idegennyelv-ismeret jelentősen összefügg a társadalmi tőkével, ezért megvizsgáltuk, hogy különböző háttérváltozók hogyan hatnak a nyelvtanulási motivációra. Az 84. ábra a megkérdezett pedagógusok állandó lakóhelye szerint mutatja a kérdéskört.

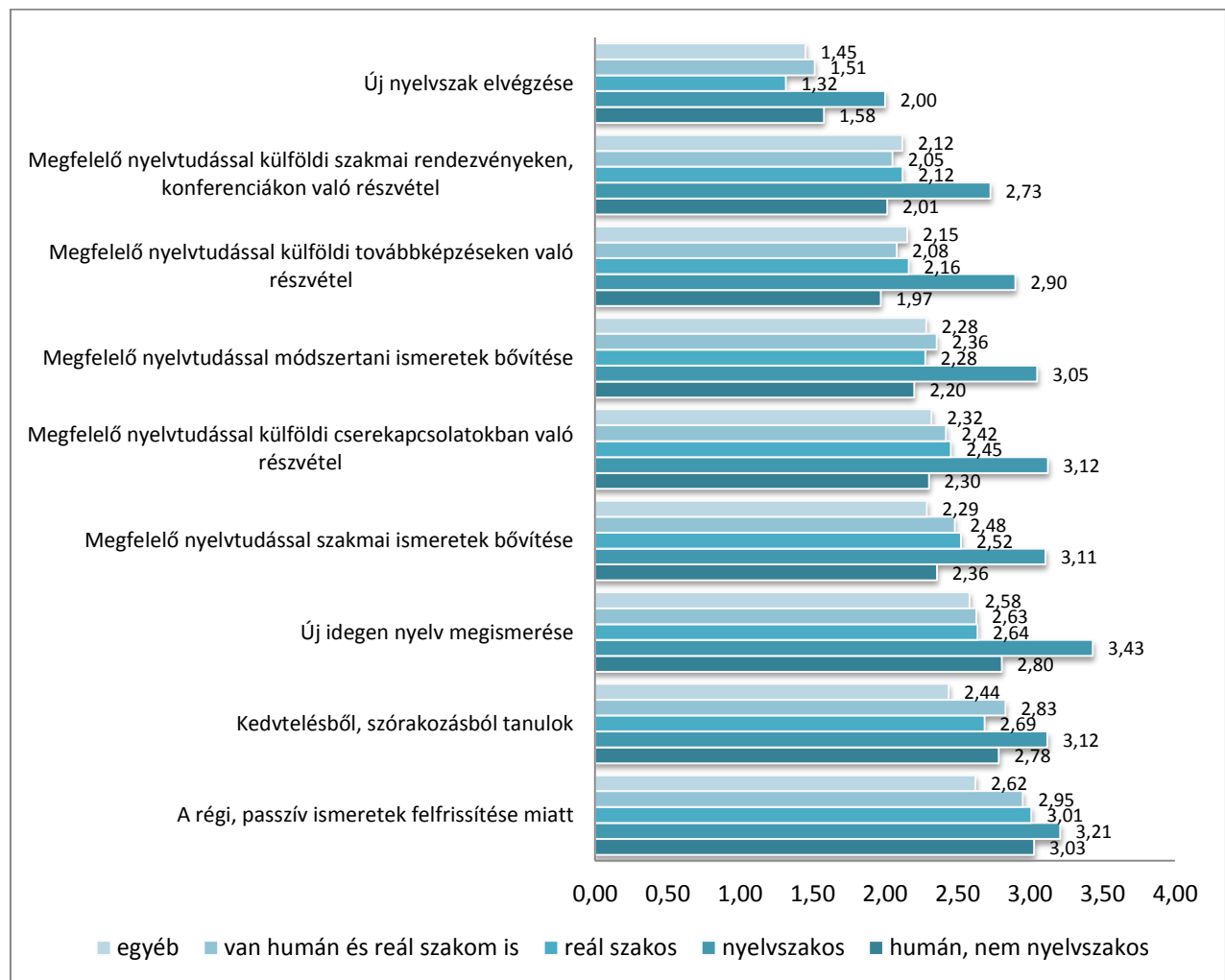


84. ábra: Nyelvtanulási motiváció az állandó lakóhely településtípusa szerint

Amint az látható, valamennyi motivációs tényező magasabb, minél nagyobb lélekszámú településen él a válaszadó. Egyetlen kivételt az új nyelvszak elvégzése mint cél jelent, ahol éppen ellentétes tendenciával találkozunk. Ennek oka, hogy a legkisebb településeken hiányszakma az idegennyelv-szak, emiatt elvégzése jó lehetőség lehet a szakmai pályafutást tekintve.

A legerősebb motivációs tényezőt a régi, passzív ismeretek felfrissítése jelenti (átlagosan 2,98 pont a négyfokú skálán), ugyanakkor viszonylag nagy igény mutatkozik új idegen nyelv megismerésére. Az új idegen nyelv megismerése ugyanakkor egyszerre szórakozást, kedvtelést is jelent. Bár a pedagógusok körében nyitottság mutatkozik arra, hogy szakmai-módszertani ismereteiket idegen nyelvű anyagok felhasználásával bővítsék, külföldi tartózkodásra jóval kevésbé nyitottak (legalábbis emiatt kevésbé tanulnak nyelveket).

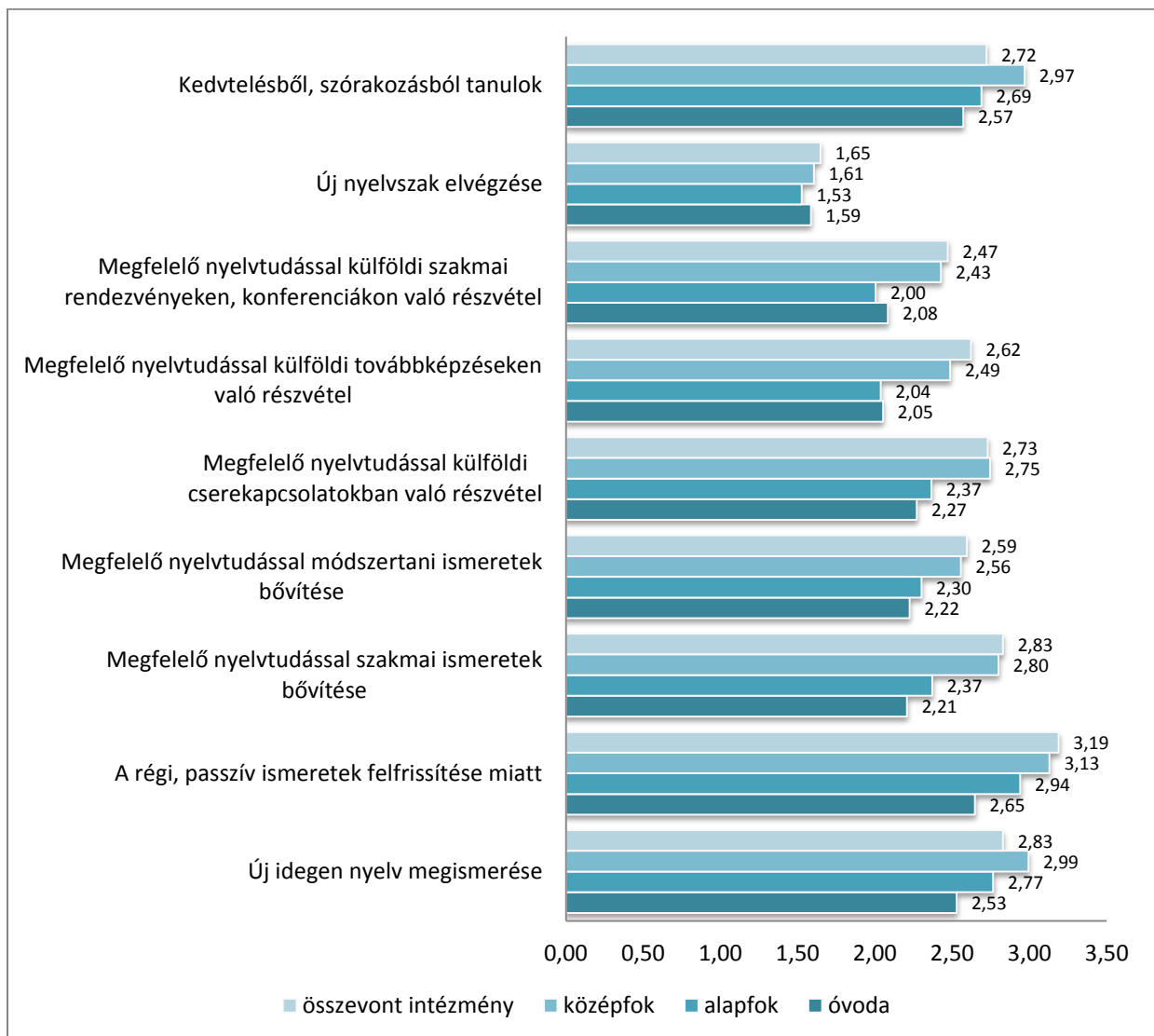
Rákérdeztünk a pedagógusok szakjára is, valamennyi területen erősen szignifikáns különbséget kaptunk (85. ábra).



85. ábra: Nyelvtanulási motiváció szak szerint

Az ábrából kitűnik, hogy a nyelvszakosok nyelvtanulási motivációja valamennyi területen kiugróan magas, valamint, hogy a humán és reál szakos tanárok más tényezők mentén motiváltak (például a reál szakosok szívesebben fejlesztének szakmai kultúrájukat idegen nyelvű anyagok segítségével, ugyanakkor a humán szakosok szívesebben tanulnak kedvtelésből).

A tanítási szint szerinti elemzés részben a várakozásainknak megfelelő, részben pedig meglepő eredményeket hozott (86. ábra). Legmotiváltabbak a középfokon tanító pedagógusok. Érdekes fejlemény, hogy az óvodapedagógusok némileg motiváltabbak a külföldi tartózkodás céljából történő idegennyelv-tanulásban, mint alapfokon tanító kollégáik, ami a régiókat ezen a téren (is) fenyegető erőforrásvesztés kockázatára hívja fel a figyelmünket.

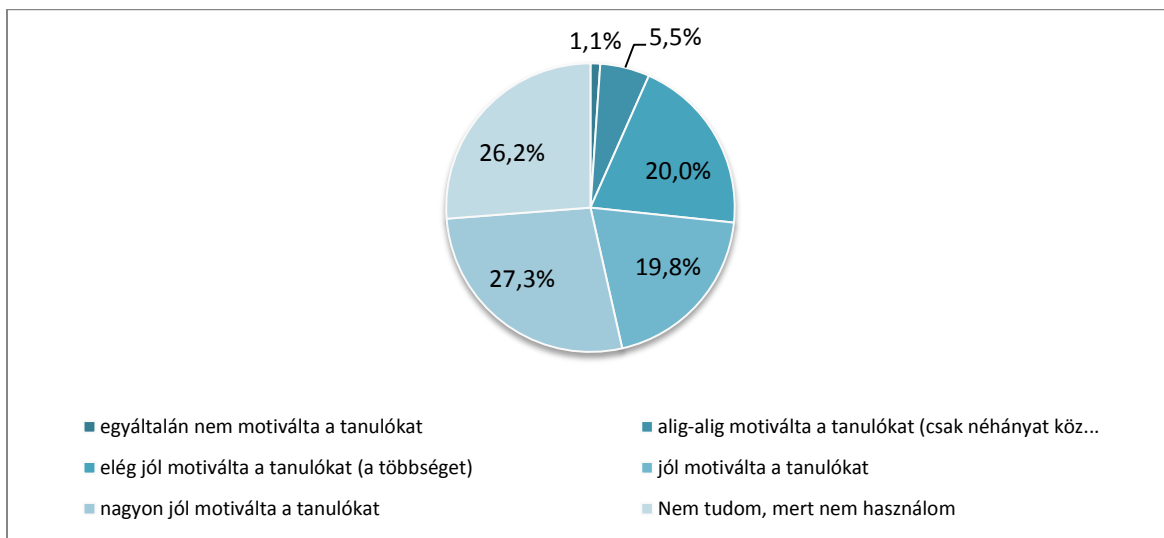


86. ábra: Nyelvtanulási motiváció tanítás szintje szerint

A nemek között szignifikáns eltérést csak a külföldi szakmai rendezvényeken, konferenciákon való részvételt elősegítő nyelvtanulás motivációjában kaptunk. A férfiak ebben az esetben motiváltabbak (2,42), mint a nők (2,13) (n=834, p=0,004). Korcsoportok tekintetében elmondható, hogy minél fiatalabb egy pedagógus, annál szívesebben tanul (egyedül a kedvtelésből, szórakozásból történő tanulás esetén nem találunk szignifikáns különbséget). Az iskola fenntartója szerinti különbségek közül egyedül a régi, passzív ismeretek felfrissítésében van különbség az iskolák között (egyházi 3,13, állami 2,95, egyéb 2,84; n=889, p=0,010). Az egyes pedagógusok motivációját jelentősen befolyásolja, hogy milyen családban nőttek fel. Minél magasabb a pedagógus szüleinek iskolai végzettsége, rendszerint annál motiváltabbak a nyelvtanulásban.

### Pedagógusok IKT ismeretei (Barnucz Nóra – Labancz Imre – Nagy Zoltán)

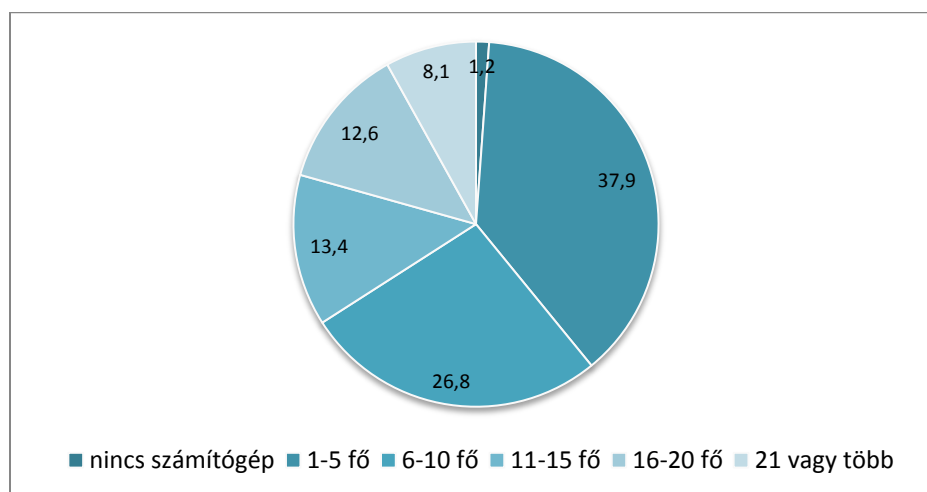
Az IKT-eszközök – általánosan fennálló – gyors amortizálódása ellenére a legújabb IKT-eszközök – például az interaktív tábla – által felkínált oktatási előnyök alapvetően még mindig kiaknázatlanok a tanórákon, azonban, mint fentebb láttuk, az irántuk megnyilvánuló érdeklődés már jelen van a pedagógusok körében. Ezen a területen továbbra is mindennapos kérdés az, hogy miként lehetne több tartalommal megtölteni ezt a technikai feltételrendszert. A kérdéskör jelentőségét az adja, hogy egyrészt a hagyományos oktatási módszerek, technikák, eszközök mellett viszonylag gyorsan fellendült az IKT eszközök használata, és a tanulók erre vonatkozó igényei is megjelennek, másrészt az utóbbi években az iskolák nagy része különféle pályázatok segítségével jelentős informatikai fejlesztéseket hajtott végre (így a Debreceni Egyetem gyakorló- és partneriskolái is), így az IKT eszközök használatához szükséges technikai feltételrendszer többnyire adottnak tekinthető. Várakozásunkat, amely az IKT eszközök használatának fellendülésére vonatkozik, a 87. ábrán bemutatott adatok megerősítik:



87. ábra: A pedagógusok válaszainak százalékos megoszlása a „Hogyan értékeli a tanulói reakciókat az interaktív tábla alkalmazása során?” kérdésre (N=919)

A pedagógusok az interaktív tábla használatát meglehetősen pozitívan értékelik. Mindössze a válaszadók 26,2%-a nem használja az interaktív táblát, ami meglehetősen jó aránynak mondható, hiszen a mintában különböző szakos tanárok szerepeltek, és bizonyos tantárgyak (vagy tanítandó témakörök esetén) nem is lehet/érdemes interaktív táblát használni. Mindössze a válaszadók 1,1%-a (10 fő) nyilatkozta, hogy az interaktív tábla egyáltalán nem motiválta a tanulókat, 5,5%-uk szerint pedig alig. A válaszadók 67,1%-a szerint az interaktív tábla elég jól, jól vagy nagyon jól motiválta a tanulókat. Az interaktív tábla alkalmazására tehát mind a tanári, mind a tanulói oldalról érzékelhetőek az igények, és a válaszok alapján úgy tűnik, hogy alkalmazásának valódi pedagógiai előnyei vannak. Mivel a tanulás eredményességében a motiváció szerepe kiemelten fontos, figyelemre méltó adatnak tartjuk, hogy a tanárok érzékelik az interaktív tábla nyújtotta előnyöket, és valóban használják is.

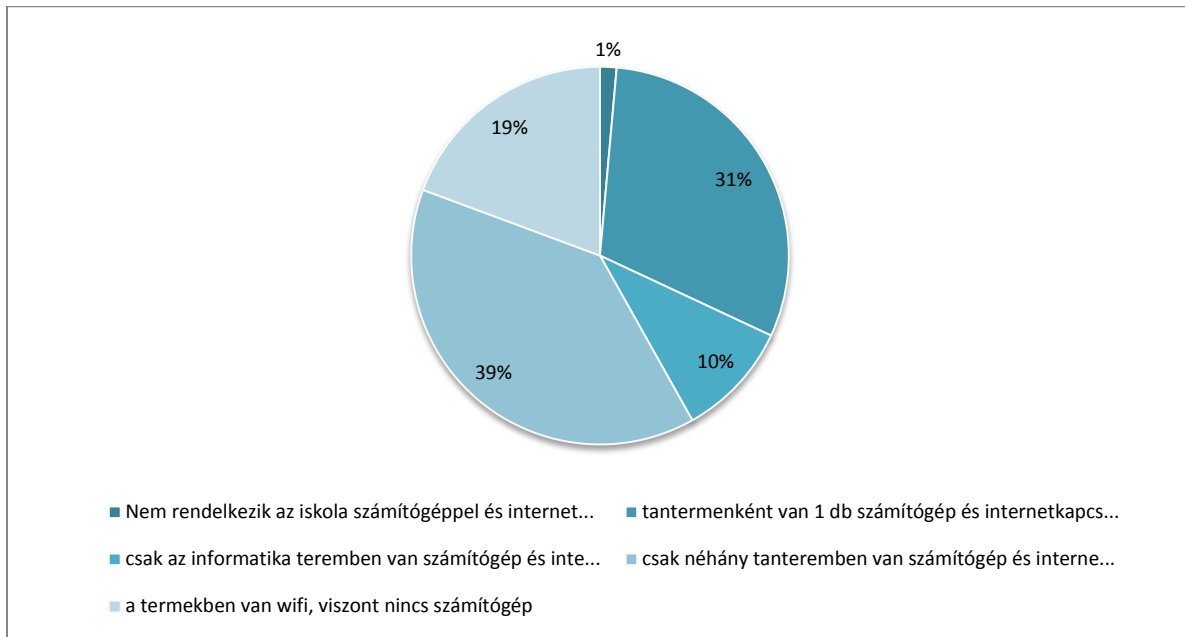
Második feltevésünk szerint az iskolák technikai (számítógépes) ellátottsága jó. Kérdőívünkben ezt az egy számítógépre jutó felhasználók átlagos számával mértük. Nyilvánvaló, hogy minél kevesebb felhasználó osztozik egy számítógépen, annál jobbnak tekinthető az iskola eszközellátottsága. (Megjegyezzük, hogy az egyszerűség kedvéért az iskolák eszközellátottságáról beszélünk, noha a kérdőíves felmérésben pedagógusokat vizsgáltunk. Mivel egy iskolában több, a kérdőívet kitöltő pedagógus is tanít, így az egyes iskolák helyzetére vonatkozóan az adatok némileg eltérhetnek, ugyanakkor a minta nagy elemszáma miatt csupán kis mértékben. Az „iskolában” szó helyett az egészen precíz megfogalmazás „a kérdőívet kitöltő pedagógus iskolájában” lenne.). Eredményeinket a 88. ábra mutatja:



88. ábra: A válaszok százalékos megoszlása „Az intézményben, ahol Ön dolgozik, egy számítógépre hány felhasználó jut?” kérdésre (N=954)

Látható, hogy az iskolák 64,8%-ában egy számítógépre legfeljebb 10 felhasználó jut, ezen belül 37,9%-ukban legfeljebb öt fő. Összességében ez kedvező adatnak tűnik, azonban a hétköznapi gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a szünetekben és az órák után rendelkezésre álló szűkös idő alatt ez túlzott zsúfoltságot jelent.

Az egyes tanteremek eszközellátottságáról a 89. ábra nyújt összefoglalást:

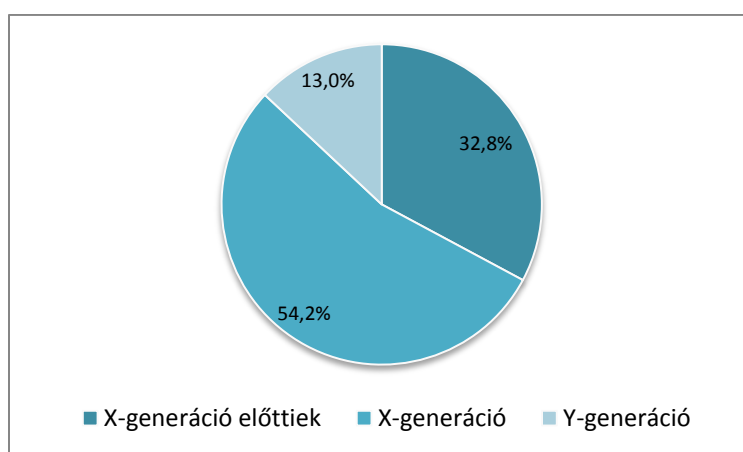


**89. ábra: A pedagógusok válaszainak százalékos megoszlása „A tanteremben van-e számítógép és internetkapcsolat?” kérdésre (N=932)**

Az adatokból látható, hogy az iskolák mindössze 9%-ában csak az informatika tanteremben van számítógép és internet-hozzáférés. Az iskolák 35,3%-ában több tanteremben is van számítógép- és internetkapcsolat. Bizakodásra ad okot, hogy hogy az intézmények 27,8%-ában minden tanteremben található számítógép és internetkapcsolat, 17,6%-ukban pedig a tanterekben WiFi kapcsolódási lehetőség is van. Az informatikai rendszer további fejlesztése a továbbiakban két szempontból is fontos lenne: egyrészt az elektronikus és mobil tananyagok használatához elengedhetetlen a jó minőségű WiFi hozzáférés, másrészt a tanári adminisztráció elektronikus forma felé való elmozdulása (e-napló) miatt az adminisztráció pontosságát és egyértelműségét garantálja, ha a tanár a tanórán helyben elvégezheti az elektronikus adatrögzítést (e-jegybeírás, hiányzások, késések rögzítése).

Az információs és kommunikációs technológia mint fogalom, mára beépült a köztudatba. A Központi Statisztikai Hivatal (2012) tanulmánya alapján, az IKT-eszközök a XXI. század társadalmának mozgatórugói, melyek óriási hatással vannak egy ország gazdasági-társadalmi fejlettségére. Ezt jól bizonyítják az IKT pedagógiai innováció hatását vizsgáló hazai és nemzetközi kutatások is (Balanskat és mtsai, 2006). Nemcsak a technikai feltételrendszer megalapozásának támogatása a cél, hanem olyan eljárások is szükségesek, amelyek megkívánják mind az intézményvezetők, mind a pedagógusok új feltételekhez való igazodását. Nemzetközi kutatások (Condie és Munro 2007; Kozma és Anderson, 2002; Gibson, 2002) az oktatási reformok megvalósítását az IKT-eszközök tanulásba-tanításba bevont szerepében látják. Szükséges megvizsgálni, hogy az IKT fogalom köré milyen konkrét eszközök csoportosulnak, és

az oktatásban milyen szerep társul hozzájuk. Az információs technika (IT) vagy információs és kommunikációs technika (IKT) a különböző oktatástechnikai vagy egyéb technológiai eszközök sokféleségét foglalják magukba, azonban érdemes megállapítani, hogy a technikai eszközök gyors elterjedése nem tart lépést az oktatási rendszer adta lehetőségekkel. (Molnár 2008) „*A technikai civilizáció gyors fejlődése és a világ népességének szellemi potenciálja közötti szakadék növekszik*” (Nagy 2000). Korunk tanulóit Y, Z generációnak, vagy net-generációnak, netán digitális bennszülötteknek nevezi a szakirodalom, s ez a pedagógus munka technikai hátterének gyökeres változását vonja maga után, mely egyrészt az elsajátítandó képességek körét gazdagítja. Az új helyzet a felkészülés, a tervezés, az óraszervezés valamint a mérés és értékelés mozzanataiban is szükségképpen szemléletváltást eredményez (Tari 2010). Ezért ma már nehezen lehet egyetérteni Karl Koeber gondolatával, miszerint: „*A humán tudósnak, ha számítógép segítségét kívánja igénybe venni, egyetlen központi feladata van: hogy elmondja a gépkezelőnek, mit szeretne elvégeztetni vele*” (Kubinger-Pilmann 2011: 12). 2011-ben még csak cél volt, ma már teljesen egyértelmű az oktatók digitális írástudásának fejlesztése. Ráadásul a pedagógusok felelősek azért, hogy a digitális szakadékot csökkentsék az egyes tanulói csoportok között is. Azt a feltevésünket, hogy az egyes digitális generációk és a pedagógusok között valóban megmutatkozik különbség, adataink megerősítették. A mintánkban szereplő pedagógusok születési évének átlaga 1969, a legidősebb 1947-ben, a legfiatalabb 1993-ban született. A pedagógusok digitális generációk szerint megoszlását a 90. ábra mutatja.



90. ábra: A mintában szereplő pedagógusok a digitális generációkhoz<sup>6</sup> való tartozás százalékában

A digitális generációkra vonatkozó szakirodalom a különbségeket nem pusztán a digitális eszközhasználatban látja a generációk között, hanem meghatározó eltérések vannak a világszemléletben, szokásrendszerben, attitűdökben, így a tanuláshoz való viszonyban is.

<sup>6</sup> X-generáció előttiek: 1965 előtt születettek, a technológiai robbanást megelőzően („veteránok”), X-generáció tagjai: 1965-79 között születettek („digitális bevándorlók”), akik nem a digitális világba „születtek bele”, de kénytelenek alkalmazkodni hozzá, Y-generáció tagjai: 1980-1994 között születettek, már szükségletnek érzik a digitális világba való beilleszkedést, Z-generáció tagjai: ezt követően születettek, életük első pillanatától a digitális világban nőnek fel.

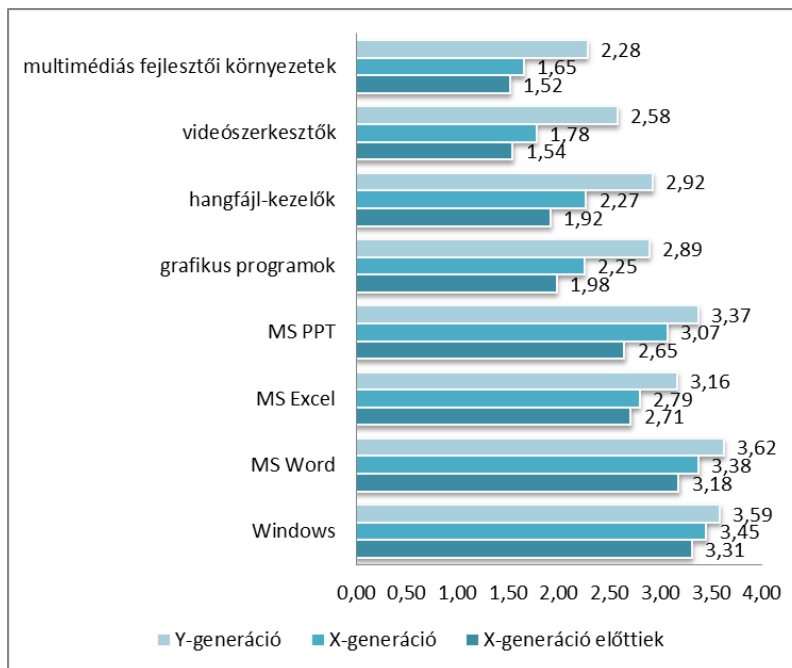


Tekintettel arra, hogy a pályán lévő pedagógusok 32,8%-a még a digitális-technológiai korszak előtt született, túlnyomó többségük (több mint felük) „digitális bevándorló”, valamint nincsen köztük olyan, aki a Z-generáció tagja, így valódi kihívást jelent, hogy a pedagógusok alkalmazkodjanak a mai, Z-generációs nemzedék tanításával járó különbségekhez.

Benedek (2008) a digitális pedagógia fogalmát így definiálja: *„Minden olyan hagyományos vagy konstruktív pedagógiai, tanulási-tanítási mód, módszer, amely során számítógépet, informatikai eszközt is használ a tanuló és a pedagógus”*. Buda (2007) gondolata jól ábrázolja a tanulmány vezérfonalát, miszerint *„rég nem arról folyik a vita, hogy megjelenhetnek-e az oktatásban az IKT-eszközök, hanem arról, hogy hogyan lehet ezeket felhasználni a hatékony tanításhoz”* (Buda 2007:4). A szaktanulmányok rámutatnak arra, hogy a digitális szakadék abszolút tényként figyelhető meg az oktatásban, az elavult technikai eszközök már nem hatékonyak az oktatásban, például kazettás magnó, VHS videó, lemezjátszó, stb. (Körösné 2009). Ezzel szemben napjaink legújabb oktatástechnikai eszköze, az interaktív (fehér) tábla („interactive whiteboard”) egy eszközrendszer melynek használatához szükséges maga a tábla, egy számítógép, egy projektor, valamint a kiegészítő eszközök. A tábla különböző szoftverek segítségével működik, melyet a gépen futó szoftverek vezérlik. Egy 2010-ben készült brit tanulmány szerint azonban egyelőre nem mutat kimagasló eredményt az interaktív tábla használata az oktatásban (Máthé 2010). Az eszköz használatát egyfajta kiábrándulás kíséri, melynek magyarázata az a várakozás lehet, hogy ez az eszköz megoldja a tanítási folyamat problémás részeit vagy éppen helyettesítheti a pedagógust. Az interaktív tábla nem egy „varázseszköz”, csupán magában hordozza a fentebb részletezett hagyományos oktatástechnikai eszközök tudását (diavetítő, írásvetítő, video, HIFI rendszer), sőt, valamivel még többet is tud (Gesztési 1997).

A tanítás során alkalmazható digitális eszközök tárháza óriási (Patricia Senn Breivik 2005; Molnár 2010; Kubinger-Pilmann 2011). A nemzetközi szakirodalom figyelmeztet a tanulói generáció digitális eszközökhöz való affinitására és az ebből adódó elvárásokra, az információszerzési, -feldolgozási, adattárolási, szervezési, és átadási technikák működésének elsajátításának szükségességére (Körösné 2009, Komenczi 2009), de *„nagyon fontos az az alapelv, hogy mindig a cél eléréséhez, az adott didaktikai feladat megoldásához kell keresnünk a megfelelő eszközt, és nem fordítva, tehát az eszközökhöz a megfelelő alkalmazási területet”* (Kecskés 1987: 5, Námesztovszki 2009). A számítógép motiváló eszköz lehet az oktatásban, ha nem esünk túlzásokba és a mértéktartás elvét szem előtt tartva használjuk azt. Szükséges leszögezni, hogy bármilyen oktatástechnikai eszközről is van szó, az csak segítheti a tanítás-tanulás folyamatát. *„A számítógép nem helyettesítheti a tanárt”* (Kecskés 1987: 6). Alkalmazásának központi feladata az lenne, hogy a tanár és tanuló közötti kommunikációra fordított időt megsokszorozza (Kecskés 1987). A pedagógusok új technikai eszközöktől való tartózkodása részben indokolt, hiszen a technikai eszközök nem tudták meggyőzően bebizonyítani a költséghatékonyságot és így nem volt motiváló a tanár számára, illetve nyomot hagyott bennük a bonyolult funkciókkal ellátott eszközök tárháza, amelyek a tanár munkáját nem megkönnyítették, hanem eredménytelenül nehezítették (Fehér 2004; Kubinger-Pilmann 2001).

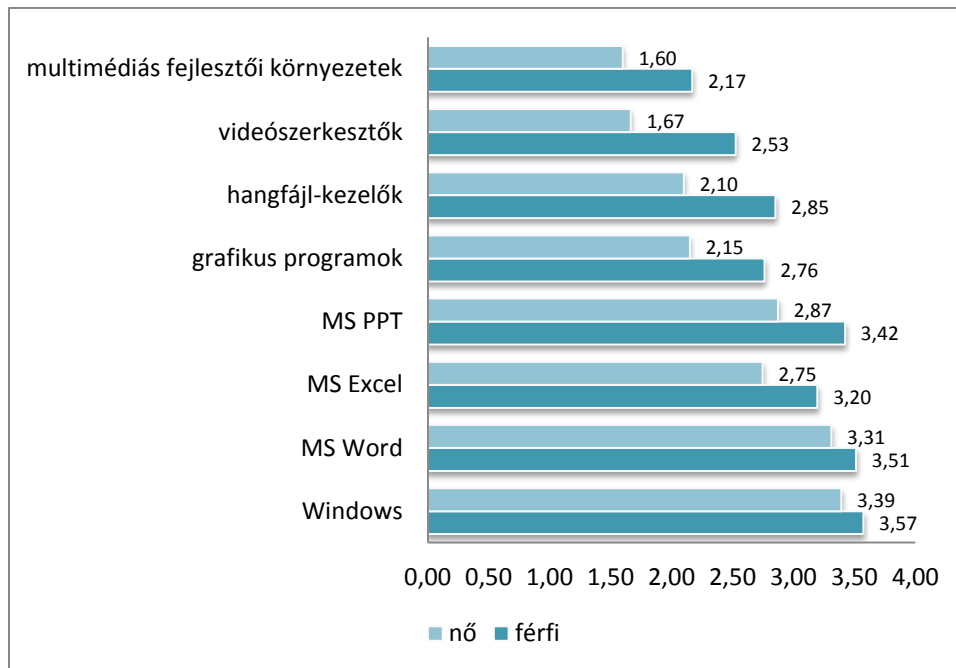
Ehhez kapcsolódóan megvizsgáltuk, hogy a tanárok – az egyes digitális nemzedékhez való tartozás szerint – mennyire jártasak az egyes programok használatában. Eredményeinket a 91. ábrán szemléltetjük:



91. ábra: A pedagógusok négyfokú skálán mért válaszainak átlaga a következő kérdésre: „Mennyire jártas az informatikai programok használatában? (Jelölje a skálán. 1 - nem jártas, 2 - kicsit jártas, 3 -elég jártas, 4 - jártas)”

Az egyes generációk közötti eltérések valóban jelentősek és érdemiek, mint azt az átlagok összevetésére alkalmazott variancia-analízis és az ANOVA-teszt szignifikanciája (valamennyi kérdés esetén  $p \leq 0,001$ ) mutatta. Érdeemes megfigyelni a pályán lévő pedagógusok körében a következő jellegzetességeket. Minél fiatalabb egy pedagógus, annál jártasabb valamennyi szoftver használatában. A pedagógusok jártassága leginkább a MS Windows, MS Word és MS PowerPoint esetén jó, ugyanis ezek azok, amelyek a mindennapi pedagógiai munka során a leginkább szükségesek. A multimédiás fejlesztői környezetek használatában még az Y-generációt képviselő pedagógusok válaszai is közelebb állnak a „2-kicsit jártas” válaszhoz.

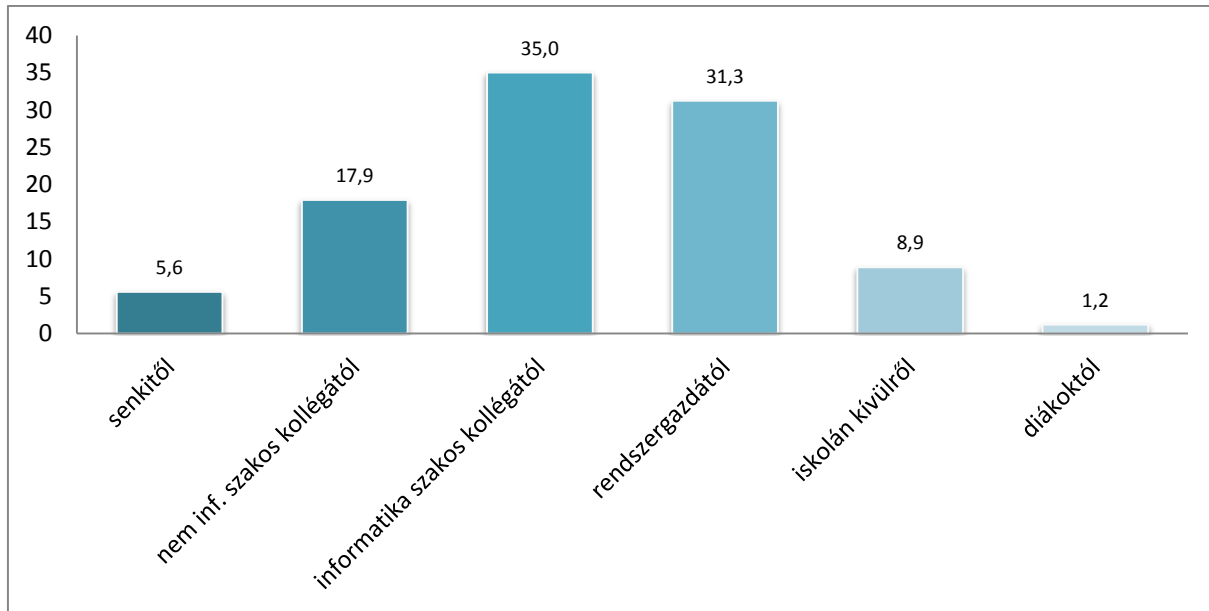
A pedagóguspályán az IKT-jártasság még mindig maszkulin területnek mondható. A 92. ábrán láthatóak a nemi eltérések. Az ANOVA-teszt szignifikanciája valamennyi kérdés esetén  $p \leq 0,006$ .



92. ábra: A pedagógusok négyfokú skálán mért válaszainak átlaga a következő kérdésre: „Mennyire jártas az informatikai programok használatában? (Jelölje a skálán. 1 - nem jártas, 2 - kicsit jártas, 3 - elég jártas, 4 - jártas)”

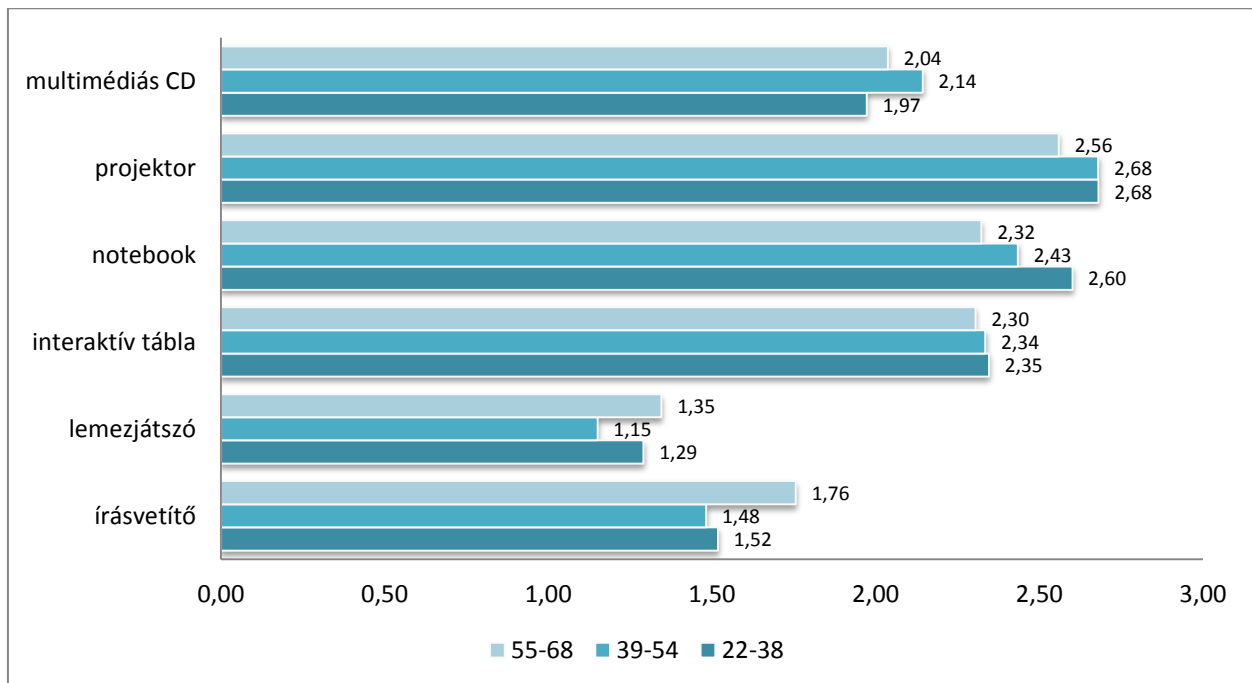
Amint látható, a férfi pedagógusok valamennyi területen kiugróan jártasabbak. A legjelentősebb eltérések éppen a nem MS irodai programcsomag szoftvereinek használatában jelentkeznek: a videószerkesztők alkalmazásában a férfiak jártassága átlagosan 0,9 ponttal magasabb, mint a nők esetében.

Tekintettel arra, hogy a pedagógusok nagyobb része segítségre szorul az IKT-eszközök használatában, rákérdeztünk arra, hogy kihez fordulnak szükség esetén. A 93. ábrán látható, hogy a pedagógusok mindössze 5,6%-a nem tud senkihez fordulni. Nem meglepő, hogy a diákoktól csupán a kollégák 1,2%-a kér segítséget.



93. ábra: A pedagógusok válaszainak százalékos megoszlása arra a kérdésre, hogy kitől tud segítséget kérni IKT-eszközök használatában (n=819)

Megvizsgáltuk, hogy az egyes pedagógusok a különféle eszközöket milyen gyakran használják. Az eredményeket a 94. ábra mutatja be:



94. ábra: A pedagógusok négyfokú skálán mért válaszainak átlaga a következő kérdésre: „Milyen gyakran használja az IKT eszközöket a tanórán? (Jelölje a skálán. 1- soha, 2 - ritkán, 3 - gyakran, 4 - mindig)”

Látható, hogy a legtöbb válasz a ritkán—gyakran tartományban mozog. Érdekeség, hogy a lemezjátszó és az írásvetítő használata, bár összességében ritka, mégis a legfiatalabbak és a legidősebbek körében is népszerű, meglehet, mást értenek rajta.

Megvizsgáltuk, hogy az egyes eszközök használata hogyan függ össze azzal, hogy az adott pedagógus milyen oktatási szinten tanít. Óvodában a zenehallgatás hangsúlyos: gyakran használnak CD-lejátszót, és elvétve (de valamennyi szint közül legnagyobb mértékben) lemezjátszót. Az alapfokú oktatásban az interaktív tananyagok alkalmazása gyakori: itt a legmagasabb az interaktív tábla és a multimédiás CD használata. Középfokon leginkább a vizuális szemléltetés a cél: a tanárok projektor segítségével vetítenek ki prezentációkat, képeket.

Tekintettel arra, hogy az interaktív táblának számos felhasználása lehetősége létezik (filces tábla, videó vetítése, PPT vetítése, interaktív anyagok használata), ezért vizsgálni kívántuk az előzőekben megfogalmazott feltevésünket, miszerint alapfokon inkább az interaktív tananyagokhoz alkalmazzák a táblát, míg középfokon inkább bemutatók vetítésére. A keresztábra-elemzés megerősítette ezt a feltételezésünket ( $p=0,000$ ).

## Vezetői összefoglaló és javaslatok

1. A **továbbképzések akadályai** esetében a válaszadóink körében a költségek, a munkaidővel való összeegyeztetés, az időhiány, a képzési hely távolsága jelent meg leginkább. Ezeket a válaszokat figyelembe véve a **távoktatásos formájú képzéseknek, az e-learning** tananyagokon alapuló képzéseknek van jogosultsága, különös tekintettel arra, hogy a módszerek körében feltett kérdés esetében az ilyen módszertani háttérű képzések támogatottak voltak a válaszadóink körében. Ezek mellett a **kihelyezett képzések** jelenthetnek megoldást, megfelelő létszámú képzési csoport esetén, mivel ez a forma is idő- és költségmegtakarítást tesz lehetővé.
2. A **költségek előteremtésének nehézségeire** a jövőben is megoldást jelenthetnek a pályázatokból finanszírozott képzések, azonban ezeket nem utólagosan, a pedagógusok számára igényfelmérés nélkül, választási lehetőség nélkül érdemes szervezni, felkínálni, hanem együttműködve, a 2016-2017-es időszakban megjelenő továbbképzési pályázatok előtt az igényeket és a lehetőségeket összehangolva érdemes kidolgozni, tervezni és szervezni.
3. A válaszadók körében a **képzési szint**, ahol tanít meghatározó volt, például a továbbképzések témáit illetően, így az egyes célcsoportokra irányuló (óvodapedagógusok számára, általános iskolákban, középiskolákban tanítók számára) képzések kidolgozása és szervezése is megfontolandó.
4. Ha képzések témaköreit tekintjük, a **pedagógus akkreditációs jegyzékben szereplő témakörök** közül az osztálytermi menedzsment, a tehetséggondozás és a tanítás-tanulás témakörök voltak a meghatározók, tehát ilyen típusú képzésekre van igény.
5. Ha a **képzések témáját** más megközelítésben tartalmazó kérdéseket tekintjük, akkor a személyre szabott figyelmet kívánó mentori szerepkörhöz kötődnek (tanulók személyiségének fejlesztése, a tanulók tanulásának támogatása) valamint a napi osztálytermi munkát megkönnyítő, támogató hatékony problémamegoldás, konfliktuskezelés és hatékony kommunikáció témakörökben meghirdetett képzések tarthatnak nagyobb érdeklődésre számot.
6. A pedagógus pálya fokozataira való felkészítés és az idegen nyelvű szakmai tájékoztatás a pedagógusok fiatal korcsoportjában kiemelkedően fontos, tehát a jövő továbbképzéseit érdemes ezeken a területeken megtervezni. A **kutatói** kategória elérése a fiatalok számára olyan cél, amelyért hosszú távon képesek erőfeszítéseket befektetni. A felsőoktatásból kilépő frissdiplomásokat szükséges a posztgraduális és doktori képzésekbe való visszatérés lehetőségeivel kapcsolatos információkkal ellátva kibocsátani.

7. A **pályaelhagyást** leginkább az állami középiskolában dolgozók, a reál tárgyakat tanítók, a magasán iskolázott szülőktől származók, a fiatalok és a férfiak tervezik, valamint azok, akik magasabb egzisztenciális biztonságra törekednek. Az elégedettséget tekintve veszélyeztetetteknek tűnnek továbbá a középső korosztály tagjai és a magasabb iskolafokokon tanítók is. Mivel a jövőtervekből is magas arányú bizonytalanság olvasható ki, javasolható a pedagógusok számára személyre szabott karriertervezési tanácsadást kínálni. Ez elképzelhető lenne például az egyetemek vagy főiskolák tanárképzési központjai kezdeményezésében, vagy a pedagógusok munkáját kísérő más szakmai szervezetekkel való együttműködésben. Szerepet kaphatna a pályatanácsadásban az egyedi igényfelmérés, a független szakmai visszajelzés lehetősége, a különböző mentális problémák megelőzése és kiszűrése, ezek orvoslása, a továbbképzési lehetőségekről való személyre szabott tájékoztatás, szakmai fórumok biztosítása a hasonló problémákkal küzdő pedagógusok számára stb. Ezt a lehetőséget akár már a pályát elhagyott pedagógusok is igénybe vehetnék, akik számára a visszavezetés szakmai kíséretében nyújthatna a tanácsadás segítséget. Mindez jól illeszkedne a pedagógus életpálya modell megvalósításába.
8. A **legfiatalabbak kiábrándultságával** kapcsolatos eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a jelenleginél jobban oda kell figyelni a pedagógusképzésben, a képzésből az oktatásba való átvezetésben, valamint a pálya legelején a pedagógusjelöltekre és pedagógusokra. Kiemelkedően fontos a pályaaorientáció segítése, a szakmai felkészültség elmélyítése, a szakmai visszajelzés biztosítása, a pedagógiai munkát segítő fejlesztő tevékenységek lehetővé tétele (pl. óralátogatás, műhelymunkák, konferenciák, kutatások, mentorálás stb.), a továbbképzések felé való nyitottság megteremtése stb.
9. A pedagógusok előmeneteli rendszerében hangsúlyos szerepe van a **szakvizsgás képzéseknek**, éppen ezért fontos az ilyen képzésekkel kapcsolatos igények folyamatos vizsgálata, a szakvizsgás képzések témájának az igényekhez való igazítása, a képzési paletta bővítése, valamint ahhoz, hogy ezek hosszútávon a képzést indító intézménynek is gazdaságilag megérje, fontos a képzések népszerűsítése és az alternatív forrásteremtés (pl. pályázatok által).
10. Az intézmények technikai ellátottsága alapvetően nem tekinthető rossznak, bár az infrastruktúra folyamatos fejlesztést igényel a közoktatási intézményfenntartók részéről. A pedagógusok túlnyomó része az IKT-eszközök tanulóakra gyakorolt motiváló hatásáról számol be. Ennek ellenére **informatikai ismereteik** hiányosak, többnyire csupán a Microsoft irodai programcsomagjának szoftvereit használják (Word, PowerPoint). A pedagógusok képzésében és szakmai továbbképzésében nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az interaktív tananyagok megismertetésére, készítésére.

11. Az egyes „**digitális generációk**” közötti szakadék nem pusztán abban nyilvánul meg, hogy mennyire képesek az egyes nemzedékek használni az IKT-eszközöket. Túl azon, hogy az idősebb pedagógus-generáció ezen eszközök használatában kevésbé motivált és kevésbé rendelkezik a megfelelő ismeretekkel (így szükségesek az ilyen jellegű gyakorlatorientált intenzív képzések indítása), melyeken rendkívüli hangsúlyt kell kapnia a szemlélet- és attitűdformálásnak, s kezelni kell a digitális írástudás fejlesztése közben a pedagógusokra nehezedő kudarccokat is.
12. A pedagógusoknak lehetőséget kell adni arra, hogy érezzék, valóban megéri **nyelveket tanulni**. A pedagógusképzésben növelni kell a nemzetközi részképzések és iskolai gyakorlatok arányát, A pedagógusképzésben és a továbbképzés során szükséges növelni a pedagógus pálya és a szaktudomány nemzetközi szaknyelvében és szakirodalmában való tájékozódást segítő kurzusok, idegen nyelvű segédanyagok arányát és elérhetőségét. A nyelvismeret hozzásegítheti őket saját szakmaterületükön való fejlődésükhöz is. Elérhetőbbé kell tenni a továbbképzéseket a kisebb településen élők, valamint az alacsonyabb szociokulturális környezetből érkezők számára.
13. A pedagógusok szakmai szervezeti részvétele vizsgálatunk szerint rendkívül alacsony arányú és esetleges tagság esetén is igen formális, noha a pálya presztízsének és vonzerejének növeléséhez elengedhetetlen a szakmai önszerveződés aktivitása és tartalmassága, a tanítók, tanárok kollektív identitásának erősítése. A Nemzeti Pedagógus Kar létrejöttével a formális taggá válás kérdése megoldódik ugyan, azonban a képzés és továbbképzés során az interaktív, önreflektív, hivatástisztázó, testületi identitást formáló képzési formákat szükséges előtérbe helyezni a jövőben.



## Hivatkozott irodalom

- Bacsikai K. (2013): Mit ér (el) a tanár, ha közép-európai? Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok két közép-európai országban. Doktori értekezés.
- Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006): The ICT Impact Report. A review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe. Brussels: European Communities, European Schoolnet.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007): How the world's best-performing school systems come out on top. London: McKinsey & Company. [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Benedek A. (2008) (ed.): Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben. Budapest: Typotex Kiadó.
- Breivik, P. S. (2005): 21st Century Learning and Information Literacy, *Change*, 37(2), 20-27.
- Buda A. (2007): Infokommunikációs technológiák és a pedagógusok. *Iskolakultúra*, 17(4), 8-13.
- Ceglédi T. (2011): „Itt senki nem kíváncsi rá, hogy mi történik.” – Pedagógus-továbbképzések a képzők szemszögéből (Esettanulmány). In Sági M. (ed.): Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 159-232.
- Ceglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85-110.
- Chrappán M. & Pusztai G. (2014): A továbbképzés és a doktori képzés várható szerepe a tanári pályamodellben. In Németh N, V. (ed.): Képzők és képzetek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról. Szeged: Belvedere Meridionale, 13-40.
- Chrappán M. (2011): Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzetek körében. In Garai O. & Veroszta Zs. (2012): Frissdiplomások 2012. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 231-264.
- Condie, R. & Munro B. (2007): The impact of ICT in schools – a landscape review [file:///C:/Users/N%C3%B3ri/Downloads/impact\\_ict\\_schools.pdf](file:///C:/Users/N%C3%B3ri/Downloads/impact_ict_schools.pdf) (Utolsó látogatás: 2015. 01. 11.)
- Cseh Gy. (2007): A tanítóknak szóló pedagógus-továbbképzések szerepe a személyre szóló nevelés megvalósításában. In Szabó M. (ed.): A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Darling-Hammond, L. (2010): Recruiting and Retaining Teachers: Turning Around the Race to the Bottom in High-Need Schools *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16-32.

- Dusa Á. R. & Kovács E. (2013): New Inequalities in Higher Education: Pre-service Teachers in Partium Region. In: Gallova, M., Guncaga, J., Chanasova, Z., & Moldova Chovanchova M. (Eds.) *New Challenges in Education: Retrospection of history of education to the future in the interdisciplinary dialogue among didactics of various school subjects*. Ružomberok: Verbum, 29-43.
- Fehér P. (2004): Az IKT-kultúra hatása az iskolák belső világára. *Iskolakultúra*, (12), 27-46.
- Füstös L. & Szabados T. (1998): A gyermeknevelési elvek változásai a magyar társadalomban (1982-1997). In Hanák K. – Neményi M. (ed.): *Szociológia – emberközelségben*. Budapest: Új Mandátum Kiadó, 247-276.
- Gesztesi P. (1997): Oktatástechnológia. Comenius Bt., Pécs [www.mpigyor.hu/tartalomuj/egyeb/klaszikus\\_oktatastechnologia.pdf](http://www.mpigyor.hu/tartalomuj/egyeb/klaszikus_oktatastechnologia.pdf) (Letöltés ideje: 2014. 05. 21.)
- Gibson, I. W. (2002): Leadership, Technology, and Education: achieving a balance in new school leader thinking and behavior in preparation for twenty-first century global learning environments. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11. 3. sz. 315-334.
- Hermann Z., Imre A., Kádárné Fülöp J., Nagy M., Sági M. & Varga J. (2009): Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Kálmán O. & Koltói L. (2013): Hazai oktatási-fejlesztési tapasztalatok. Szakértői kerekasztal-beszélgetés. *Felsőoktatási Műhely*, 7(2), 23-38.
- Kecskés I. (1987): *Mikroszámítógépek használata az idegennyelv-oktatásban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Komenczi B. (2009): A társadalom iskolájának jellemzői <http://www.ofi.hu/tudastar/informatikaoktatasban/informacios-tarsadalom> (Letöltés ideje: 2014. 11. 11.)
- Kovács E. (2015): A tanár szakos hallgatók szakmai jövőtervei. In Pusztai G. & Kovács K. (ed.): *Ki eredményes a felsőoktatásban*. Nagyvárad-Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó, 183-194.
- Kozma, R. & Anderson, R. (2002). “Qualitative case studies of innovative pedagogical practices using ICT.” *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(4), 387-394.
- Körösne Mikes M. (2009): Informatika gyermekkorban-hazai helyzetkép. In: <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/korosne-mikis-marta> (Utolsó látogatás: 2014. 11. 15.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2012): IKT-eszközök és használatuk. In: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/ikt11.pdf>.

- Kubinger-Pilmann J. (2011): Digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban; *Iskolakultúra*, (12), 48-59.
- Lannert J. & Sinka E. (2009): A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése. Kutatási beszámoló.
- Liskó I. (2004): A pedagógus továbbképzés hatékonysága. *Educatio*, (3), 391–405.
- Lisznyai S. (1998): Az egyetemi képzés – alapképzés. Interjú Balázs Gézával, az ELTE BTK dékánhelyettesével. In Bíró E. & Tóth V. (eds.): Információs és pályatervezési karrierépítési tanácsadás az ELTE BTK Diáktanácsadó Központjában. Munkavállalást Segítő Nyílt Napok '98. 2. számú füzet. Budapest: ELTE BTK Diáktanácsadó Központ. 5-8.
- Máthé E. (2010): <http://www.nyest.hu/hirek/nem-hatekony-az-interaktiv-tabla#> Letöltés ideje: 2014. 11. 05.).
- Molnár Gy. (2008): Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetősége. *Szakképzési szemle*, (3), 257-278.
- Molnár Gy. (2010): Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, (7-8), 22-34.
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. London: McKinsey & Company. [http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\\_Download-version\\_Final.pdf](http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf)
- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy M. & Varga J. (2006): Pedagógusok. In Halász G. & Lannert J. (eds.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Námesztovszki Zs. (2009): Interaktív tábla az oktatásban. Szabadka
- OECD (2005): „Teachers matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD.
- OECD (2009): Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OECD (2010): TALIS 2008 Technical Report, Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf>
- OECD (2013): The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe. Paris: OECD. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis_en.pdf)

- Pedagógus 2010: Pedagógusok időmérleg vizsgálata. Kutatási zárójelentés. TÁRKI-TUDOK.  
[http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v\\_pedagogus2010\\_zarotanulmany.pdf](http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_pedagogus2010_zarotanulmany.pdf)
- Pusztai G. (1998): Előzetes megfontolások az egyházi iskolába járók társadalmi háttérének vizsgálatához. In Magyar Egyháztörténeti Vázlatok, 10(1-2), 36-40.
- Pusztai G. (2011): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. In *Educatio*, (19)1, 48-61.
- Pusztai G. (2015): Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartói metszetben. Az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai. In Pusztai Gabriella & Morvai Laura (eds.): *Pálya – modell*. Budapest-Nagyvárad: Új Mandátum Kiadó & Partium Press
- Sági M. & Ercsei K. (2014): Who is willing to be a teacher? Causal factors of choosing teacher education at bachelors. In Gabriella Pusztai & Ágnes Enlger (eds.): *Teacher Education Case Studies in Comparative Perspectives*. CHERD-Hungary, 163-184.
- Sági M. (2011): A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükröben. In Sági M. (ed.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 47-86.
- Takács J. (2008): „Ha a mosogatógép nem lenne, már elváltunk volna...” Férfiak és nők otthoni munkamegosztása európai összehasonlításban. In *Esély*, 19(6), 51-73.
- TALIS (2009): *Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Budapest: OFI.
- TALIS (2010): *Teachers' Professional Development Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Tari A. (2010): *Y generáció*. Budapest: Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft.
- Tibori T. (2001): Kulturális magatartás és értékváltozások. In *Educatio*, 10(3), 517-529.
- Varga J. (2011): A tanárok foglalkoztatása és bérezése. In Sági M. (ed.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 11-46.

### **Egyéb felhasznált dokumentumok:**

- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. Rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról