

Egyetemi doktori (PhD) értekezés

**A társadalmi nem hatása a pedagógusok
szakmai céljaira, karrierútjára és
elkötelezettségére**

Kovács Edina

Témavezető: Dr. Chrappán Magdolna



DEBRECENI EGYETEM
Humán Tudományok Doktori Iskola
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

Debrecen, 2018.

A társadalmi nem hatása a pedagógusok szakmai céljaira, karrierútjára és elkötelezettségére

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a Neveléstudomány tudományágban

Írta: Kovács Edina Mária okleveles neveléstudomány szakos bölcész, okleveles
pedagógianár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Nevelés- és Művelődéstudományi Programja) keretében

Témavezető: Dr. Chrappán Magdolna
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 200...

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 200...

Én, Kovács Edina Mária teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Kovács Edina Mária

2018. május 14.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik támogatásukkal hozzájárultak a disszertáció létrejöttéhez. Elsősorban témavezetőmnek, Dr. Chrappán Magdolnának, aki avatott ismerője a pedagógusképzés és –továbbképzés hazai és európai rendszereinek, és szakmai tanácsaival, szakirodalmi javaslataival segítette munkámat.

Köszönet illeti a Doktori Program jelenlegi vezetőjét, Prof. Dr. Pusztai Gabriellát, aki koncepcionális, az anyag egészét átfogó ötleteket adott a disszertáció érthetőbbé tételéhez. Ugyancsak köszönet a program előző vezetőjének, Prof. Dr. Kozma Tamásnak, aki az elméleti keretek tekintetében kihagyhatatlan SAGE kötetek elolvasására készítetett, és elsőként biztatott publikálásra.

Kihagyhatatlan ebből a sorból a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD) csapata, azok a kollégák, akikkel együtt dolgozva sokat tanultam a kutatás és az elemzés menetéről, és akik nemcsak a disszertáció adatbázisát adó kutatásban, de azt megelőzően is több projektben voltak munkatársaim.

Tartalom

1. Bevezetés	7
2. A pedagógusfoglalkozás a professzió-elméletek keretében	18
2.1. Professzió-elméletek.....	18
2.2. A pedagóguspálya professzionális státusza.....	24
2.2.1. Bizonyítványok, képesítés	27
2.2.2. Pályára lépés, gyakornoki idő.....	29
2.2.3. Szakmai fejlődés, fejlesztés	31
2.2.4. A pedagógusok szakmai fejlődését és fejlesztését vizsgáló jelentősebb hazai és nemzetközi kutatások	40
2.2.5. Szakmai autonómia.....	49
2.2.6. Kompenzáció, keresetek.....	51
2.2.7. Presztízs	54
2.3. Összefoglalás	57
3. A társadalmi nemi identitás és a pedagógusszerep kapcsolata.....	60
3.1. A társadalmi nemi identitás alakulása	60
3.1.1. Szerepelméletek és identitásalakulás.....	61
3.1.2. Gender sajátosságok a társadalmi státusz és a szociális dominancia terén	65
3.1.3. A társadalmi nemek eltérő jellemzői az oktatásban	69
3.1.4. A társadalmi nemek eltérő sajátosságai a munkaerőpiacon	72
3.2. A pedagógusszerep alakulása a társadalmi nemi dimenzió nézőpontjából	78
3.2.1. A pedagógusoktól elvárt tulajdonságok és a pedagógus társadalmi neme.....	78
3.2.2. A pedagóguskép alakulása a társadalmi nemek szempontjából	83
3.2.3. A kutatás előzményei: a magyar pedagógusok társadalmi nemi jellemzői.....	88
3.3. Összefoglalás	92
4. Az Észak-Alföldi pedagógusok jellemzői	94
4.1. Célok és módszerek.....	95

4.2. A kutatás adatbázisa	97
4.3. Változók	98
4.4. Hipotézisek	99
4.5. A pedagógusok demográfiai jellemzői, a társadalmi nemek és az oktatási szintek szerinti státuszkülönbségek	101
4.5.1. A válaszadók neme, életkora és lakóhelye	102
4.5.2. A szülők és a házastársak iskolai végzettsége	103
4.5.3. A pedagógusok anyagi helyzete	109
4.6. Összefoglalás	111
5. A pedagógusok karrierútja, -tervei, valamint az elkötelezettséget befolyásoló tényezők..	112
5.1. Megszerzett végzettségek és továbbtanulási tervek	113
5.2. Az elkötelezettséget és a pályaelhagyást befolyásoló tényezők	120
5.3. Összefoglalás	126
6. Továbbképzési részvétel: kiválasztás, hatékonyság, és az ezekre ható tényezők	127
6.1. Részvételi hajlandóság és hatékonyság	129
6.2. Pedagógusvélemények a képzések módszertanáról	132
6.3. A képzések kiválasztásában szerepet játszó tényezők.....	136
6.4. Összefoglalás	144
7. A pedagógusokat jellemző kompetenciák és szakmai célok	146
7.1. A kompetenciák fejlesztése iránti igények alakulása	147
7.2. Szakmai célok, és az ezekre ható tényezők	155
7.3. Összefoglalás	165
8. Összegzés	168
Irodalom	181
Táblázatok és ábrák jegyzéke	197
Függelék	200

1. Bevezetés

A tanárok felkészültsége, képessége, végzettségben is kifejeződő tudása erőteljesen határozza meg az oktatás minőségét, mind a hazai, mind a nemzetközi kutatások szerint (Mourshed és Barber, 2007; Sági és Ercsei, 2012). A sikeres oktatási rendszerrel rendelkező országok már a tanárképzésbe történő belépés során szelektálnak, a kevésbé sikeresek a munkába álláskor válogatnak a tanárok közül. Kiemelten fontos témává vált a pályán levő pedagógusok szakmai fejlődése, fejlesztése is, számos európai ország oktatáspolitikája fektet nagy hangsúlyt erre a területre (Németh, 2015; The Standards for Registration, 2012), és úgy tűnik, hogy ahol sikerül ilyen módon valódi karrierré tenni a pedagóguspályát, ott a tanárok presztízse és a pálya vonzereje is nő. A kutatások közül pedig például az OECD által végzett TALIS (Teaching and Learning International Survey) vizsgálatot említhetjük, amely 2008-ban, majd 2013-ban a pályán levő tanárok körülményeit és véleményét igyekezett feltárni.

Miközben a pedagógusok pályaképének, eredményességének, elkötelezettségének vizsgálata egyre nagyobb hangsúlyt kap az utóbbi években, az eredményesség feltételei és mutatói nem egyértelműek. A korai kutatások a szükséges tulajdonságokat próbálták összegyűjteni, ám ezek a tulajdonságlisták kevésbé bizonyultak hasznosnak, hiszen többségük már a tanári képzés előtt kialakul az egyéneknél. Az ideálisnak mondható személyiségvonásokról, a képességekről vagy képességrendszerekről ma is folyik a szakmai párbeszéd. Vannak természetesen mérhető jellemzők, például a képesítés vagy a szaktárgyi tudás, ezek azonban nem hatnak lineárisan a diákok teljesítményére. A kutatások szerint erősebb az összefüggés például a reflektivitással vagy a sokféle tanítási módszer alkalmazásával, ezek viszont jóval nehezebben megragadhatók (Bacsikai, 2015; Trentinné Benkő, 2015). Látható az is, hogy a pedagógusokkal és általában az oktatással kapcsolatos elvárások folyamatosan változtak és változnak az utóbbi évszázad során. Emiatt nehéz is egyértelműen definiálni, milyen jellemzőkkel kellene rendelkeznie a „jó” pedagógusnak. Az, hogy a szakma gyakorlásához szükséges képességek igen gyakran személyiségjegyek tűnnek, amikkel „születni kell”, pontosan jelzi, hogy a pedagógusszereppel kapcsolatos elvárások összetettek és esetlegesek (Fónai, 2012, Papp, 2001).

Noha a képzettség és az eredményesség összefüggése – ahogy az előbbieken kifejtettük – nem lineáris, a humán tőke mutatói természetesen nem elhanyagolhatók: a pedagógusokat vizsgáló kutatások – például a nemzetközi TALIS vizsgálatok, vagy egy 2014-es, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által készített kutatás – azt mutatják, hogy a

szaktárgyi felkészültség kiemelten fontos a tanárok számára. Szintén egy 2014-es hazai kutatás vizsgálta a diákok véleményét, akik a szaktárgyi tudást nagyon fontosnak értékelték a pedagógusok kiválósága szempontjából, bár csaknem ilyen fontos lenne számukra az élvezetes óravezetés is. Összecsend ezzel egy korábbi, 2001-es amerikai eredmény: a diákok a második legfontosabbnak ítélték, hogy a pedagógus a magas szakmai tudást képes legyen a gyakorlatban is alkalmazni. Azonban a pedagógiai módszertani tudás csak részben sorolható a humán tőke mutatói közé: a tanítási gyakorlat során megszerzett problémamegoldási, folyamattervezési készségek inkább a Hargreaves által „döntéshozási tőkének” nevezett kategóriába illeszkednek. Egyértelműen a humán tőkét gazdagítják ugyanakkor a továbbképzések, az azokon megszerzett tudás (Hargreaves and Fullan, 2012; Nikitscher, 2016; OECD 2009; OECD, 2013; Széll, 2015; Worrell and Kuterbach, 2001).

A döntéshozási tőkéhez sorolható jellemzőket általában a pedagóguskompetenciák írják le, azonban maga a kompetenciafogalom problematikus, értelmezése nem egységes. Az általános szóhasználatban hozzáértést, alkalmasságot jelent. A Pedagógiai Lexikon szerint alapvetően kognitív tulajdonság, amelyben fontos szerepet játszanak a motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők. Számos esetben a képesség, készség szinonimájaként használják, időnként kiegészítve az attitűdökkel. Mások a belső pszichikus folyamatokat is lényegesnek tartják, Nagy értelmezésében például a kompetenciák teljes rendszert alkotnak, amelybe az észlelés, a döntés, a tevékenység szervezése és végrehajtása is beletartozik (Báthory és Falus, 1977; Falus, 2006; Nagy, 2004).

A pedagógusok hatékonyságával, „kiválóságával” kapcsolatos kutatások hasonló kérdéseket vetnek fel, hasonló problémákra akadnak és meglehetősen hasonló tanárképet vázolnak fel Európában, az Egyesült Államokban, sőt Ausztráliában is. Ezt azért szükséges kiemelni, mert a kontinentális Európa, illetve az atlanti országok oktatási rendszere eltérő módon szerveződött, mind oktatásirányítási, mind oktatásügyi rendszerét tekintve (Kozma, 2006), emellett számos nemzeti sajátosság is alakítja egy-egy nemzetállam oktatási rendszerét. Így szinte törvényszerű lenne, hogy a pedagógusokkal vagy a tanárjelöltekkel kapcsolatban is jóval több különbséget találjunk, mint az azonosságot. Úgy tűnik azonban, a tanári szerephez, a pedagógusfoglalkozáshoz kapcsolódó elvárásokat olyan társadalmi, gazdasági és politikai folyamatok alakították, amelyek minden euro-atlanti országban többé-kevésbé hasonló időszakban és hasonló módon játszódtak le. Három, egymástól sem független jelenség hatását látjuk: a nők nagy arányban léptek be a munkaerőpiacra, ami felváltotta a korábbi, családi gazdaságokban történő munkavégzést; a foglalkozások szerkezete átalakult a két világháború között, és új foglalkozások jelentek meg a második

világháborút követően; továbbá ebben az időszakban indult a köz- majd a felsőoktatás expanziója.

A nők megjelenése pedagógusként az oktatás alsóbb fokozatain azzal járt, hogy az óvónői, a tanítónői szerepben a feminin attribútumok váltak hangsúlyosabbá: a személyes kötődés, a törődés, a gondoskodás. A feminizáció a későbbiekben együtt járt a tanárokról alkotott kép átalakulásával. Többek között Drudy, Figula, Kozma és Szabó kutatásai hívják fel a figyelmet arra, hogy a jelenlegi euroatlanti oktatási rendszerek pedagógusképében és elvárásaiban nagy szerepet kap a gyerekekről való gondoskodás, a fejlett szociális kompetencia, és olyan eszköztudás, amely alkalmassá teszi a pedagógust a heterogén csoportok oktatására. Ugyanakkor néhány korábbi, hazai kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy a gondoskodó pedagógus rosszul szerepel az olyan fontos jellemzők tekintetében, mint az asszertivitás, a negatív hatásokra is kiterjedő önreflexió vagy a vezetői készségek.

A tanári szerep feminin jegyeit megerősítette, hogy az oktatás tömegesedésével olyan új csoportok is bekerültek az iskolákba, akik korábban kimaradtak, vagy csak rövid ideig vettek részt az oktatásban. Átalakult a közoktatás modellje is: a klasszikus középiskola helyére az általános iskola lépett, és ez hatással volt nemcsak az iskola kultúrájára, hanem a pedagógusszereppel kapcsolatos elvárásokra is. Szintén ebben az időszakban, közel öt évtizeddel ezelőtt jelent meg a foglalkozások rangsorolásában egy új fogalom: a szemi-professzió (*semi-profession*). A korábbi két kategória – az értelmiségi hivatás (*profession*), illetve a foglalkozás (*occupation*) – ekkor már nem írta le kielégítően a létező foglalkozási csoportokat. A szemi-professzió köztes kategória: hasonlít ugyan a klasszikus hivatásokhoz, de nélkülözi azok néhány fontos megkülönböztető jegyét, amelyek általában a szakmai autonómiához kapcsolhatók. A tanári foglalkozás az új, szemi-professzió kategóriába kerül: már a fogalmat elsőként használó Etzioni (1969) is azt mondja, a szemi-professziók tipikusan női, segítő munkák. A társadalmi nemi dimenzió a későbbi elemzések során is felmerül, van olyan szerző is, aki úgy látja, hogy az érintett foglalkozások kizárólag a női túlsúly miatt sorolódtak a fél-professziók kategóriájába.

E folyamatok eredőjeként a mai tanárképben nagy szerepet kap a gyerekekről való gondoskodás, a fejlett szociális kompetencia, és olyan eszköztudás megléte, amely alkalmassá teszi a pedagógust a heterogén csoportok oktatására. Ezek a jellemzők azonban más tulajdonságok rovására is erősödhetnek: például Szabó Ildikó egyik, iskolaigazgatók körében végzett kutatása azt állapítja meg, hogy az érdekérvényesítési készség – a vizsgálat alapján létrehozott valóságmodellek szerint – nem fér össze a szociális értékekkel. Figula a pályán levő tanárokat vizsgálja, és eredményei szerint a pedagóguspályát inkább a

represszív személyiségvonással rendelkező emberek választják. Az ilyen személyeket dependens interperszonális attitűd és az agresszióelfojtás jellemzi, toleránsak, szociábilisak, keresik a szeretetteljes interakciókat, elhárítják viszont saját negatív impulzusaikat (Figula, 2000; Szabó, 1998; Szabó, 1997). Azaz a gondoskodó pedagógus rosszul szerepel az olyan fontos jellemzők tekintetében, mint az asszertivitás, a negatív hatásokra is kiterjedő önreflexió vagy a vezetői készségek.

Nem hagyhatóak figyelmen kívül a fenti folyamatok, amikor a pedagógusok eredményességét vagy pályaképét vizsgáljuk. Noha az említett témák egy része – például a kutatótanári képzés és továbbképzés – egyre inkább megjelenik a kortárs szakmai párbeszédben, egyelőre hiányzik az az átfogó megközelítés, amely rávilágítana, hogy a jelenlegi tanárkép mely elemei gátolhatják, hogy a hatékonyságot támogató szakmai felfogás valóban teret nyerjen, és a tanári identitás releváns összetevőjévé váljon.

Dolgozatunk elméleti fejezeteiben a tanári szerephez kapcsolódó elvárásokat, a pedagógusokra ható társadalmi tényezőket tekintjük át. Ezen belül az első részben a pedagógusfoglalkozást a professziók kritériumai szempontjából vizsgáljuk, a funkcionista professzió-elméletek kritériumrendszerét alkalmazva. Itt térünk ki arra is, milyen elméletek indokolják, hogy a pedagógusok képzése, továbbképzése során a problémacentrikus szemlélet kerüljön előtérbe, továbbá áttekintjük a témával kapcsolatos legfontosabb nemzetközi és hazai kutatásokat. A következő részben az identitásalakulás sajátosságait vesszük sorra, különös tekintettel a társadalmi nemi identitásra, elfogadva a tudásszociológia azon megállapítását, amely értelmében az identitás és a szerepek állandó kölcsönhatásban léteznek: a szubjektum megalkotódása sosem zárul le, mivel a változó szerepek a szubjektum folytonos változásával is együtt járnak. Megvizsgáljuk azt is, mi jellemzi a társadalmi nemeket a munkaerőpiacon, milyen sajátos elvárások, értékek és státusz kötődik egyik vagy másik nemhez. Ezt követően a tanári identitásalakulást vizsgáljuk meg, kiemelten a társadalmi nemi dimenzió hatása szempontjából.

A dolgozat két elméleti keretet ötvöz. Az egyik a társadalmi nemek tudománya (*gender studies*), amely abból indul ki, hogy a nők és a férfiak viselkedési sajátosságainak jelentős része nem kifejezetten a biológia, sokkal inkább a társadalom által határozódik meg. Sem a femininitás, sem a maszkulinitás nem öröktől létező; ezáltal diszkurzusok és kutatások lehetséges tárgya (Francis, 2006). A társadalmi nem és az oktatás kapcsolatával a kutatások régóta foglalkoznak, azonban főként a diákokra összpontosítva, így például azt vizsgálják, hogy mi az oka a fiúk és lányok eltérő tanulási szokásainak és tanulási útjainak (Kereszty, 2014). A pedagógusok esetében a kutatás során alapvetően társadalmi nemi

jellemzőket vizsgálunk, így például a karrierutakat vagy a továbbképzésekhez való viszonyt, és az ebben mutatkozó eltéréseket. Az elméleti háttér áttekintése során bemutatjuk, hogy az esetleges biológiai predispozíció miatt és hogyan alakul a társadalom által konstruált, ezzel párhuzamosan az egyén által belsővé tett elvárásá.

A másik elméleti keret a professzióelmélet, amely a társadalmi nemek tudományát évtizedekkel megelőzve fogalmazta meg első alaptételeit. A „pedagógus” fogalom kapcsán mégis ez vet fel problematikusabb kérdéseket, amelyek tisztázását jelen dolgozat csak annyiban tekinti feladatának, amennyiben ez a kutatáshoz szükséges.

Nagyjából száz éve, a klasszikus középiskolában oktató, jól képzett „tudós tanár” esetében egyértelmű volt, hogy értelmiségi pozíciót tölt be, míg a tanító esetében ez a kérdés fel sem merült. Az oktatás expanziója során, a múlt század második felében a különböző nevelői foglalkozások egységesültek. Jelenleg Magyarországon – például a pedagógus-életpályamodellben – pedagógus az, aki a köznevelési intézményekben a gyermekeket, diákokat oktatja, fejleszti, a nemzetközi ISCED osztályozás szerinti 0-3 szint bármelyikén, azaz az általános iskolai oktatást megelőzőtől a középiskolai oktatásig. Ugyanakkor az egyes oktatási szinteken dolgozó pedagógusok számos téren különböznek egymástól. A legtöbb európai országban, így Magyarországon is, a képzés időtartamában és/vagy a munkavégzéshez szükséges végzettségekben is mutatkozik eltérés, de természetesen nem azonos az egyes szintekre felkészítő oktatás tartalma sem. Ahogyan erre a későbbiekben kitérünk, a pedagógusszakmák presztízse is eltérő: a magasabb oktatási szint nagyobb presztízst jelent. Így a „professzió” és a „professzionizálás” több módon is definiálható; közös ezekben a meghatározásokban, hogy a képzéshez kötik a professzionizálódást, így mi is elsősorban a végzettségekre, az ezek által mérhető humán tőkére fókuszálunk (Kozma, 2006; Papp, 2001).

A státuszvesztés a demográfiai jellemzőkben is tükröződhet: Fónai szerint például ezt támasztja alá, hogy a tanárok egyre alacsonyabb státuszú társadalmi csoportokból rekrutálódnak, ami jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a tanárokat inkább alsó-középosztálybelieknek, középosztálybelieknek lássuk. Úgy véli, a tanárok ellentmondásos társadalmi helyzetét jól mutatja, hogy a professziókhöz szükséges tudás és az elérhető jövedelem, az elérhető szakmai karrier és a presztízsz között erős inkongruencia érvényesül. A felsőoktatás tömegessé válása miatt ugyanakkor a származási családok státusza a klasszikus professziók esetében is változáson ment át. Szintén Fónai, a jogázhallgatók esetében igazolva látja a hagyományos professziókra jellemző hivatásrendi rekrutációt. Az adatok alapján ugyanakkor ez csak részben igazolódik: egyetemenkénti bontásban például

az Eötvös Loránd Tudományegyetem joghallgatóira igaz, hogy mindkét szülő esetében közel kétharmados a diplomások aránya, de például a Szegedi Tudományegyetemen már csak 36 százalék esetében igaz ugyanez az állítás. A házasság szintén lehet a társadalmi státusz megerősítője, de az összefüggések ma már itt sem olyan határozottak, mint néhány évtizeddel korábban. Míg öt-hat évtizeddel ezelőtt igaz volt, hogy a szellemi foglalkozásúak a házassági mobilitás szempontjából igen zárt csoportot képeztek, addig mára az iskolázottsági homogámia kevésbé jellemző. Azonban az egyén műveltsége nem független az öröklött vagy elért gazdasági helyzettől, mindkettő a társadalmi státusz része, így alkalmas a professzionalizáció – vagy a pedagógusok esetében a deprofesszionalizáció – jelzésére (Fónai, 2014; Fónai és Dusa, 2014; Róbert, 2000; Szabady, 2003; Vukovich, 1962).

Mind a társadalmi nemek, mind a professziók kérdésköre kapcsolódik a pályaelhagyás fogalmához. A pálya melletti elköteleződéssel, a pedagóguspálya elhagyásával foglalkozó tanulmányok egy része érinti a pedagóguspálya professzionális státuszát, ehhez kapcsolódóan a presztízs és autonómia kérdését; rendszerint abban az összefüggésben, hogy a kiváló diákok pályára vonzásához és megtartásához a jelenlegi szemi-professzió státuszából a tényleges professzió irányába lenne szükséges elmozdulni. A témával foglalkozó szerzők egy része a nyugdíjba vonulást és az intézményváltást is megemlíti, de pályaelhagyásnak alapvetően azt tekintik, amikor a pedagógus magát a tanári foglalkozást hagyja el. Különösen problematikusnak tartják a pályakezdést követő öt éven belüli nagyarányú (10-40 százalékos) pályaelhagyást, amit – részben vagy egészében – a pályaszocializáció kudarcának tartanak. Mivel a férfiak körében szignifikánsan nagyobb a pályaelhagyók aránya, a társadalmi nemi jellemzők ebben a kérdésben nem hagyhatók figyelmen kívül. Az indokok között általában a más foglalkozásban elérhető jobb kereset szerepel, illetve az, hogy a magasabb végzettséggel rendelkező férfiak a munkaerőpiac más szegmenseiben is számos jó lehetőséget találnak. Csak Smith hívja fel a figyelmet arra, hogy az általános iskolai tanárok egy részének nehézséget okoz a jelenlegi gondoskodó pedagógusképpel való azonosulás (Cochran-Smith, 2004; Ingersoll, 2002; Ingersoll, 2004; Nagy, 2004; Pusztai, 2015; Smith, 2004; Varga, 2007).

A társadalmi nemek és a professziók metszetében jelenik meg a karrierbeli előrehaladás kérdése is. Ennek kapcsán Fényes kifejti: a nőkre jellemző, hogy több, de azonos szintű végzettséget szerezzenek, míg a férfiak továbbtanulását a magasabb végzettség megszerzése motiválja. A 2010-es Diplomás Pályakövetési Rendszer adatainak elemzése azt mutatta, hogy az azonos szintű diplomák gyűjtése a pedagógusok többségét

jellemzi, miközben a PhD-végzettség megszerzését elsősorban a férfiak tervezik (Fényes, 2009; Kovács, 2012a).

A pedagóguspálya presztízsének növekedését, és ezzel a legjobb képességű hallgatók felvételét, majd pályán tartását az segítené, ha pedagógusfoglalkozás a professziók jegyeit mondhatná magának. Az előzőekben felsoroltak közül különösen fontos, hogy a továbbképzéseknek erősíteniük kellene a problémamegoldói-kutatói és/vagy döntéshozói kompetenciákat és szerepköröket. Utóbbiak inkább maszkulin jellemzők, míg a tanári pálya egésze feminin jegyeket mutat. Ilyen például, hogy egyre határozottabb elvárásként fogalmazódik meg a pedagógusok felé, hogy gondoskodó attitűddel forduljanak a diákok felé. Azonban csak néhány, főként angolszász kutatás foglalkozott korábban azzal, hogy a pedagógusok hogyan viszonyulnak ezekhez az elvárásokhoz és lehetőségekhez, a szerepük megvalósítása során melyekkel tudnak azonosulni. Továbbá, ami az oktatási egésze szempontjából még fontosabb, melyek támogatják őket abban, hogy eredményesek legyenek, illetve vannak-e ezek közt olyanok, amelyek kifejezetten akadályai lehetnek a hatékony oktatásnak, és akár a pályaelhagyók arányát is növelhetik.

A pedagógus-továbbképzések esetében lényeges kérdés, hogy a képzés hozzájárul-e a pedagógusok eredményességéhez, kompetenciáik fejlődéséhez. A kompetenciákkal kapcsolatos definíciókra és nézetekre az elméleti fejezetekben részletesen kitérünk, a bevezetésben az a célunk, hogy az életpálya és a szakmai fejlődés fogalmát, a pedagógusképhez és a pályaelhagyáshoz való viszonyát tisztázzuk. Ki kell térnünk erre azért is, mert a pedagógusok továbbképzése, a pedagóguskompetenciák fejlődése, valamint a karrierút és az életpálya fogalma mára szorosan összefonódott. A tisztázást megnehezíti, hogy számos definíció egyiket – például a szakmai fejlődést – a másikkal, például a kompetenciák fejlődésével határozza meg (Korom, 2010).

A szakmai fejlődés egyik korai definíciója, amely még a kompetenciafogalom használatának általánossá válása előtt született, már tartalmazza azokat a fő elemeket, amelyek a mai meghatározásokban is megjelennek. Eszerint a szakmai fejlődés (és ehhez társulva a karrierút) a tudás és szakmai készségek, továbbá az attitűdök és a tanári munkára való rálátás gazdagodását, fejlődését jelenti, ezekhez kapcsolódik az újabb és újabb szakmai szintek teljesítése (Burden, 1982).

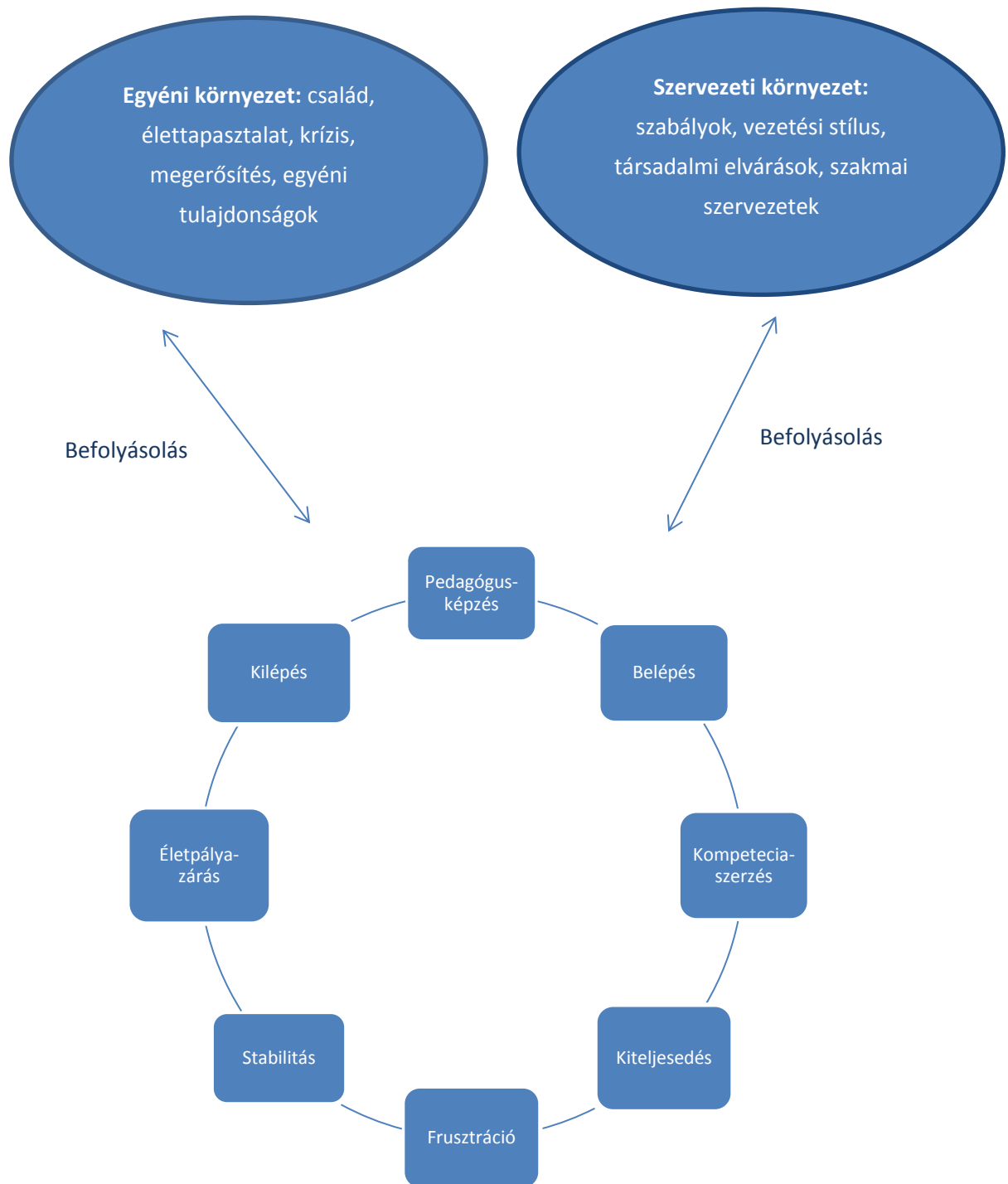
A későbbi definíciók szerint a szakmai fejlődés a tanári kompetenciák fejlődését jelenti; beleértve az attitűdöket, értékeket és a kognitív ismereteket, utóbbihoz azonban a tudás alkalmazása és az önreflexió is társul. A szakmai fejlődés minden esetben hosszú távú folyamat, amely nem független az iskolai környezettől és a diákoktól. A tanári

kompetenciák fejlődése, fejlesztése elkezdődik a tanárképzésben, és optimális esetben folytatódik a tanítással töltött évek alatt. A folyamatos önfejlesztés és a rendszeres továbbképzés segíti a tanárokat abban, hogy lépést tartsanak a tudományos, technikai változásokkal és képesek legyenek felkészíteni diákjaikat a folyamatosan változó világban való boldogulásra. A tanári tudás tartalmi szempontból több részre bontható: szaktárgyi tudás, pedagógiai tartalmi tudás (annak a tudása, hogyan kell tanítani a tantárgyi tartalmat), pedagógiai tudás (annak a tudása, hogyan kell tanítani általában). Gyakori az elméleti és gyakorlati tudás megkülönböztetése, amely arra utal, hogy a tanárok az elméleti ismeretek mellett saját tapasztalataik alapján is rendelkeznek tudással a tanításról, tanulásról. (Falus, 2001; Ganser, 2000; Korom, 2010; Villegas-Reimers, 2003).

Az elmúlt évtized során az európai országok többsége igyekezett olyan rendszert kialakítani, amely a szakmai fejlődést, a továbbképzések rendszerét és a pedagógus lehetséges karrierútját komplex egységként kezeli. A továbbképzések hatékonyságával, az ezeket vizsgáló jelentős kutatásokkal az értekezésben részletesen foglalkozunk, így erre itt nem térünk ki, csupán megjegyezzük, hogy bár a gyakorlatban nem feltétlenül sikerült minden ponton illeszkedő rendszert létrehozni az egyes országokban, az oktatáspolitikai szándék az volt, hogy a szakmai kompetenciák adott időtartam alatt mélyüljenek, amit státusz- és fizetésbeli előrelépés honorál. Ezt az alapvetően oktatáspolitikai kérdést azért tartjuk szükségesnek a fogalmak meghatározása során említeni, mert tematizálja a szakmai diszkurzusokat, kutatásokat is. Az életpályával vagy a karrierúttal foglalkozó tanulmányok lényegében az egyes szintekre és az azokhoz kapcsolódó – elvárt – kompetenciákra fókuszálnak, kiegészítve azzal, hogy a továbbképzések szervezése, teljesítése hogyan kapcsolódik az adott rendszerhez (Bikics, 2011; Bordás, 2015; Felméry, 2011; Kovács, 2015; Nagy, 2015; Németh, 2015).

A pedagógus életpályát a fenténél komplexebb módon leíró elemzések a pedagógus identitásának, professzionalizmusának kérdését is érintik. Sachs (2001) például arra a következtetésre jut, hogy a pedagógusi identitás multidimenzionális, hiszen minimálisan az oktatási szint (például általános iskolai tanár) és a műveltségterület, tudományág (például matematika- vagy testnevelő tanár) közösen alakítja, ezekhez csatlakoznak a különféle szereplők – például a szülők vagy az iskolavezetők – szerepelvárásai, amelyekkel a pedagógus azonosulhat. Ennek következtében a karrierút nem független az egyén fejlődésétől, személyes és szakmai felismeréseitől, valamint az iskolai környezettől és az intézményen belüli kapcsolataitól sem. A komplex életpályaciklust mutatja be Lynn (2002) modellje (1. ábra).

1. ábra. A tanári karrierkör és a környezeti hatások modellje



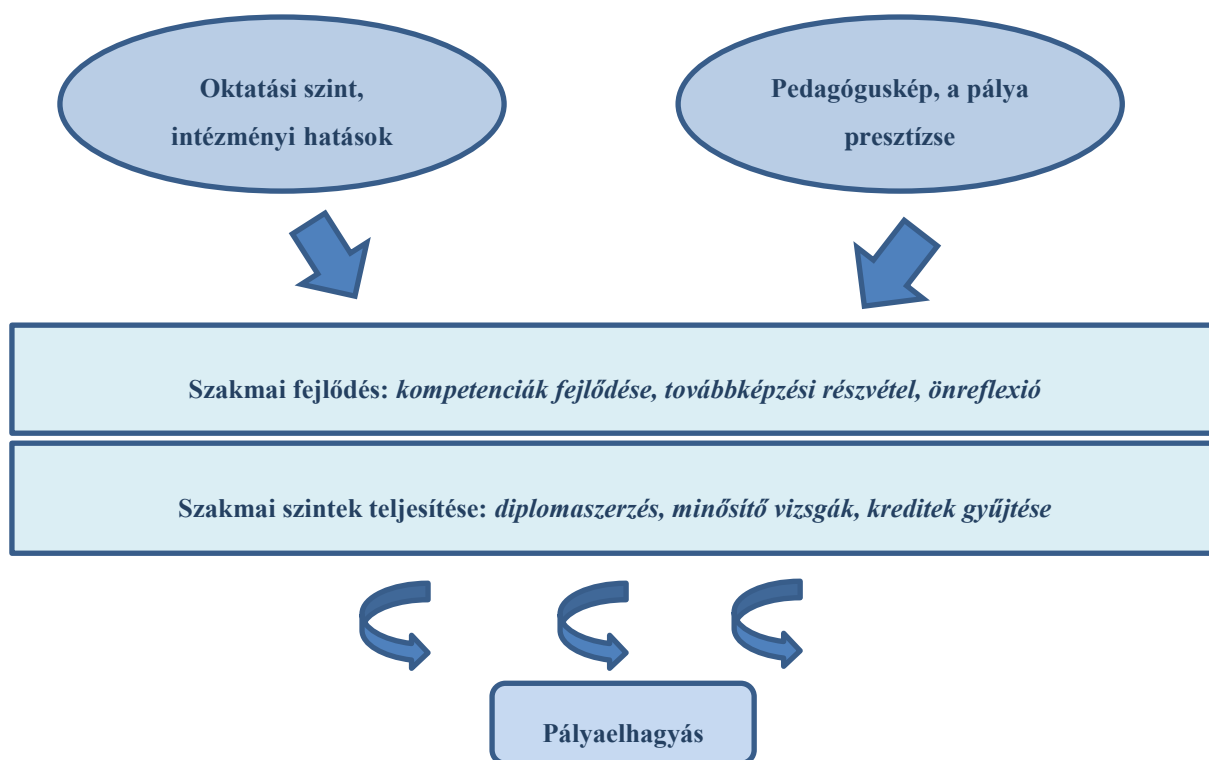
Forrás: Lynn, 2002.

Mivel témánk szempontjából fontos kérdés a társadalmi nem szerepe, hatása, kiemeljük, hogy ezt még a komplex modellek sem említik külön tényezőként; szemben az oktatási szinttel vagy az intézményi hatásokkal. A pedagógusok szakmai fejlődésére

egyetlen modell szerint sem hat döntően a nem, legfeljebb a sokféle ágens egyike.

A fentiek alapján a kulcsfogalmak egymással való kapcsolatát a 2. ábrán foglaltuk össze. Eszerint az életpálya két síkra oszlik: az euroatlanti országok többségére jellemző hivatalos minősítések és/vagy kreditek megszerzésére és ezzel párhuzamosan a kompetenciák – szakmai tudás, attitűdök, képességek – fejlődésére, amihez önreflektív szemlélet társul, és amit – optimális esetben – elősegítenek a továbbképzések. A szakmai fejlődésre hat egyrészt az oktatási szint, amelyen a pedagógus dolgozik, valamint az oktatási intézmény klímája és elvárásai. Hatással van rá másfelől a pedagóguskép, amivel azonosul, vagy azonosulnia kellene, a tanári pályának tulajdonított presztízis, a szakmai autonómia. Az életpálya egyes pontjain történő elakadás, törés pedig a pálya elhagyásához vezethet.

2. ábra. A pedagóguséletpálya, az oktatási szint, a pedagóguskép, valamint a pályaelhagyás kapcsolatának modellje



Forrás: saját szerkesztés

Az eddig említetteken kívül meg kell határoznunk azt is, hogy mit értünk Észak-Alföld alatt, amikor e régió pedagógusairól beszélünk. Az Észak-Alföld régió hivatalosan

három megyéből: Jász-Nagykun-Szolnokból, Hajdú-Biharból és Szabolcs-Szatmár-Beregből áll. A felsőoktatás szempontjából ugyanakkor a Debreceni Egyetem vonzáskörzetéről beszélünk, ami csaknem, de mégsem teljesen azonos a politikai régióhatárokkal. A kutatások ugyanis azt mutatják, hogy kisebb arányban, de Heves, Borsod-Abaúj-Zemplén és Békés megyéből is jelentkeznek hallgatók a Debreceni Egyetemre, miközben Jász-Nagykun-Szolnok megye nyugati, észak-nyugati részén már érezhető a főváros vonzereje. Határokon átnyúló kapcsolatait tekintve pedig az Észak-Alföld része egy olyan régiónak is, amelyet Északon a Tisza és a Kárpátok, Dél-Keleten pedig a Bihari-hegység határol (Ceglédi és Nyüsti, 2011; Kozma, 2002; Teperics, 2002). E régió hallgatóit a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) is többször vizsgálta, jelen dolgozatban is kitérünk majd e kutatások közül néhányra. Vizsgált pedagógusmintánk tehát alapvetően az említett három magyarországi megye pedagógusaiból áll, de – ahogyan ezt a dolgozat empirikus részében részletesebben bemutatjuk – kiegészül Borsod-Abaúj-Zemplén és Békés megye pedagógusaival is.

Dolgozatunk második, empirikus részében megvizsgáljuk az észak-alföldi pedagógusminta demográfiai jellemzőit, családjuk és házastársuk iskolázottságát, anyagi helyzetüket: ahogy a deprofesszionalizáció kapcsán kifejtettük, ezekből az adatokból a pedagóguspálya státuszát illetően is vonhatunk le következtetéseket. A következő fejezetben az olyan mérhető tényezőket vesszük sorra, mint az iskolai végzettség, a szakvizsgák és egyéb elvégzett továbbképzések száma, valamint a pálya iránti elkötelezettség és az azzal való elégedettség. Végül a nehezebben megragadható jellemzők feltárására teszünk kísérletet, amilyen például a már említett reflektivitás vagy módszertani sokszínűség. Az elemzés során végig szem előtt tartjuk a társadalmi nemi dimenziót, annak befolyásoló hatását, illetve, ahol nem érhető tetten ilyen különbség, ott megvizsgáljuk, hogy a pedagógusszerep és –kép sajátosságai miatt egyeznek-e meg a nők és a férfiak jellemzői az adott területen.

A legnyilvánvalóbb a társadalmi nemi különbségek hatása egy szakma megbecsülésére és az elérhető keresetekre: ilyen téren a nők egyértelműen hátrányos helyzetben vannak, ami miatt az elnőiesedő pályán csökkennek a bérek, a férfiak pedig idővel már nem érzik a maguk számára megfelelőnek, választhatónak az adott foglalkozást. Ez a változás a foglalkozás státuszát is érinti: a pedagóguspálya az oktatás alsóbb fokozatain már a kezdetektől a szemi-professziók kategóriájába sorolódott, míg az egyetemi professzori – vagy korábban a társadalom által magas tudományos színvonalúnak tartott középiskolai tanári – munka inkább minősült klasszikus professzióknak. A pedagóguskép

Kozma (2006) által leírt, már idézett változása – az egyetemi professzor helyett az elemi iskolai tanító – következtében a tanári pálya egésze a szemi-professziók jellemzőit mutatja. Talán nem túlzás azt állítani, hogy emiatt merülnek fel az olyan kérdések, hogy miért válik meghatározóbbá a formális pedagógusképzés nyújtotta elméleti és gyakorlati ismeretek alkalmazása helyett a személyes tapasztalati tudás, vagy, hogy a hazai életpályamodellben a kutatótanár kategóriája miért tűnik inkább szaktárgyi, és nem pedagógiai téren kiváló pedagógusnak (Chrappán, 2012; Frank és Thun, 2012). A professziók esetében ugyanis sokkal hangsúlyosabban közvetítődik a szakmai protokollok, a gyakorlat során létrejött tudásbázisok létezésére és követésére, miközben a személyes tudás és az empátia szintén szükséges ahhoz, hogy valaki kiváló szakember legyen.

Viszonylag kevés kutatás foglalkozik azzal, hogy a pedagógusok, nők és férfiak, a közoktatás különböző szintjein, hogyan viszonyulnak ezekhez az elvárásokhoz és lehetőségekhez, a szerepük megvalósítása során melyekkel tudnak azonosulni, és, ami az oktatási rendszer szempontjából még fontosabb, melyek támogatják őket abban, hogy eredményesek legyenek. E kérdésekre igyekszünk választ találni az empirikus vizsgálat során.

2. A pedagógusfoglalkozás a professzió-elméletek keretében

Ahogy a bevezetésben már felhívtuk rá a figyelmet, a tanári foglalkozást a szemi-professziók közé sorolják. Egyes értelmezések szerint a szemi-professziók kizárólag a női túlsúly miatt kerülnek ebbe a kategóriába, mivel a feminin jelleg miatt túl hangsúlyossá válnak a nem tanulható, absztrakt módon nem megfogalmazható jellemzők, például az empátia, a tolerancia, a törődés. Ugyanakkor a nagyobb megbecsültség, ami azzal is jár, hogy egy pálya a legtehetségesebb, leginkább kiváló diákokat vonzza, a professziók sajátja. A fejezetben azt járjuk körül, hogy a pedagógusfoglalkozás mely jellemzői indokolják a fél-professzió besorolást, és – ennek fényében – mi lenne szükséges ahhoz, hogy a pálya presztízse emelkedjen.

2.1. Professzió-elméletek

A professzionalizációval kapcsolatos jelenségek a hetvenes évek során kerültek a társadalomtudományok érdeklődésének fókuszába. Ennek elsődleges oka a modernizáció

volt: a második világháborút követően új foglalkozások alakultak ki, például olyan feladatok elvégzésére, amelyeket korábban a család vagy a helyi közösség látott el. Új tudományágak, alkalmazási területek jelentek meg, illetve elkülönültek olyan speciális funkciók, amelyek alapján egy korábbi melléktevékenység önálló foglalkozássá vált. Maga a professzió kifejezés a magasabb társadalmi presztízzsel rendelkező szellemi foglalkozásokat jelöli, ez a magyar nyelvben az értelmiségi foglalkozásnak felel meg. A professzió kifejezés kezdetben olyan szabályozott foglalkozást jelöl, amelyhez minimum hároméves felsőfokú tanulmányi idő szükséges. Elődnek a középkori eredetű, úgy nevezett szabad foglalkozások tekinthetőek: az orvos, teológus, jogász, amelyek betöltését korábban is formálisan igazolt szakképzettséghez kötötték. A professzionalizáció folyamata a 20. század folyamán tovább gyorsult, bár foglalkozások és földrajzi területek szerint eltérő módon, a társadalmi különbségek mellett az egyes szereplők eltérő törekvéseinek köszönhetően. A század második felében kritikai felülvizsgálat tárgyává vált az is, milyen kritériumok alapján lehet egy foglalkozást professziónak nevezni. A fogalom maga nem változott, az azonban megkérdőjeleződött, hogy a „hivatás” olyan absztrakció, amely függetleníthető az adott foglalkozási csoport érdekeitől, racionális és konfliktusoktól mentes. Hangsúlyossá vált, hogy a munkahely nem kizárólag az adott foglalkozást betöltő személyek és az általuk ellátott kliensek találkozóhelye, hanem a hivatásbeli érdeklődés, a hatalmi viszonyok és a szakmai identitás alakulásának terepe is (MacDonald, 1995; Fónai, 2012; Formádi, 2011; Nagy, 2009).

A korai professzió-elméleteket több szempont alapján is kategorizálhatjuk. Az elméletek egy része az egyes hivatások elkülönülésének folyamatára helyezi a hangsúlyt. A folyamat első lépéseiként a szakmai kompetenciák körülhatárolását írják le, majd az ezek átadására alkalmas képzőhelyek kialakulását. A következő fokozat, amikor létrejönnek a szakmai szervezetek, és az adott hivatás kivívja saját státuszát. Ez után viták alakulhatnak ki a szóban forgó hivatás illetékességével, szakmai határaival kapcsolatosan, és ezzel párhuzamosan megfogalmazódnak – általában írásos formában, etikai kódexben – a hivatás etikai szabályai (Caplow, 1954; Wilensky és Lebeaux, 1965).

A funkcionalista elméletek szerint a professzió egyik fő jellemzője a funkcionális specifikusság. Ez azt jelenti, hogy a professzió művelőjének autoritása az adott szakterületre, a szakmai készségek tartományára korlátozódik, a kliens iránt csak szakmai dimenzióban érdeklődik, és nem egyéb személyes vagy társadalmi sajátosságai okán. Fontos a professzió művelőjének affektív semlegessége, amely értelmében minden érzelmi töltetet kizár a kapcsolatból. A funkcionalista elméletek a professzió alapvető

sajátosságának a közjó érdekében végzett munkát tekintik. A szakma funkciója a köz számára fontos, ám a szakosodás miatt mindenki által nem birtokolható tudás kezelése és alkalmazása. E tudásmonopólium lehetőséget ad a kliens feletti rendelkezésre: utóbbi nem ismeri a megoldásokat, sőt, gyakran a saját szükségleteit sem tudja meghatározni (például a beteg nem tudja megállapítani, pontosan mi okozza a panaszait). Ebben az elméleti megközelítésben tudásmonopólium a professzió maradéktalan önrendelkezését is biztosítja. Senki más nem képes ugyanis a szakmai tevékenység kereteit megszabni, a szakmai munkavégzés minőségét ellenőrizni, mint maguk a professzió tagjai. E mechanizmusok a professzió egységes, hierarchikus önrányítási rendszeréhez vezetnek (Parsons, 1951).

A funkcionalista elméletek leírják azokat az összetevőket, feltételeket, amelyek alapján egy adott munka professzióknak minősíthető. Ezen elméletek további csoportokba sorolhatóak, aszerint, hogy inkább a kritériumokat, a társadalomban betöltött funkciót, az érdekérvényesítést, vagy a szakmai identitás alakulásának fontosságát hangsúlyozzák, ám témánk szempontjából ez az árnyaltabb felbontás már nem hordoz lényegi különbségeket. Az egyes szerzőknél a professziókra vonatkozó kritériumok száma változó, a legrészletesebb modellek hét jellemzőt írnak le.

Ezek közül az első a bizonyítványok szükségessége. Egy hivatás minden esetben tudásalapú, ám a megfelelő végzettségek nemcsak az ismeretek megszerzését bizonyítják, hanem a szűrő szerepét is ellátják. Általában illegálisnak minősül egy hivatás – például az orvosi, az ügyvédi – gyakorlása a megfelelő jogosítványok hiányában.

A második jellemző, hogy a pályakezdés időszaka valamiféle gyakornoki időszak, amely alatt az új belépővel mentorok foglalkoznak, és gyakori, hogy az alkalmasságot – meghatározott idő után – szakvizsgával kell bizonyítani.

A szakmai képzés ezt követően sem zárul le: ez a professziók harmadik megkülönböztető jegye. Léteznek szakmai fokozatok, amelyek elérését, a feltételek teljesítését általában az adott hivatás szakmai szervezetei felügyelik. A fejlesztés érdekében konferenciákat, képzéseket szerveznek, és szakmai publikációkat adnak közre.

A specializáció nem minden szerzőnél jelenik meg kritériumként. Akiknél igen, azok kiemelik, hogy a hivatásgyakorlás sikeressége azon múlik, hogy egy adott szakember bizonyos sajátos készségekben, kompetenciákban a legjobb legyen. Ezt a munkáltatók is belátják, s így például a szívsebészeket nem osztják be a szülészetre, vagy az ingatlanügyekre szakosodott jogászok nem vesznek részt bűnügyi perekben.

Az ötödik feltétel a szakmai autonómia és tekintély megléte. Ezt szokták, tévesen, személyes autonómiának is értelmezni, ám a szakirodalom szerint az egyén számára adott

lehetőségek mellett az is fontos, hogy az adott hivatás szakmai szervezetei beleszólhassanak az utánpótlás képzésébe, meghatározhassák a szakmai etikai elvárásokat és véleményezhessék a szakpolitikai döntéseket.

A hatodik kritérium a megfelelő anyagi kompenzáció: a többi diplomás keresetével összevetve a professziók gyakorlói magasabb fizetést kapnak, emellett az életpálya végigjárása során – a tudás fejlesztésével párhuzamosan – a keresetek egyre nőnek, így a pályakezdők és a nyugdíj előtt állók fizetése között lényeges az eltérés.

Az utolsó feltétel meglehetősen szubjektív: a professziók magas presztízzsel rendelkeznek. Ettől függetlenül a mérések az euroatlanti országokban – a kulturális különbségek, sajátosságok ellenére – azt mutatják, hogy az orvosi, a jogi és a mérnöki foglalkozások presztízse magas, a kétkezi munkák (*blue collar work*) presztízse pedig alacsony (Fónai, 2012; Ingersoll és Merrill, 2011; Nagy, 2009).

Az interakcionista szerzők ezzel szemben a professziót nem tekintik feltétlenül pozitív értékhordezonak. A korábbi szempontrendszer-elvű megközelítésekkel vitatkozva az egyes professziókat nem kialakult és rögzült szerkezetként, hanem az aktuális társadalmi interakcióknak megfelelően, folyamatosan újraértelmezett szerepek teljesítéseként értelmezi. Bár e szerzők sem tagadják a professziók pozitív közösségi funkcióit, a szakmai monopóliumok működésének elnyomó aspektusaira is felhívják a figyelmet. Magát a professziót sem homogén jelenségként értelmezik: az egyes professziókon belül is lehetnek érték- vagy érdekcsoportok. A szegmensek és specializációk közötti eltérő érdekek feszültségeket, vagy akár nyílt konfliktusokat eredményeznek, a verseny a szakmán belüli domináns pozíciókért folyik (Formádi, 2001).

Freidson (1970) a szakmák közötti hatalmi viszonyokat vizsgálja: az egyes szakmák autonómiáját, illetve az autonómiáért folyó küzdelmét állítja a középpontba. Amennyiben egy foglalkozás elnyeri a professzió státuszt, képessé válik arra, hogy más foglalkozásokat – az esetleges versenytársakat – illegitimé nyilvánítson, vagy szakmai autonómiájában korlátozva tevékenységét kontrollálja, így önmaga segítő foglalkozásává tegye.

A későbbi időszakban a két vizsgált kategória – a hivatás (*profession*) és a foglalkozás (*occupation*) – egy harmadikkal bővült: megjelent a fél-hivatás (*semi-profession*) fogalma. A témával foglalkozó szakirodalom egyértelműen ebbe a csoportba sorolja az ápolókat, a pedagógusokat és a szociális munkásokat, általában a könyvtárosokat, a gyógyszerészeket, és a szerzők egy része az optikusokat (*optometrist*). E fél-professziók közös jellemzője, hogy miközben eleget tesznek a hivatásokra jellemző kritériumok egy részének – például kialakult a tudás átadáshoz szükséges intézményrendszer –, másokat

viszont nem teljesítenek, hiányzik például a gyakornoki idő vagy a szakmai autonómia.

A fogalmat elsőként használó Etzioni (1969) azt emelte ki, hogy a képzés öt évnél rövidebb a szemi-professziók esetében, és nem jelentős a specializáció, emellett az új ismeretek létrehozására, formális átadására sem fektetnek olyan hangsúlyt, mint a valódi professziók. A szakmai autonómia kisebb, a teljesítményt ellenőrzik: a fél-professziók gyakorlói többnyire közalkalmazottak, akiknek be kell tartaniuk a különféle bürokratikus szabályokat. Emellett a szakmai etikai kódex is kevésbé világos és konzisztens, mint a professziók esetében.

Az Etzioni felvetése nyomán meginduló szakmai és társadalmi párbeszéd egyik központi témája, hogy a szemi-professziók hogyan érhetnék el a professzió státuszt. Ez a státuszemelési törekvés gyakran összekapcsolódik a nők munkaerő-piaci helyzetének kérdéseivel is. Már maga Etzioni is leírja, hogy a szemi-professziók női többségű foglalkozások, így megítélésük nem független a női tevékenységek és a női munka megítélésétől. A segítő szakmák, amilyen az ápoló vagy a szociális munkás, különösen jól szimbolizálják a tradicionális női tevékenységeket – az ápolónő (*nurse*)¹ megnevezésében is kifejezetten női szakma –, amelyek alulértékelése áthelyeződik az egyénről magára a foglalkozásra.

A szemi-professziók státusza és feminin jellege közötti összefüggés a későbbi elemzéseknek is tárgya. Gyakori, hogy a szerzők a professzió kategória szimbolikus jelentőségét és a különféle foglalkozások státuszának versenyét helyezik előtérbe, és kitérnek a szervezeti sajátosságokra, vizsgálva a szakmai autonómia és az ellenőrzés viszonyát, azt, hogy a munkahely mint szervezet, valamint az ott tapasztalható bürokrácia milyen módon gátolja azon tudásbázis kiépülését, amely az adott szemi-professziót hozzásegíthetné a professzió-státusz eléréséhez. A női szerep és a női munka iránti társadalmi attitűdök folyamatosan hangsúlyt kapnak: Witz szerint például ezek a foglalkozások kizárólag a női túlsúly következtében fél-professziók. Ő úgy látja, hogy strukturális okok miatt egy jelentős feltétel van, amit ezek a foglalkozások nem tudnak teljesíteni: az elméleti, absztrakt jellegű tudás fejlesztése, tudásbázis kiépítése a gyakorlat (*praxis*) során (Etzioni, 1969; Goode, 1969; Olesen, 1970; Witz, 1992).

¹ Magyarul természetesen létezik mindkét nem esetében a megnevezés (ápoló és ápolónő), viszont hasonló a helyzet a védőnő megnevezés esetében (a védő a sportban használatos megnevezés), emellett épp az egyik vizsgált foglalkozás, az óvónő esetében sincs hímnemű megfelelő (alternatíva a becéző formájú „óvóbácsi”, vagy a bármelyik nemre használatos óvodapedagógus).

A 70-es évek második felére a professzió-kutatások fókuszja átkerül az egyes foglalkozások „professzióprojekt”-jeire (*professional project*), és azokat a stratégiákat vizsgálja, amelyekkel e foglalkozások a professzió státusz elérését célozzák meg. A szemi-professziók is küzdenek a szakmai autonómiáért, és igyekeznek belépési pontot találni a professziók zárt csoportjába. A fogyasztók részéről ezzel párhuzamosan megkérdőjeleződik a hagyományos hivatások működési módjának helyessége: a szakmai mércék megsértését nem a kliens, az ügyfél mondhatja ki, hanem egy olyan szakmai testület, amely a szakmai vétséget esetlegesen elkövető személy kollégáiból áll. Ez pedig sérti a kliensek, a fogyasztók (*users*) szabadságát – fogalmazzák meg a kritikák. E szemléletváltás következtében teret nyer az „új menedzserializmus” (*new managerialism*) a tradicionális professziókban. Az új menedzserializmus a hivatást betöltő szakemberek feladatait megpróbálja szabványosítani, műveletekre lebontani. A hivatáshoz kapcsolódó etikai elem gyengül, a szaktudás hangsúlyozódik elsősorban. A szolgáltatás-jelleg erősödése csorbítja a szakmai autonómiát. A menedzserializmusról folyó kortárs szakmai párbeszéd ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy a hivatással kapcsolatos szakértői hatalom fenntartásának vagy meggyengülésének vizsgálata önmagában kevés, sokkal inkább a határok és hatalmi pozíciók újratárgyalását kellene kutatni, a hivatások szakértői és a kliensek között ugyanúgy, ahogyan az egyes hivatások és foglalkozások között (Fournier, 2000; Kleisz, 2002; Larson, 1977; MacDonald, 1995).

A nyolcvanas évek második felétől egyre több kutató foglalkozik a szervezetek és foglalkozások társadalmi nemi dimenziójával. Úgy vélik ugyanis, hogy a nők és férfiak közötti kereseti és státuszbeli egyenlőtlenségek, legalább részben, a gazdasági szervezetek által teremthetők meg. A társadalmi nemi konstrukciók jelen vannak azokban a képekben – például PR-anyagokban vagy hirdetésekben – amelyeket egy-egy szervezet széles körben terjeszt, és amelyekkel általában megerősíti az említett egyenlőtlenségeket. Emellett a foglalkozásra vonatkozó szabályok, munkaköri leírások egy olyan absztrakt „munkás” fogalmat használnak, amely nem nem-semleges, hanem, Acker (1990) szerint alapesetben férfi.

Ebben az elméleti keretben vizsgálva a mérnöki és az informatikusi pályát, azt láthatjuk, hogy mindkét terület maskulinak konstruálódott meg, ami a kutatások szerint hozzájárul a nők mindössze 10-12 százalékos jelenlétéhez e foglalkozási ágakban. Frehill (2004) a 1893–1920 közötti időszakot vizsgálta: az Egyesült Államokban ekkor alkották meg a mérnöki foglalkozás maskulin identitását, a szakmai konferenciákon és az *Engineering News* folyóirat publikációiban, miközben a rosszabbul fizetett irodai munkák

váltak femininné. A folyamat egyik elemeként jól követhető például, hogy míg a 19-20. század fordulóján a „self-made man” volt a maszkulinitás modellje az Egyesült Államokban, addig a mérnökök is a tapasztalatban tanultakat, az autonóm tanulást hangsúlyozták. Majd amikor később a tudás és a tudományosság szerepe felértékelődött a maszkulinitásban, a mérnökök imázsában is a főiskolai végzettség megszerzése vált hangsúlyossá.

A nők informatika területén tapasztalható láthatatlanságára Light (1999) hoz példát: a második világháború idején, amikor a nők előtt számos, korábban férfiaknak fenntartott terület nyílt meg, az egyik jól ismert informatikai projekt az ENIAC nevű számítógép felhasználása volt hadászati célokra. A projektet két férfi vezette, a munkálatokban azonban közel kétszáz nő vett részt, hat fiatal matematikusnőt pedig programozásra választottak ki. Többen közülük a háború után is a számítógéppel dolgoztak tovább, a negyvenes évek végéig, de volt olyan, aki a hatvanas évekig a hadsereg alkalmazottja maradt. Ám a médiában már a háború idején is csak „ENIAC lányok” gyűjtőnéven szerepeltek, továbbá a számítógépről készült fényképeken kizárólag a férfiak voltak láthatóak, a nők sosem jelentek meg; 1946 után pedig az írásos tudósításokból is eltűntek.

Egy feminin foglalkozást, az ápolóit vizsgálja Muldoon két kutatásában. Az első keretében Írországban az utolsó éves ápolás szakos hallgatónőket kérdezte. Eredményei szerint a pálya iránti elkötelezettség szorosan összefüggött azzal, hogy a hallgatók mennyire tudtak azonosulni a hagyományos női karriertervekkel. Legerősebben a vidékről származó nők mutatkoztak elkötelezettekként, kevésbé a nagyobb városokból származóknál vagy azoknál a vidékieknél, akiknek nem hagyományosan feminin karrierterveik voltak. A második kutatás keretében szintén hallgatókat – férfiakat és nőket egyaránt – kérdeztek, az Egyesült Királyságban. Azt tapasztalták, hogy a hallgatók a társadalmi nemük alapján választottak specializációt, azaz a nők a feminin (például gyermekápolás), míg a férfiak a kevésbé feminin (például aneszteziológia) területek felé törekedtek, azaz a nemük egyfajta pszichológiai akadályt jelentett a szabad választásban (Kramer and Muldoon, 1995; Muldoon and Paul, 2003).

2.2. A pedagóguspálya professzionális státusza

A pedagóguspálya státusza kapcsán az első megválaszolendő kérdés, hogy lehet-e a pedagógusszakmát eltérő iskolafokokon gyakorló tanárokat azonos módon kezelni,

ahogyan erre az elméleti keretek tisztázásakor is kitértünk. Magyarországon például a különböző pedagógusfoglalkozások szerinti képzés a felsőoktatásban meglehetősen tagolt. Igaz, hogy a bolognai rendszer az egységesítés irányába mozdította el a korábbi struktúrát, azonban a 2013 szeptemberétől ismét bevezetett osztatlan tanárképzés már ismét főiskolai és az egyetemi képzésre tagolódik, és a meglévő eltéréseket erősíti. De más európai országokban, sem ismeretlen ez a tagoltság, így például Németországban, Svájcban, Írországban és Lengyelországban ma is fellelhetjük, és az 1970-es évekig másutt, például Finnországban is hasonló rendszer működött.

Ugyanakkor a pedagógusszakmák alapvető feladatai közösek, és bár az egyes fokozatokon eltérő mértékű a szaktudományi tartalom átadása, illetve a nevelés, a pályára való felkészülés, a szakma gyakorlása során mind a kettő lényeges. Emellett már a hatvanas évek óta megfigyelhető egy egységesedési-egységesítési folyamat, amely részben az oktatási expanzió következménye, részben az alsóbb oktatási szintek pedagógusainak presztízs-növekedését célozta (Fónai, 2012; Hacker és Venter, 1999, Kozma, 2006).

A fenti rétegzettség a kontinentális oktatási rendszerek alapvető sajátossága Kozma szerint, aki külön-külön elemzi az atlanti és a kontinentális oktatási rendszerek kialakulását, működését és sajátosságait. A kontinentális Európában a tanárok képzése egymástól elkülönülő intézményekben történt az egyes oktatási szintekre. A tanítókat és óvónőket eredetileg középiskolákban képezték, és csak a 20. század második felében alakultak felsőoktatási intézménnyé – és jellemzően ekkor sem egyetemmé – a korábbi középfokú képző iskolák. Ezzel szemben a középiskolák professzorait egyetemen képezték, az egyetemi tanároknak pedig ezen felül tudományos fokozattal vagy magántanári vizsgával kellett rendelkezniük. Ebből következően az oktatási rendszer egyes szintjein tanító pedagógusok társadalmi pozíciója sem volt azonos. Az atlanti rendszerekben inkább egységes a pedagógusok megítélése, mert itt az alapképzéses diploma megszerzése után a leendő „oktatásügyi szakmunkásokat” külön intézményekben – és nem az egyetemek magiszteri szintjén – képezik tovább. Így a szemi-professzióból professzióvá emelkedés iránti törekvések ebben a rendszerben értelmezhetőek igazán (Kozma, 2006).

Fónai is az egyes országok oktatási rendszereinek tagoltságát és hierarchiáját emeli ki, ami meglátása szerint azzal jár együtt, hogy az egyes tanári szakmáknak – az iskolafokozat alapján – lényegesen eltérő a presztízse. A makroszintű összefüggések között megemlíti, hogy az oktatáspolitikák által kialakított struktúrát szerepe igen lényeges: az, amilyen kapcsolatot működtetnek az oktatási rendszer intézményei és szereplői között, továbbá, hogy tesznek-e különbséget az egyes szintek és intézménytípusok esetében.

Felhívja a figyelmet arra is, hogy az egyes iskolatípusok és szintek tanárainak társadalmi rekrutációja lényegesen eltérő, azaz a társadalmi presztízs a valamilyen módon érzékelt társadalmi csoport-hovatartozásnak is szól, aminek társadalomtörténeti gyökerei vannak (Fónai és Dusa, 2014).

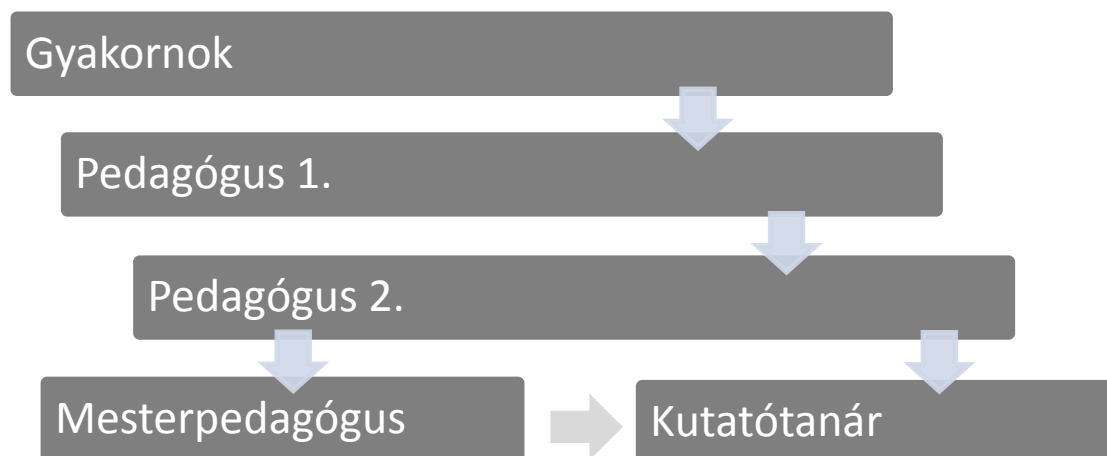
A fentiekből kiindulva a kontinentális Európában magától értetődő, hogy a pedagógusszakmák elkülönülnek akkor is, ha az egyes foglalkozások presztízsét vesszük alapul. Az értelmiségi foglalkozások elismertségét a teljes magyar társadalomban utoljára két évtizede mérték, azóta átfogó kutatásról nincs tudomásunk. Az 1994-es eredmények szerint a középiskolai tanárok a 6. helyet foglalják el – megelőzi őket az orvos, a jogász, a közgazdász, a gyógyszerész és a gépészmérnök –, az általános iskolai tanárok a 7., az óvodapedagógusok a 10. helyet (Szabó, 1998). De – a társadalmi-kulturális különbségek dacára – hasonló eredményt mutatnak az Egyesült Államok mérései is: 1989-ben az egyetemi professzorok a harmadik helyre kerültek – megelőzve a például a bírókat és az építészeket –, a középiskolai tanárok a 13. helyen végeztek, az általános iskolai tanárok a 15. helyen, míg az óvodapedagógusok a 17. helyre sorolódtak (Ingersoll és Merrill, 2011).

A magyarországi helyzetet elemezve kihagyhatatlan a 2013-ban megalkotott pedagógus-életpályamodell. Az egymást követő kategóriákat a 3. ábra szemlélteti. A modell elvben nem tesz különbséget a közoktatás egyes szintjei között (a felsőoktatásra pedig nem vonatkozik). A mesterpedagógus fokozatig valóban nincs érzékelhető megkülönböztetés az egyes oktatási szinteken dolgozó pedagógusok között, az előrelépéshez – mindenki által megszerezhető – szakvizsga, szakmai gyakorlat, valamint minden pedagógus számára elérhető minősítési eljárás szükséges. A kutatótanári fokozat azonban a gyakorlatban élesen elkülönül a többitől. Ezt már a megnevezés is jelzi: nem kutatópedagógusról, hanem kutatótanárról szól a jogalkotó, mivel a besoroláshoz szükséges doktori fokozatot csak egyetemi végzettséggel lehet megszerezni: utóbbi a jelenlegi képzési rendszerben sem az óvodapedagógusok, sem a tanítók, sem az általános iskolai tanárok számára nem szükséges. Így ha közülük szeretne valaki kutatótanár lenni, akkor előbb egyetemi diplomát kell szereznie – ami a középiskolai tanárok számára eleve adott. Másfelől a kutatótanár fizetése az illetményalap 220 százaléka, azaz 20 százalékkal meghaladja a mesterpedagógusi keresetet. Természetesen nincs szükség óriási arányban kutatótanárookra, a modell alkotói sem ezt tüzték ki célul; ugyanakkor jelzésértékű, hogy az óvodában és az általános iskolában eleve nem tartják szükségesnek a napi gyakorlatot ismerő, egyben fejlesztésre is alkalmas kutatópedagógusok jelenlétét.

Az életpályamodellre adott első reakciók sem azonosak az egyes oktatási szinteken:

miközben a pedagógusok többsége (közel 80 százaléka) szakmai ellenőrzésként, és nem előrelépési lehetőségként éli meg a modell bevezetését, az óvodapedagógusok közel kétharmada számára az életpályamodellel támogatást, értékelést, előrelépési lehetőséget jelent, és növeli a szakma anyagi és társadalmi megbecsültségét (Sági, 2015).

3. ábra. Karrierút a magyar pedagógus-életpályamodellelben



Saját szerkesztés, a 326/2013. kormányrendelet alapján

A fentiek alapján tehát, a hasonló jegyek ellenére, célszerű a tanári professziók között különbséget tenni, amikor a pedagógusfoglalkozást a professziók kritériumai szempontjából vizsgáljuk, hiszen a hivatással kapcsolatos hagyományos elvárásoknak a magasabb iskolafokozaton oktatók inkább eleget tesznek, mint az alacsonyabb iskolafokozatok pedagógusai. A továbbiakban alapvetően a magyarországi általános és középiskolai tanárok helyzetét elemezzük, kitekintve a nemzetközi helyzetre, és amennyiben lehetséges, kitérve az óvodapedagógusok, illetve a felsőoktatásban tanítók esetében tapasztalható különbségekre. Az elméleti összefoglalás mellett az elemzés – kiemelten a témánk szempontjából fontos képzés, továbbképzés esetében – röviden bemutatja az aktuális magyarországi helyzetet is, annak tudatában, hogy ennek egyes elemei, így például a pedagógus-továbbképzési rendszer, átalakulóban vannak.

2.2.1. Bizonyítványok, képesítés

A tanításhoz szükséges végzettség(ek) Magyarországon, és általában az euro-atlanti

országokban egyértelműen meghatározottak. A hatályos köznevelési törvény rendelkezik a pedagógus munkakörök betöltéséhez szükséges iskolai végzettségekről, és a pedagógusok előmeneteli rendszeréről szóló részben a későbbi minősítő vizsgákról, szakmai gyakorlatról és tudományos fokozatszerzésről is. Az osztatlan tanárképzés 2013-as bevezetése-visszaállítása óta gyakorlatilag minden oktatási szintre más-más felsőfokú képzés elvégzésével lehet belépni, ahogyan ezt a 1. táblázatban összefoglaltuk. Ez ismét a fent említett eltérő professziók képét erősíti meg.

1. táblázat. Az egyes pedagógusfoglalkozások képzési követelményei Magyarországon

	Óvodapedagógus	Tanító	Általános iskolai tanár	Középiskolai tanár
Képzési idő	3 év	4 év	4 + 1 év	5 + 1 év
Megszerzendő kreditek száma	180	240	300	360
Tanítási/intézményi gyakorlat	8 hét	8 – 10 hét	2 félév	2 félév

Saját szerkesztés, a 15/2006. OM rendelet és a 8/2013. EMMI rendelet alapján

A képesítés mint kritérium kapcsán ugyanakkor a problémát nem a végzettség teljes hiánya, inkább a szaktanárok nem megfelelő aránya jelenti: a szocioökonómiai szempontból hátrányos helyzetű településeken, jellemzően az általános iskolákban előfordul, hogy egy pedagógus olyan tárgyat is kénytelen oktatni, amihez nincs megfelelő (szakos) diplomája. Ennek háttérben általában két tényező áll: az alacsony tanári mobilitás, valamint, hogy a kisebb iskolák nem tudnak teljes állású pedagógust foglalkoztatni, ha egy tantárgy heti óraszámja alacsony (Kállai et al., 2016; Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2010; Varga, 2009). A szakos tanárok ilyen jellegű hiánya viszonylag ritkán vizsgált terület, kérdéses továbbá, hogy mennyire pontosak a rendelkezésre álló adatok, hiszen bizonyos esetekben létezik valamennyi mozgástér. Erre példa, ha az oktatás – elnevezése alapján az adott végzettséggel is vezethető – szakkör keretében zajlik. A rendelkezésre álló adatok ráadásul a nem teljes körűen képesített pedagógusokra vonatkoznak, ám e csoportba sorolják a pedagógiai asszisztenseket és a gyermek- és ifjúsági felügyelőket is, akik viszont nagy eséllyel nem tanári feladatot látnak el. Arányuk 2001-ben 3,5 százalék, 2003-ban 3,6 százalék, 2004-ben 3,1 százalék volt a közoktatás

foglalkozási csoportok körében (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2006), ennél frissebb adat nem áll rendelkezésre.

Nemzetközi kitekintésben friss adat nem áll rendelkezésre: az OECD a későbbiekben bemutatandó „Teachers Matter” kutatásban vizsgálta, mely országokat érint a kérdés. A 2001-es arányok, viszonyok azóta természetesen változtak, akkor az érintett országok többsége a 4 százalék alatti csoportba tartozott (2. táblázat), és csak néhány országban haladta meg az arány a 10 százalékot (OECD, 2005). Utóbbi csoportba tartozott az Amerikai Egyesült Államok: helyzete annyiban speciális, hogy az állami és a magániskolák között ott különösen nagy az eltérés. Így nem véletlen, hogy az ottani szakirodalom a klasszikus professziók és a tanári foglalkozás közötti lényeges különbségnek tartja, hogy az állami és a magánszféra rendszere a pedagógusok esetében eltér: eközben például az orvosi engedélyek és szakvizsgák léte egy állás betöltésekor mind a közintézményekben, mind az üzleti szférában alapvető követelmény (Ingersoll és Merrill, 2011; National Center for Education Statistics, 1997).

2. táblázat. Nem teljes körűen képesített tanárok aránya az általános- és középiskolákban, 2001-ben

4 % alatt		4 – 10 % között	10 % fölött
Kanada	Japán	Belgium (alapfok)	Belgium (középfok)
Franciaország	Korea	Chile	Finnország
Görögország	Spanyolország	Írország	Izrael
Németország	Anglia		Szlovák Köztársaság
Magyarország	Skócia		Svédország
Olaszország	Wales		USA

Forrás: OECD, 2005

2.2.2. Pályára lépés, gyakornoki idő

A pályára lépés támogatása terén előrelépés történt az utóbbi évtizedben, mind Magyarországon, mind nemzetközi szinten. A 2006-ban bevezetett bolognai rendszerben a tanári mesterképzés egy gyakorlati félévvel zárult, a 2013 szeptemberétől hatályos képzési és kimeneti követelmények pedig egy év összefüggő gyakorlati időt írnak elő. A pedagógusok előmeneteli rendszerét tartalmazó kormányrendelet a diploma megszerzését követően két év gyakornoki időt határoz meg, és erre az időszakra előírja a kezdő tanárt

segítő mentor feladatait is. Természetesen lényeges e keretek kitöltésének módja, tartalma is, ám erről egyelőre keveset tudunk, illetve az osztatlan képzés esetében 2018. lesz az első év, amikor az egybefüggő tanítási gyakorlatra sor kerülhet. Az Oktatási Hivatal (OH) és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) közös pilotprojektje zajlott a gyakornoki-mentori rendszer szakmai fejlesztése érdekében a 2013/14-es tanévben. A projekt egyebek mellett az önreflexió fontosságára hívta fel a figyelmet: a kezdő tanárok még csak saját munkájuk alakulására figyelnek, a tanulókra kevésbé reflektálnak. A projekt során vezetett reflektív szakmai naplók mind a gyakornok, mind a mentor munkáját segítették (Simon, 2015). Az előbbieket nem vonatkoznak az óvodapedagógusokra és a tanítókra, számukra a képzés végén 8-10 hetes gyakorlat az előírás, az életpályamodell szerint a pályát ugyanakkor ők is gyakornokként kezdik.

Az Európai Tanács kezdeményezésére 2008-ban, 10 tagállam aktív részvételével indult egy, a kezdő tanárok sikeres pályára lépését támogató program, amelyben Magyarország is részt vett. A cél hatékony modellek és eljárások felvázolása volt. A dokumentum az aktuális helyzetet is feltérképezte: a tanítási gyakorlat kezdőpontja és időtartama igen változó volt az egyes országokban. A gyakornoki idő helyenként a képzésben levők, máshol a már végzettek számára volt előírás, ideje 10 hónap és két év között változott. A gyakorlat tartalma is igen változatos: egyes országokban, például Írországon az óratervezésre és az óra egy részének megtartására szorítkozik, míg máshol, például Litvániában a fentiek mellett óramegfigyelést, iskolalátogatást és speciális tréninget is tartalmaz (European Commission, 2010).

A kutatások azt mutatják, hogy a tanítási gyakorlat során szerzett pozitív élményeknek komoly megtartó ereje van a végzős hallgatók, illetve kezdő tanárok esetében, míg a főleg külső motivációkkal rendelkező hallgatókat erősen elbizonytalanítják a negatív tapasztalatok. A pályán maradás szempontjából a leginkább hatékony programok azok, amelyek sokféle tevékenységet tartalmaznak, a már említett óratervezés és rövidebb idejű tanítás mellett rendszeres megbeszéléseket a mentorral, és más – nagy gyakorlattal rendelkező – pedagógusokkal, valamint orientációs szemináriumokat. A pályakezdő szakasznak nagy jelentősége van a későbbi önfejlesztés és a reflektivitás alakulása szempontjából is. Az alapképzés, az ott elért eredmények, illetve a majdani továbbképzések között ebben az időszakban alakulhat ki megfelelő kapcsolat. A pályakezdés kulcsfontosságú a pályán maradás szempontjából, ami minden foglalkozásra igaz lehet, ám a pedagógusok kapcsán folyamatosan hangsúlyozzák, hogy a „valóságok” dönti el, ki az igazi pedagógus, és ki nem az (Bruinsmaa és Jansena, 2010; Falus, 2010; Nagy, 2004;

Smith és Ingersoll, 2004).

2.2.3. Szakmai fejlődés, fejlesztés

Első látásra egyértelműnek tűnik, hogy a szakmai továbbképzéseken való részvétel alapeleme a pedagóguspályának, e téren tehát nem marad el a klasszikus professzióktól. Alaposabban körüljárva a kérdést azonban azt láthatjuk, hogy ez az egyik legproblematicusabb kritérium. A hagyományos hivatások szakmai továbbképzéseit ugyanis az adott szakmai szervezetei támogatják, míg a pedagógusok továbbképzési rendszere a legtöbb esetben oktatási reformok – azaz külső erők – hatására formálódott. Az esetek egy részében a (tovább)képzés minősége sem átlátható, és nem feltétlenül teremődik meg az elmélet és a gyakorlat egymásra hatása, összekapcsolódása, ami a szemi-professziók egyik jellegzetessége (Ingersoll és Merrill, 2011; National Center for Education Statistics, 1997; Witz, 1992). Ugyanakkor az utóbbi években egyre nagyobb teret nyert az a szakmai párbeszéd, amely igyekszik definiálni a komplex tanítási folyamat irányításához, facilitálásához szükséges készségeket.

Az egyik legfontosabb professzionalizációs korlátnak az látszik, ha a szakma gyakorlásához szükséges képességek nehezen meghatározhatóak, ha inkább tűnnek személyiségvonásnak, mint fejleszthető készségek. Ha a tanári munkához szükséges tekintélyt karizmatikusnak gondoljuk, akkor azt is könnyen beláthatjuk, hogy a karizma nem adható át egy képzési folyamat során (Fónai, 2012; Kuczi, 2001). A következőkben áttekintjük azokat a tanulmányokat, amelyek a pedagógusok problémamegoldói, döntéshozói szerepéből kiindulva leírják a hatékony képzések, továbbképzések jellegzetességeit, és ezután ismertetjük a jelenlegi hazai továbbképzési rendszert.

2.2.3.1. Problémacentrikus szemlélet

A jelenlegi, tudásalapú társadalomban a tanulás nem lineáris folyamat, hanem közös tudáskonstruálás történik, amely során az ismeretek jelenléte mellett fontos tényező az aktivitás és a közös cselekvés. Ebben a modellben a tanár nem egyértelműen fölérendelt szereplő, de egyszerűen a kodifikált tudás passzív fogyasztója sem lehet. Mind a szaktudományos, mind a módszertani gyakorlat tekintetében szükség van arra, hogy a pedagógus munkáját a legjobb minőségű, legértékesebb hozzáférhető tudás alapozza meg (Osterman és Kottkamp, 1994; Niemi, 2008). Ennek értelmében a pályán levő tanároknak

értelmezni és transzformálni kell az újabb és újabb diszciplináris, illetve pedagógiai kutatási eredményeket, amihez úgynevezett „tudományos írástudásra” (*scientific literacy*) van szükségük. A tanulás definícióiban kulcsfogalommá vált a megosztás (*sharing*) és a részvétel (*participation*), így a tanítási folyamatot és az akadémiai tudást sem tekinthetjük elkülönültnek és kizárónak. Ehhez az új tudáskonceptióhoz kapcsolódva csaknem egy évtizeddel ezelőtt vette kezdetét az a szakirodalmi diszkurzus, amely szerint a tanárképzésben a kutatói, problémacentrikus szemléletre kellene helyezni a hangsúlyt. Lényegében már a reflektív pedagógiai paradigmáról szóló párbeszéd is felfűzhető erre a szálra, amennyiben kimondja, hogy a tanítás komplex, és épp emiatt instabil folyamat, amely során egyedi helyzetek jönnek létre, és a problémák csak az adott kontextussal együtt értelmezhetőek. A későbbiekben, épp a fenti kritériumok alapján, párhuzamot vontak a szakértő-kutató és a tanár munkája között: mindkettő egyfajta problémamegoldó szerepkör, a résztvevők egyedi helyzeteket vizsgálnak, amelyek bizonytalanok és gyakran értékkonfliktusokat is megjelenítenek, ugyanakkor a megoldáshoz szükséges a tudományos elméletek és modellek alkalmazása, valamint az, hogy a problémákat a maguk összetett mivoltában tudják kezelni (Szabó, 2001; Niemi, 2008).

A tudás maga összetett fogalom, melynek része a kutatás, a szakirodalomban felhalmozott ismeretanyag és a tanulási tapasztalat is. Így amikor kutatásalapú gyakorlatról vagy folyamatokról beszélünk, akkor a megvalósítók egyben tanulók is, akik a kutatás vagy a tanulás által tudást hoznak létre saját szakterületükön, munkájukban. A tanulói szerep megélése más nézőpontból is fontosnak tűnik: a pedagógusok szakmai fejlődését vizsgáló kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy azok a tanárok, akik tudatosan élik meg saját tanulói szerepüket egy továbbképzés során, sokkal jobban megértik a diákok gondolkodását, egy adott tantárgyhoz kapcsolódó fogalmaik fejlődését, amivel saját tanítási gyakorlatukat tudják javítani (Borko, 2004; Niemi, 2008).

A reflektivitás, az önreflexió kiemelt szerepe számos tanulmányban megjelenik. A reflektív paradigma értelmében az átadott tudás problémákhoz kötődő, a tanulási folyamat dialektikus, kísérletező, a létrehozott tudás holisztikus és személyes. A viselkedésben, tanítási gyakorlatban kialakuló változás nem kizárólag racionális, hanem emocionális, szociális, kulturális összetevői is vannak, és a saját tevékenység tudatosításának hatására jön létre. A szakmai tudás szimbolikus konstrukció, a tanár pedagógiai elvei a saját gyakorlattal és annak kontextusával összefüggésben fogalmazódnak meg. Ennek kapcsán ki kell emelni, hogy a tanárképzés során gyakori a metaszintű – azaz a tényleges, gyakorlatban is érzékelhető – változás hiánya: a hallgatók kognícióit direkt viselkedési előírásokkal

próbálják megváltoztatni, s nem történik meg az átkeretezés (*reframing*), ami a belső képek mögött rejlő prekoncepciókat változtathatná meg Osterman és Kottkamp, 1994; Szabó, 2001).

Alátámasztják a fenti megállapításokat az utóbbi években készült meta-analízisek is. Gerard és munkatársai például az elmúlt 25 év tanulmányait elemezve – e vizsgált programok több mint 2 350 tanárt és 138 000 diákot érintettek – arra jutottak, hogy a tanár reflektáltsága, tanulással, tanítással és a tantárggyal kapcsolatos meggyőződései meghatározzák, hogy az új ismereteket képes-e alkalmazni a tanítás mindennapi gyakorlatában. Az elemzés eredménye szerint azok a – tanároknak szóló – szakmai fejlesztő programok, amelyek átfogóak és konstruktivizmus-orientáltak voltak, továbbá egy évnél hosszabbak, szignifikánsan javították a diákok teljesítményét. Az egy évnél rövidebb programok esetében technikai és módszertani akadályai is voltak annak, hogy a tanárok az új tudást és módszereket sikeresen alkalmazzák az osztályokban (Gerard et al, 2011).

Hargreaves és Fullan a tanárok szakmai tudásának kifejezésére új koncepciót alkotott, amely jól illeszkedik az újfajta tudásértelmezésen alapuló elméletek sorába, amennyiben az említett problémamegoldó szerepkört igyekszik a tanár professzió részeként meghatározni. A pedagógus foglalkozási tőkéjét (*professional capital*) az üzleti, rövid távon megtérülő tőkével (*business capital*) állítják szembe. A foglalkozási tőkét három összetevő alkotja: az emberi tőke (*human capital*), amely a tanár megszerzett végzettségeiben, egyéni minősítéseiben fejeződik ki, a szociális tőke² (*social capital*), amely a társas viszonyok kezeléséhez szükséges, és például egy intézmény tanárainak együttműködésével, valamint az interakciók számával mérhető, továbbá a döntéshozási tőke (*decisional capital*), amely a tanár kompetenciájából, megérzéseiből, ítélőképességéből és spontán problémamegoldó képességéből tevődik össze. Utóbbival kapcsolatban a szerzők hangsúlyozzák, hogy jó egyéni ítélőképesség, az intuíciók és a szaktudás közti finom egyensúlyozás szükséges hozzá. Teljes mértékben csak több éves szakmai gyakorlat alatt fejlődik ki, és szükséges hozzá a kollégák támogatása, a fejlődést ösztönző szakmai közeg is (utóbbi azonban főként a szociális tőke része). A tudatos pedagógus jellemzője a folytonos szakmai érdeklődés, a tanítás tervezése és fejlesztése, mindez csapatmunka keretében. Így például az innovatív tanárok szakmai erőfeszítéseikről és eredményeikről országos és nemzetközi konferencián is beszámolnak, ami a támogató iskolai légkörben nem szakmai féltékenységet, hanem elismerést vált ki (Hargreaves és

² A „social capital” fogalmat Hargreaves nem az inkább ismert társadalmi tőke értelemben használja, hanem kifejezetten a pedagógus szociális kompetenciájára, társas helyzetekben való boldogulására.

Fullan, 2012).

2.2.3.2. A saját pedagógiai gyakorlat elemzése

A tanítás fejlesztésére alkalmas egyik metódus az akciókutatás, amely célul tűzheti ki a tanári instrukciók, magyarázatok minőségének javítását. Bob Dick közel egy évtizede tekinti át – kétéves periódusonként – számos ország akciókutatással kapcsolatos szakirodalmát, kiemelt területként kezelve az oktatást. Megállapítása szerint az akciókutatás gyakran keveredik egyéb kutatási módszerekkel, ám kifejezetten alkalmas arra, hogy az adott helyzethez illeszkedjen, eredményeként közös tudás jöjjön létre, és így az oktatás többszereplős fejlesztése történjen meg. Az általa áttekintett sokféle kutatás közös eleme, hogy a folyamat során gyakori az együttműködés egyetemi kutatók és gyakorló pedagógusok között, továbbá, hogy szinte minden esetben megjelenik az önreflektivitás igénye (Dick, 2006; 2010).

Kifejezetten a tanári módszertan és pedagógiai problémamegoldó készség fejlesztésére alkalmas a tanórákutatás. Az elmélet és a módszer Ázsiából indult, s bár megvalósítása több ponton hasonlít az akciókutatáshoz, filozófiáját tekintve mégis más: lényeges ugyanis, hogy egy tanári csoport saját munkája, amelybe külső szakértőt – általában egyetemi oktatót, kutatót – is bevonnak, ám a folyamatot a pedagógusok tervezik meg. A tanórákutatás tervszerűen felépített ciklusokból áll: ezek során a résztvevők megtervezik egy adott módszertani elem vizsgálatát és fejlesztését, és ennek érdekében egy úgynevezett kutatási órát. A kutatási óra lefolyását követően elemzik a tapasztalatokat, és beépítik azokat saját tanári gyakorlatukba. A módszer a komplex tanítási helyzetet részekre bontja, ezzel támogatva a tanításból való tanulást. Előnyei között szerepel, hogy gyakorlatközelű, kollaboratív és reflektív. A kutatási óra előkészítő szakaszában a szakirodalom alapos feltárása, vagy az óra megfigyelése, a tapasztalatok közzététele olyan tevékenységek, amelyek a kvalitatív kutatásokkal rokonítják e módszert (Gordon Győri, 2009).

A tanárképzés során néhány európai országban már megjelenik a kutatási módszerek oktatása, azonban a fentiek fényében látható, hogy ennek valódi hasznát az adja, ha nem csupán adott szaktudományos tárgyakhoz kapcsolódik, hanem a pedagógiai modulokhoz is. A szakmai-módszertani képzéssel egybekötve fejlesztik a tanárjelöltek kutatói tudását Ausztriában, hasonlóképpen a tanítási gyakorlathoz szorosan kapcsolódva a finn egyetemeken. A finn tanárképzés a körülbelül egy szemeszternyi tanári gyakorlat során

arra törekszik, hogy a hallgatók képessé váljanak kritikusan reflektálni saját gyakorlatukra, továbbá szociális készségeikre a tanítási-tanulási helyzetek elemzése során (Niemi, 2008).

A tanári pálya megköveteli a szakmai tudás folyamatos megújítását: a gyakorló tanárok továbbképzése valamilyen módon a legtöbb országban megvalósul, ám az Európai Bizottság 2007-es jelentése szerint számos európai államban hiányzik a koherens továbbképzési stratégia, és nincs kapcsolat a kutatás, az oktatásfejlesztés, illetve a szakmai fejlesztés között (Commission of The European Communities, 2007).

A tanárok továbbképzésével foglalkozó szakirodalom kiemeli néhány tényezőt, amelyek meghatározóak az eredményesség szempontjából. A reflektivitás szerepe itt is hangsúlyos: figyelni kell például a tanárok korábbi, még saját diákkorból hozott elképzeléseire, amelyek saját tanári működésük megvalósítására vonatkoznak, ezen kívül tanítási irányelveikre is; azaz hogy mi az elképzelésük az oktatás céljáról, hogy mit tudnak saját tantárgyukról, és hogyan akarják ezt átadni a diákoknak.

Lényeges, hogy a program során a tanárok átéljék a tanulói szerepet. Ez akkor válik lehetségessé, ha a képző/facilitátor tisztában van azzal, hogy a pedagógusok korábbi gyakorlatukból számos elképzeléssel és tapasztalattal rendelkeznek, elősegíti, hogy ezeket vizsgálat tárgyává tegyék, és új ötleteket, látásmódot adjanak.

A sikeres továbbképzési programok figyelmet fordítanak arra is, hogy a pedagógus képes legyen kapcsolatot teremteni az írott, illetve a gyakorlatban megvalósított tanterv között, és az új ismereteket képes legyen transzformálni saját tanítási gyakorlatába. A problémamegoldásra fókuszáló, kutatás- vagy konstruktivizmus-orientált továbbképzések tekintetben nagyon hatékonyak bizonyultak.

Fontos szempont még, hogy a tanároknak meg kell ismerniük a tanulók elképzeléseit, gondolkodásmódját. Meg kell érteniük, hogyan fejlődik fogalmi gondolkodásuk, és rá kell kérdeznük a diákok által alkalmazott probléma-megoldási módokra. E téren hasznosnak látszott, ha a tanárok olyan kutatásban vettek részt, amely során szociológiai interjúkat készítettek a diákokkal, és ennek alapján felismerték többek között a tanulók tipikus tévképzeteit, és azt, hogy ezek az elképzelések hogyan befolyásolják a tanulási folyamatot (Borko, 2004; Gerard et al., 2011; Opfer és Pedder, 2011; Schneider és Plasman, 2011).

A diákok szemszögéből vizsgálódó kutatások az akadémiai tudás és a módszertani, pedagógiai tudás egyidejű megléte esetén érzik úgy a tanulók, hogy „jó” pedagógus oktatja őket. A hatékony tanárról alkotott tanulói véleményeket vizsgálta az Egyesült Államokban Worrell és Kuterbach (2001). Munkájuk során igyekeztek azt is bizonyítani, hogy noha a diákok általi minősítés sok kritikát kapott – például, hogy befolyásolja a kapott érdemjegy,

de az is, hogy milyen létszámú az osztály – a tanulói értékelések általában megbízhatók. Korrelálnak például a diákok eredményével, azaz a jobb tanárnál jobbak a tanulói teljesítmények. A mérések azt is mutatják, hogy a konkrét viselkedést illetően (azaz ha nem általánosságban kérdeznék a tanár hatékonyságára), nagyjából állandó eltérések vannak a magasra, illetve az alacsonyra értékelt pedagógusok között.

A diákok megítélése szerint a hatékony tanárnak hat fő jellemzője van:

1. teljesítményorientált
2. képes a tudást a gyakorlatban alkalmazni
3. képes facilitátori szerepben lenni
4. elkötelezett
5. lelkes
6. magabiztos.

Magyarországon 2014-ben készült egy nagymintás vizsgálat, amelyben 9. és 11. osztályos diákok véleményét kérdezték az általuk eredményesnek tartott pedagógusokról. A diákok a tantárgyi tudást nagyon fontosnak tartották, emellett a szóbeli értékelés adását, az élvezetes óravezetést, valamint azt, hogy a tanár tudjon fegyelmet tartani. Az elvárások és a valós tapasztalatok összevetésekor a kutatók azt az eredményt kapták, hogy az élvezetes, figyelemfelkeltő tanítás tekintetében 44 százalékpontos az eltérés, és szintén magas, 35 százalékos az eltérés az elvárt fegyelmezési képességek, illetve az osztálytermi tapasztalatok között. Érdekes, hogy az óravezetési gyakorlat maguk a pedagógusok is igen fontosnak tartják, a 2008-as TALIS vizsgálatban például – a szaktárgyi felkészültséggel megosztva – a második helyre került a kompetenciák sorában. Ugyanakkor a pedagógusok nem érzékelik, hogy ezen a téren problémáik lennének, egy 2014-es hazai kutatás eredményei szerint mindössze 10 százalékuk jelezte, hogy akadnak hiányosságai ezen a területen (Nikitscher, 2016; OECD, 2009).

2.2.3.3. Tanári továbbképzések Magyarországon

Magyarországon a hatályos köznevelési törvény értelmében a pedagógusoknak hétévenként legalább egy alkalommal kötelező továbbképzésen részt venniük. A szakirodalom áttekintése során azt láthattuk, hogy az igazán hatékony továbbképzések legalább egy év időtartamúak: ez óraszámban kifejezve azt jelenti, hogy ha havi 10-12 órát vesz igénybe a képzés, akkor minimálisan 120 óra alatt teljesül ez a feltétel (Gerard et al, 2011; Gordon Győri, 2009). A Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszerben

jelenleg – 2016 júliusában – összesen 47 olyan továbbképzést találunk, amelyek 120 órással, vagy hosszabbak, ezeket mutatjuk be a 3. táblázatban.

3. táblázat. Tanári továbbképzések a Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszerben

A továbbképzés jellege	Példák a képzésre	Képzések száma
Pedagógiai módszerek	Csoportvezetés, differenciált foglalkoztatás; kompetenciafejlesztés (Waldorf-pedagógusoknak)	13
Szervezetfejlesztés	Digitális eszközök használata a természettudományban, mentorképzés	7
Intézményi nevelés-oktatás	Óvodai nevelés (mozgásfejlesztés), művészeti nevelés (drámapedagógia), pályaorientáció,	10
Szabadidő-kultúra	Népi játszóház vezetői tanfolyam	5
Gyógypedagógia, fejlesztő pedagógia	Személyiségfejlesztés, felzárkóztatás, organikusán sérült gyermekek egyéni terápiája	4
Közoktatás-irányítás	Waldorf-intézményvezető képzés	1
Esélyegyenlőség	Biztos kezdet Gyerekházak – ismeretek és készségek, roma népismeret	3
Számítástechnika, informatika	Hálózati ismeretek az új OKJ-hoz kiadott informatika kerettantervek ágazati képzésében	2
Egyéb	Teológiai továbbképzések	2

Forrás: Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszer, www.pedakkred.gov.hu

A továbbképzések tényleges tartalma természetesen sokféle lehet, mégis megkockáztathatjuk azt a kijelentést, hogy nem mindegyikük támogatja feltétlenül az újonnan szerzett ismeretek transzformációját, még akkor sem, ha egyébként fontos új módszertani ismereteket közvetít, amelyek az önreflektivitás szintjét is emelhetik. Ráadásul az 1626 kínált továbbképzés közül így igen kevés felel meg a szakirodalom szerint szükséges időbeli és módszertani elvárásoknak.

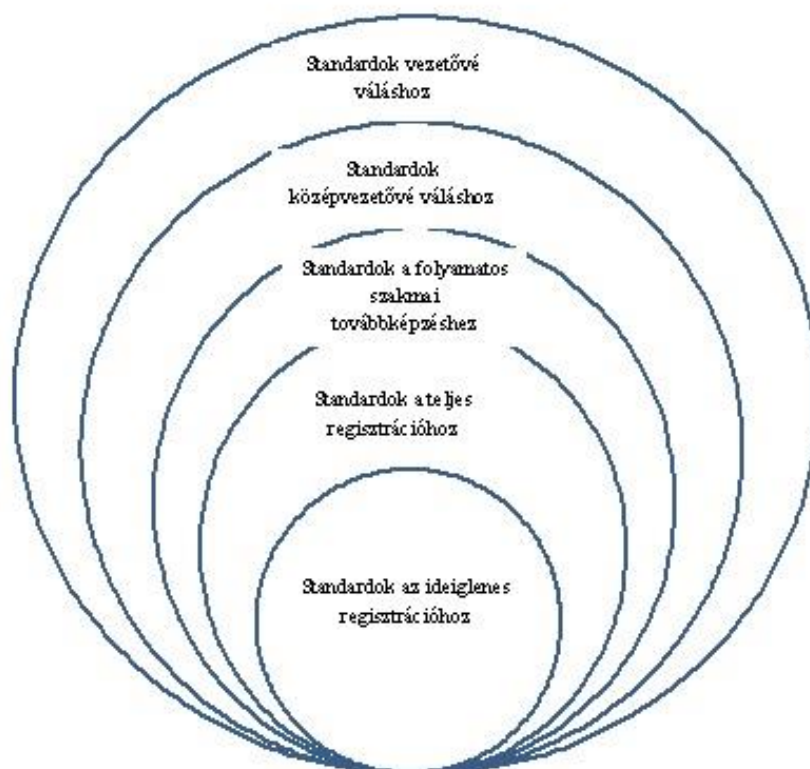
A továbbképzési rendszerben külön kategóriát jelentenek a pedagógus szakvizsgára felkészítő képzések. A 277/1997. kormányrendelet értelmében a pedagógusoknak hétévente kell továbbképzésen részt venniük, azonban, ha valaki szakvizsgát szerez, a hét éves ciklusok számítása a szakvizsga megszerzésétől újraindul. Az Oktatási Hivatal nyilvántartásában jelenleg 99 pedagógus-szakvizsgára felkészítő képzés található. Ezek összetétele meglehetősen változatos: a 2-4 féléves oktatás során az esetek egy részében valamilyen speciális feladatellátásra készítik fel a résztvevőket. Ilyen például a közoktatási vezetői, a gyógytestnevelés, vagy a fogyasztóvédelmi szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő képzés. Más esetekben – a megnevezés alapján – valószínűsíthetjük, hogy a program lehetőséget ad a tudástranszformációra és a reflektivitásra, ide sorolható például a tananyag- és taneszköz-innovátori, vagy a tudományos alkotásra felkészítő tehetséggondozó pedagógus szakvizsga.

A már említett, a pedagógusok előmeneteli rendszeréről szóló kormányrendeletben szerepel a kutatótanári fokozat, amely eléréséhez szükséges a doktori végzettség megszerzése, ez azonban a mindenkori pedagóguslétszám 1 százalékának adható. Így, bár a doktori képzés jellegénél fogva különösen alkalmas a korábban felsorolt kulcselemek, köztük is kiemelten a kutatói szemlélet megjelenítésére, a rendelet nem feltétlenül ösztönöz a PhD fokozat megszerzésére, ráadásul, ahogy korábban már említettük, elsősorban a középiskolai tanárok számára jelent valódi lehetőséget.

A továbbképzések kérdésköréhez szokták kapcsolni a pálya által kínált karrierlehetőségeket is, ezért mi is itt térünk ki e témára. A pedagóguspálya kétféle megközelítést kínál: az egyik a hierarchia megerősítése, és a vezetői pozícióba lépés, a másik a tudományos ranglétrán történő előrehaladás. Az előbbire példa a skót továbbképzési rendszer, amit a 4. ábra mutat be. Ezen belül a középvezetői kategória a leginkább érdekes, hiszen ez az a szint, ami egyfelől sokaknak kínál lehetőséget, másfelől igen eltérő az egyes országokban. A General Teaching Council for Scotland ebbe körbe sorolja a magyar munkaközösség-vezetőinek megfelelő pozíciót, de – a pedagóguspolitikai stratégiának megfelelően – ennél jóval szélesebb spektrumot ír le. Középvezetőnek

számítanak mindazok, akik valamilyen adott céllal megszervezett csoportot vezetnek: a csoport célja lehet a tanterv fejlesztése, valamilyen kiegészítő szakmai támogatás megszervezése/nyújtása a kollégáknak, részvétel az iskola fejlesztésében, az erre vonatkozó tervek kialakításában, vagy az iskolai kultúra – minden tanulót érintő – formálásában. A sztenderdek kapcsán hangsúlyozzák, hogy a pedagógusok számára a középvezetői szinthez szükséges, hogy tisztában legyenek saját intézményük értékeivel és jövőképével, irányítani tudják saját csoportjukat, emellett képesek legyenek együttműködni a többi csoporttal és csoportvezetővel (The Standards for Registration, 2012).

4. ábra. A General Teaching Council for Scotland (GTCS) szakmai sztenderdjei



Forrás: The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland 2012

A másik lehetséges utat leginkább a finn tanárképzési és továbbképzési rendszer szemlélteti, amelyet két évtized alatt tudatosan alakítottak kutatás-alapú szakmai kultúrává. A cél a képzés során, hogy a leendő tanárok képesek legyenek felfedezni és elemezni a problémákat, a későbbiekben saját munkájuk során is. Minden pedagógusnak MA/egyetemi

szintű diplomát kell szereznie, 1995 óta. Az általános iskolai tanítók fő szakja a neveléstudomány, így ők ebből írják az MA képzés végén megkövetelt szakdolgozatot, amely formáját tekintve igen gyakran akciókutatás. A pedagógusokat mindez megerősíti szakmai kompetenciáik tudatában. Ilyen például a tanulási folyamat tervezése és a különféle oktatási módszerek használata. Emellett a kutatási ismeretek – a hallgatói visszajelzések szerint – megerősítik a kritikai gondolkodást is (Niemi, 2011).

Magyarországon a szakmai fejlődés egyik lehetséges útját az életpályamodell jelöli ki, a másik lehetőség az adminisztratív ranglétrán való előrelépés, azaz a munkaközösség-vezetővé majd intézményvezetővé válás jelenthet karrierutat. Utóbbi azonban nem párosul olyan tudatos kompetenciafejlesztéssel, mint Skóciában, ráadásul napjainkban a közoktatás több éve zajló átalakítása miatt sokak számára nem vonzó lehetőség. Az életpályamodellben a mestertanári fokozat megszerzéséig egyértelműek a szakmai szintek, ugyanakkor a kutatótanári elképzelést számos szakmai vita övezi: egyelőre úgy tűnik, hogy – ellentétben a finn példával – ez nem a professzionális sztenderdek erősíti, hanem a diszciplináris tudást, a középiskolai tanárok számára. Ez pedig szembeállíthatja a diszciplináris és a pedagógiai kvalitásokat, miközben a szaktudományukban jeles tanároknak egyéb pedagógiai feladatokban is kiválóknak kellene lenniük (Bacsikai, 2015; Chrappán, 2012).

2.2.4. A pedagógusok szakmai fejlődését és fejlesztését vizsgáló jelentősebb hazai és nemzetközi kutatások

Az előzőekben számos olyan kutatás eredményét mutattuk be, amelyek a pedagógusok eredményességének feltételeit, támogatását, vagy a hatékony továbbképzések jellemzőit vizsgálták. Miközben e téma szakirodalma igen gazdag, a pedagógusok véleményét valamivel ritkábban kérdezik meg, ahogyan a konkrét képzések hasznosulásával, minőségével is kevesebb kutatás foglalkozik. Ez természetesen nem jelenti az említett diszkurzusok hiányát: az erre vonatkozó vizsgálatok közül ismertetjük néhány fontos nemzetközi és hazai kutatás eredményét a továbbiakban.

2.2.4.1. „Teachers Matter” (A tanárok számítanak)

Az OECD 2005-ös nemzetközi elemzése még nem kizárólag a továbbképzésekre fókuszált,

mégis érdemes megemlítenünk a pedagógusok szakmai fejlődésére, fejlesztésre vonatkozó megállapításai miatt. A kutatás során 25 országot vizsgáltak, a következő szempontok szerint: hogyan lehet az eredményes tanárokat a pedagóguspályára vonzani, tovább képezni és a pályán tartani.

A vizsgált országok többségével kapcsolatban komoly aggályok fogalmazódtak meg: a pedagógusok kompetenciái nem felelnek meg az oktatási intézmények elvárásainak. Ennek kapcsán a pályakezdők számára kialakított belépési programokat – pontosabban azok hiányát –, valamint a szakmai továbbképzéseket külön is kiemelték az országjelentések.

A szakmai fejlődés kapcsán négy csomópontot határoztak meg. Ezek:

- olyan szakpolitikai reform megvalósítása, amely sok pedagógust érint, a megvalósítást pedagógus-továbbképzések is támogatják
- új feladatok ellátásához szükséges új kompetenciák kialakítása, megszilárdítása a továbbképzések során
- az iskola szakmai tevékenységének fejlesztése, amit a továbbképzés is támogat
- a pedagógusok egyéni szakmai fejlődési igényei, amelyekhez a továbbképzések is illeszkednek

További lényeges megállapítás volt – jelen dolgozat témájához pedig hangsúlyosan kapcsolódik –, hogy a továbbképzés akkor eredményes, ha a szakmai fejlődést a karrierút egészébe integrálják. A hatékony szakmai továbbképzés jellemzője emellett, hogy folyamatos, oktatást, gyakorlatot és visszacsatolást egyaránt tartalmaz, megfelelő időn át tart és utánkövetésre is sor kerül. A sikeres programok olyan módszertani elemeket alkalmaznak, amelyeket a pedagógusoknak is alkalmazniuk kellene a saját óráikon. Bátorítják továbbá a szakmai tanulóközösségek létrejöttét, működését a tanárok körében.

2.2.4.2. TALIS 2008

Az OECD 2008-as tanárkutatása, a „*Teaching and Learning International Survey*” (TALIS), amely 23 országra terjedt ki, a pedagógusok munkakörülményeit, a tanítási környezetet vizsgálta, ezen belül a pedagógusok szakmai fejlődésének, továbbképzésének rendszerét is. A Magyarországról szóló adatok szerint népszerű képzési forma az óralátogatás és a szakirodalom olvasása, ugyanakkor különböző kutatásokban a TALIS-átlagnál lényegesen kevesebben, körülbelül feleannyian vesznek részt. A magyarországi tanárok – a TALIS átlagához viszonyítva – elégedettebbek a szakmai fejlesztés

minőségével és mennyiségével is. A képzésre fordított időt tekintve viszont Magyarország csak a középmezőnyben helyezkedik el: a felmérést megelőző 18 hónapban a tanárok több mint egytizede nem vett részt semmilyen szakmai fejlődését szolgáló tevékenységben. A szakmai képzésre fordított idő a vizsgált 18 hónap alatt 17,6 nap volt az országok átlagát tekintve, míg Magyarországon ennél valamivel kevesebb: 16,7 nap.

A pályakezdők és az egyetemi végzettségűek az átlagosnál kisebb arányban vesznek részt továbbképzésben Magyarországon. Szintén a TALIS-átlagnál kevesebben vesznek részt különböző kutatásokban, ugyanakkor az óralátogatás az átlagosnál népszerűbb a tanárok körében.

A megkérdezett tanárok körében mutatkozott igény további, jelenleg hiányzó képzésekre, még akkor is, ha az adott országban viszonylag magas volt a továbbképzési részvételi arány. A TALIS átlagát tekintve a tanárok 55 százaléka, Magyarországon 40 százaléka jelezte, hogy nem talál olyan képzést, amire szüksége lett volna. Az eredmények szerint a kielégítetlen továbbképzési igények nem mennyiségi, hanem inkább strukturális problémákra világítanak rá. Ha azt vizsgáljuk, milyen témájú továbbképzések iránt mutatkozik erős kereslet, kirajzolódik egyfajta problémásorrend, mind a felmérésben részt vevő országok, mind a magyarországi tanárok átlagában. A három kiemelt hiányterület a speciális tanulási igényű diákok oktatása, a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek, valamint a tanulók viselkedési és fegyelmezési problémáinak kezelésére szolgáló technikák. Magyarországon is ez a három terület jelent meg leginkább hiányosként, ezen belül is az informatika az átlagosnál valamivel kevésbé, míg a másik kettő az átlagot meghaladó mértékben.

A kutatás arra is rákérdezett, hogy mi jelentette a legfőbb akadályt mindazoknak, akik szerettek volna a megelőző másfél év során részt venni valamilyen képzésben, de erre végül mégsem került sor. Az országok összességét tekintve a leggyakoribb válasz az volt, hogy a munkaidő-beosztásukkal nem tudták összeegyeztetni a képzést (47 százalék választotta ezt), továbbá, hogy nem találtak megfelelő képzést (42 százalék). Ezzel szemben a magyarországi tanárok esetében leggyakoribb indokként az szerepelt, hogy a képzés túl drága volt (47 százalék), míg a megfelelő képzések hiányát csak egynegyedük említette.

2.2.4.3. TALIS 2013

Az OECD második vizsgálatában Magyarország már nem vett részt, így csupán a többi vizsgált ország eredményeit tudjuk áttekinteni, és összevetni a 2008-as megállapításokkal.

Továbbra is hiányolták a pedagógusok a továbbképzéseket a különleges bánásmódot igénylő diákok oktatása terén (a kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy a különleges bánásmód definíciója nem egyértelmű, országonként valamelyest eltérő lehet). Összhangban a 2008-as eredményekkel, szintén sokan igényelnének IKT képzést, továbbá az óravezetéssel, a diákok irányításával kapcsolatos képzéseket. Az eredmények azt is jelzik, hogy a különleges bánásmódot igénylő diákok oktatásával kapcsolatos továbbképzésekkel valamilyen probléma lehet, ugyanis a pedagógusok egyharmada részt vett ilyeneken, és a résztvevők közel egyharmada nem találta hasznosnak a továbbképzést.

A pedagógusok mindennapi munkája szempontjából három nagyobb csoportba sorolták a pedagógus-továbbképzéseket. Ezek közül az első a tantárgyi tudás, a második a pedagógiai készségek fejlesztése, míg a harmadik a *curriculum*, amit egy szóval talán tanmenetnek fordíthatnánk: a leírásokból ugyanis az derül ki, hogy ezek a képzések az akadémiai tudásra és az oktatás módszertanára egyaránt fókuszálnak.

További négy eredményességi mutatót találtak a továbbképzés hatékonyságának mérésére, amelyek kifejezetten a tudásanyag átadásának módszereit írják le. Ezek: együttműködés a képzésben részt vevő többi pedagógussal, közösen megvalósított gyakorlatok, aktív tanulás, valamint megfelelő (jellemzően egy év körüli) időtartam.

A második TALIS-ban részt vevő országokban különféle mértékben jelentek meg a fenti területek: egy-egy ország kulturális hagyományai és gazdasági helyzete is befolyásolja, hogy milyen képzési fókuszra helyeződnek a területekhez kapcsolódóan. Az viszont egyértelmű, hogy a tanmenet-központú továbbképzések hatékonyabbak – ezeket követően inkább mérhető a diákok jobb eredménye –, mint a kizárólag tantárgyi vagy kizárólag pedagógiai tematikájú továbbképzések. Ehhez képest alig néhány olyan országot találunk, ahol ne a két utóbbi valamelyike (ezek közül is jellemzően a tantárgy-központú) továbbképzés lett volna többségben. Svédország az egyetlen, ahol a tanmenet-központú képzések túlsúlya volt jellemző, emellett Észtországban és Mexikóban volt körülbelül azonos a tantárgyi tudásra, illetve az oktatási folyamat egészére fókuszáló továbbképzések száma.

Így, érthető módon, a legtöbb megkérdezett pedagógus olyan továbbképzéseken vett részt, amelyek középpontjában a tantárgyi tudás vagy a pedagógiai készségek fejlesztése állt. Jóval kevesebben vettek részt olyan továbbképzéseken, amelyek a tanári munka

egészére vonatkozóan fejlesztettek kompetenciákat, például a problémamegoldó készséget vagy a tanulás tanításának képességét, a multikulturális környezetben való oktatást vagy az iskolavezetéshez kapcsolódó készségeket. Minden vizsgált ország esetében igaz, hogy a résztvevő tanárok többsége – legalább háromnegyede – hasznosnak, vagy nagyon hasznosnak találta a továbbképzéseket.

2.2.4.4. Erők és eredők

Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet rendszeresen vizsgálta a pedagógusok helyzetét, ezen belül a továbbképzéssel kapcsolatos jellemzőket is. Minden tanulmány bemutatása meghaladja jelen dolgozat kereteit, így az elmúlt öt év átfogó tanulmányköteteire térünk ki a következőkben.

Az „Erők és eredők” tanulmánykötet 2011-ben jelent meg, négy elemző tanulmányt tartalmaz. Az első a pedagógusok foglalkoztatási és bérvizonyairól ad áttekintést, a harmadik a magyarországi pedagógusképzés történetét tekinti át. Néhány megállapítás, ami témánk szempontjából lényeges: a jelenlegi továbbképzési rendszer alapjait a közoktatási törvény 1996. évi módosítása fektette le. Ez rögzítette, hogy a pedagógusoknak kötelező szakmai továbbképzésen részt venniük, hét évenként legalább egy alkalommal, majd 1998-2003 között zajlott a képzések akkreditációja. Az életpályát illetően fontos kritérium lenne, hogy a pedagógusok foglalkoztatására, illetve bérére vonatkozó döntéseknek egymással összhangban kell lenniük. Az ösztönzők hatása döntő a program sikerét illetően: a nem megfelelően kialakított programok a szándékolttal ellentétes hatást is eredményezhetnek (Gönczöl, 2011; Varga, 2011).

Sági a nemzetközi szakirodalom eredményeit veti össze egy 2010-es hazai kutatás adataival, ezekre, továbbá a kötetet záró esettanulmányra részletesebben is kitérünk. A nemzetközi kutatások eredményei azt jelzik, hogy a jól működő oktatási rendszerekben a pedagógusok szakmai fejlesztési rendszere intenzív kapcsolatban van a minőségfejlesztéssel. pályán levő pedagógusok rátermettségének javítása. Egyértelmű tanulság az is, hogy a hatékony pedagógusok pályán maradásának feltétele a megfelelően kialakított életpályamodell. A hazai kutatási eredmények azt mutatják, hogy a magyar továbbképzési rendszer konzekvens piaci logikára épül. Az európai uniós pályázati rendszernek köszönhetően a pedagógus-továbbképzések – korábban nem látott nagyságú – pénzforráshoz jutottak. A normatív támogatások abszolút és relatív mértékének csökkenésével párhuzamosan tovább erősödött a piaci szereplők érdekérvényesítési

törekvéseinek hatása, ennek következtében a szakmai szempontok háttérbe szorultak. Nem alakult ki a rendszer működésének nyilvánossága, ellenőrizhetősége sem, és hiányzik például a megfelelő visszacsatolási rendszer (Sági, 2011).

Ceglédi a továbbképzésekről írt esettanulmányt, a képzők szemszögéből. Megállapításainak többsége vélhetően napjainkban is helytálló. Például a képző szervezeteknek nincs utánkövetési stratégiájuk, így csak informális csatornákon értesülnek arról, hogy képzéseik milyen hatással vannak a pedagógiai gyakorlatra. Ugyanígy nincs tervezett igényfelmérés sem, szintén informális úton jutnak információkhoz a képző szervezetek. Így a valós problémákra kínált továbbképzések mellett előfordul az is, hogy a képzési kínálatot alapvetően a képző szervezet erőforrásai alakítják. A képzések minőségét központilag nem felügyelik az akkreditáción túl, a trénerek arról számoltak be, hogy munkájukat senki nem ellenőrzi. Az informális értesüléseik alapján a képzők úgy látták, hogy a képzések során elsajátítottak nem minden pedagógusra hatnak egyformán: létezik egy ellenálló, a képzéseket unó, vagy azok iránt érzéketlen pedagógusréteg, akikkel a képzők nem tudnak mit kezdeni (Ceglédi, 2011).

2.2.4.5. Pedagógusok a pályán

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2012-es kötete három – a Társadalmi Megújulás operatív Program által finanszírozott – kiemelt fejlesztési projekt érintkezési pontjait mutatja be. Így itt sem tudunk egyetlen kutatást kiemelni: a kötet négy, összegző jellegű tanulmányból áll. Az elsőben Sági és Ercsei az oktatás és a pedagógusmunka minőségét befolyásoló tényezőket veti össze a hazai és a nemzetközi kutatási eredményekkel. A második tanulmányban Derényi a „Pedagógusképzések (a pedagógiai kultúra korszerűsítése, pedagógusok új szerepben) támogatása” projektben részt vevő iskolák adatait elemzi, Huszár pedig azokról a felsőoktatási intézményekről ír, amelyek a „Pedagógusképzést segítő szolgáltató- és kutatóhálózatok kialakítását célzó kiemelt fejlesztési projekt”-ben vettek részt. A negyedik tanulmányban Kocsis Mihály, Mrázik Julianna és Imre Anna a pedagóguskompetenciákat kutató két szakmai műhely – a pécsi és az egri – eredményeit mutatja be.

A pécsi kutatóműhely eredményei közül érdemes áttekinteni, milyen pedagóguskompetenciákat határoznak meg egy konkrét tantárgy pedagógusaink professziógramja keretében: ez a keret ugyanis részletesebb és szélesebb körű, mint a korábban bemutatott kompetencia- és sztenderdleírások. A professziógramok egy-egy adott

tárgyra vonatkoznak, így nem alkalmazhatók minden pedagógusra. Az első hat kompetenciaterület olyan, jelen esetben a magyar nyelv és irodalom oktatásához kapcsolódó kompetenciákat sorol fel, amelyek tantárgyspecifikusak, a további hat terület azonban tartalmaz átfogó kompetencia-elvárásokat is.

A „szocializációs tevékenységek, illetve szerepek kezeléséhez szükséges kompetenciák” például olyan konkrét készségeket tartalmaznak, mint a „Tanulmányi versenyek tervezése, szervezése, kivitelezése” vagy a „Kooperáció és teammunka az iskolai szervezetben közreműködő, más-más munkaszerepet ellátó pedagógusokkal”, továbbá a „Diákönkormányzattal mint érdekképviselői szervvel történő együttműködési formák ismerete és kimunkálása”. A „perszonalizációs teendők ellátáshoz szükséges kompetenciák” alatt megjelenik „A tanuló élettörténetének ismerete, anamnéziskészítés”, „Az egyén fejlődési szükségleteihez igazodó bánásmód technikáinak birtoklása”, valamint „A fejlődéssel és fejlesztéssel együtt járó probléma-, konfliktus- és frusztrációs helyzetek felismerése, szakszerű leírása és kezelése”. Átfogó területként jelenik meg „Az iskolai szervezet életéből következő kapcsolattartási kompetenciák”, „Az ügykezelés, információszolgáltatás kompetenciái”, az „Érdekképviselői kompetenciák”, valamint „Az önmegvalósítás kompetenciái”. További törekvés a pécsi kutatóműhelyben, hogy az eddig még nem kimunkált kompetenciaprofilok is a professziógramok részévé váljanak (Kocsis, Mrázik és Imre, 2012).

E modell egyedi abból a szempontból, hogy reflektál a professzióelméleti kritériumokra. A felsorolt kompetenciák egy része azonban – a jelenlegi életpályamodellben gondolkozva – csak a kutatótanároktól elvárható, ilyen például a kutatási beszámoló készítése, szakcikkek, esszék írása. Az ügykezeléssel, szervezéssel kapcsolatos kompetenciák pedig több ponton megegyeznek a pedagógiai asszisztensek által ellátandó feladatokkal. Mivel jelenleg a pedagógiai asszisztensek alkalmazása nem általános Magyarországon, így egyértelmű, hogy ezeket a feladatokat is a pedagógusoknak kell ellátniuk az esetek többségében, ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy mennyiben nevezhetők ezek valóban tanári kompetenciáknak, nem teszik-e túlságosan átfogóvá, emiatt a gyakorlatban nem megvalósíthatóvá az elvárások rendszerét.

A tanulmánykötet részletesebben foglalkozik a szakmai tanuló közösségekkel is: folyamatos jelenlétük miatt ezek igen hatékony továbbképzési formaként jelenhetnek meg. E megközelítésmód szerint a szakmai továbbfejlődés folyamata mindig egy adott kontextusban megy végbe, szoros kapcsolatban a tanárok napi aktivitásával, a tanítással és a kollégák, oktató közösségek együttes iskolai tevékenységével. Ez a szemléletmód az

iskolákra úgy tekint, mint tanuló, illetve kutató közösségekre. Nemzetközi összehasonlító kutatások, így például a fentiekben bemutatott TALIS vizsgálatok eredményei szerint a legtöbb országban – így Magyarországon is – a pedagógusok körében változatlanul a hagyományos szakmai továbbképzési módszerek, azaz a kollégákkal folytatott szakmai megbeszélések, tanfolyamokon, szakmai képzési műhelyek munkájában való részvétel és a szakirodalom olvasása a leginkább elterjedt fejlesztési formák. A „Pedagógusképzést segítő szolgáltató- és kutatóhálózatok kialakítása” pályázat a tanuló hálózatok kialakulását, illetve kialakításának szakmai támogatását célozta. A kutatási eredmények szerint az egyes régiók pályázati programjaiban hasonló módon jelentek meg a pedagógusképzés fejlesztésének prioritásai, ami országos fejlesztések alapjául szolgálhat, és ami kedvezett a módszertani megújulás érdemi megjelenésének is. További kutatásokat igényel annak feltárása, hogy a pedagógusképzési és –továbbképzési rendszer egyes szereplőinek összekapcsolása, átfogó együttműködése mennyire valósult meg a hét régióban, illetve hogy az elindított, tanuló közösségek kialakítására irányuló kezdeményezések a pályázat lezárulásával is fennmaradnak-e, illetve továbbfejlődnek-e Huszár, 2012; Sági, 2012).

2.2.4.6. Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma?

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2016-os kötete olyan, 2013-15 során megvalósult kutatások eredményeit mutatja be, amelyek a pályára lépéstől az életpályamodell alkalmazásáig a pedagógusfoglalkozás ívének egészét kísérik meg áttekinteni. Az önfejlesztéssel, továbbképzésekkel kapcsolatos attitűdöket és igényeket is vizsgáló, országos, nagymintás kutatás 2013-ban, míg az életpályamodell bevezetésével kapcsolatos véleményeket feltáró on-line kérdőíves vizsgálat 2015 tavaszán zajlott. A 2013-as kutatás továbbképzési részvételi adatait a szerzők a TALIS 2013 adataival is összehasonlították: ezek alapján a mérést megelőző 12 hónapban Magyarországon 6-8 százalékkal – oktatási szintenként eltérő mértékben – kevesebb pedagógus vett részt továbbképzésen, mint a vizsgált európai országokban.

A kutatás a szakmai kompetenciákkal kapcsolatos önértékelést is vizsgálta, összehasonlítva a pályakezdők, illetve a már hosszabb ideje pedagógusként dolgozók véleményét. A legtöbb kompetenciaterületen – így például a tanulás támogatása, szervezése és irányítása vagy a pedagógiai folyamat tervezése terén – a pályakezdők valamivel alacsonyabb értékkel jellemezték magukat, amit elsősorban a szakmai gyakorlat eltérő hossza magyarázhat. Ugyanakkor két területen: a pedagógiai fejlesztés és innováció

valamint az elemzői, kutatói tudás terén a pályakezdők és a gyakorlottabbak egyaránt úgy jellemezték önmagukat, hogy e készségeknek kevésbé vannak birtokában.

A továbbképzések szerepe a pedagógiai kompetenciák alakulásában az életkorral egyenes arányban nő: a pályakezdők esetében nyilvánvalóan kisebb az esély arra, hogy a szakmai fejlődésben meghatározó szerepet játszó képzéseket végezhesenek el. A „meghatározó” vagy „fontos” szerepet megjelölők aránya a hosszabb gyakorlati idővel rendelkezők körében 61 százalék, míg a pályakezdők körében 36 százalék.

A továbbképzési, önképzési aktivitás tekintetében a pályakezdő, illetve a hosszabb ideje a pályán levő pedagógusok tevékenységstruktúrája eltérést mutat. A legalább 3 év gyakorlattal rendelkezők jóval nagyobb arányban vesznek részt továbbképzéseken, míg a pályakezdők az informális tanulást részesítik előnyben. Ezen belül is eltér a 30 évesnél fiatalabbak, illetve idősebbek választása: a 30 év felettiek a kollégákkal való megbeszélést, míg a 30 év alattiak az intézményen belüli tanulást részesítik előnyben. A kutatók értékelése szerint ez részben az intézményi beágyazottsággal magyarázható, részben pedig azzal, hogy a pályakezdők sokkal inkább praktikus tudást igényelnek, mint elméleti ismereteket.

A továbbképzési igények hasonlóak a TALIS 2013 vizsgálatban kimutatottakhoz: a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása, a multikulturális nevelés és a tanórák kézbentartását támogató továbbképzések területén mindkét kutatás többletigényeket jelzett. Ugyancsak nagyobb igény lenne az IKT eszközök alkalmazásával kapcsolatos továbbképzésekre. A hazai adatok azt is jelzik, hogy a pályakezdők esetében jóval magasabb igény lenne a továbbképzésekre, mint amennyire a kérdezést megelőző 12 hónapban lehetőség volt, és a legtöbb területen a részvételi szándék is szignifikánsan magasabb, mint a gyakorlottabb pedagógusok esetében (Sági és Szemerszki, 2016).

Az életpályamoddellel kapcsolatos első reakciókra a pedagóguspálya professzionális státuszáról szóló fejezetben röviden már kitértünk. Az ott leírtakkal összhangban, az óvodapedagógusok nemcsak magát a modellt ítélik meg pozitívabban, mint a magasabb oktatási szinteken dolgozó pedagógusok, hanem az előrejutáshoz szükséges szakvizsgával is nagyobb arányban rendelkeznek a többiekhez viszonyítva (az arány a közoktatás-vezetőkéhez hasonló). A magasabb fokozatba lépéshez szükséges szakvizsgával a pedagógusok kevesebb, mint egyharmada (31,2 százalék) rendelkezik, és csak további egyharmad tervezi annak megszerzését.

Tízből három pedagógus gondolja, hogy az életpályamodell segíti a kiváló pedagógusok pályán tartását, háromnegyedük úgy véli, hogy a modell az elvárásoknak való

formális megfelelésre sarkall. A minősítési rendszer céljaival a kérdezettek közel fele (46 százalék) egyetértett, azonban a megvalósulás módját háromnegyedük problematikusnak tartotta. Az e-dokumentum összeállítása és a portfólióvédelem csak kevéssé elfogadott, míg az intézményen belüli értékeléseket a többség megfelelő minősítési kritériumnak tartja (Kállai, Sági és Szemerszki, 2016).

2.2.5. Szakmai autonómia

A klasszikus professziókról elmondható, hogy a hivatás gyakorlói kontrollálják, kikből válhatnak jövőbeli kollégák: az etikai és viselkedési normák előírásával és betartatásával, illetve a képző intézményekre gyakorolt befolyással. Az autonómia – amely az angolszász szakirodalomban többnyire *authority*, és csak ritkábban, inkább az egyénről szólva *autonomy* – általában valamilyen szakmai testület útján érvényesül, ugyanakkor fontos az is, hogy a társadalom és a munkáltató elismeri az egyén szaktudását, aki ennek következtében, bizonyos szakmai kérdésekben, jelentős egyéni döntési szabadsággal rendelkezik. Az oktatás területén például az akadémikusok esetében egyértelmű, hogy az új belépők és a kollégák szakértői értékelésében (*peer review*) legalább akkora – vagy nagyobb – szerepet játszanak, mint a felsőoktatási intézmények vezetői.

A pedagógusok kapcsán a jelentős személyes autonómia létét bizonyítja a szakirodalom egy része: az osztályteremben még akkor is nagy döntési szabadsággal rendelkeznek, ha a megtanítandó anyag szigorúan szabályozott, hiszen ők választják meg az alkalmazott tanítási módszereket vagy az értékelés módját. Az irodalom másik része amellett érvel, hogy a pedagógusok autonómiája csekély, hiszen a szervezeti döntésekbe, például a költségvetés felhasználásába nincs beleszólásuk (Ingersoll és Merrill, 2011; National Center for Education Statistics, 1997).

Autonómiáról több szinten is beszélhetünk, és – ahogyan azt Halász kiemeli – az egyes autonómiák gyöngítik, akár ki is zárhatják egymást (4. táblázat). Azaz oktatási rendszer autonómiája együtt járhat az intézményi vagy az egyéni szintű autonómia erős korlátozásával.

4. táblázat. Az autonómia-reláció szintjei és szereplői a közoktatási rendszerekben

Kinek az autonómiája	Kivel szembeni autonómia	Az a szint, ahol a probléma megjelenik
Oktatási rendszer, pedagógia	Politika, kormányzat, uralkodó ideológia, társadalom	<i>Rendszer</i>
Iskola mint szervezet, intézmény	Felettes hatóságok, tulajdonos, helyi közösség	<i>Intézmény</i>
A hivatás gyakorló, a szakma, az egyes pedagógusok	Bürokratikus kontrollt gyakorló felettesek	<i>Egyén</i>

Forrás: Halász, 2002

A 2013-ban lezajlott központosítás az iskolavezetők autonómiáját csökkentette, ugyanakkor szakmai szempontból továbbra is a nevelőtestület birtokolja a legfontosabb jogokat. Az intézmény alaptevékenységét meghatározó pedagógiai programmal kapcsolatos döntések az új köznevelési törvény értelmében is az iskolák kezében maradtak, és a pedagógusok döntenek a szervezeti működést definiáló szervezeti és működési szabályzatról, valamint a házirendről. E struktúra átalakításának kérdése az értekezés megírásának pillanatában is napirenden van, a konkrét változásokat azonban még nem ismerjük.

Az autonómia kérdését a kompetenciák oldaláról közelítve azt mondhatjuk, hogy az oktatási intézmények korlátozott mértékben rendelkeznek azokkal a feltételekkel – eszköz, módszer, attitűd egyéni és szervezeti szinten –, amelyek egy öngazgató szervezet hatékony működéséhez szükségesek. Kiemelt jelentősége lenne e téren a célok önálló tervezésének, az ezek eléréséhez szükséges feladatok, eszközök, módszerek megválasztásának, a teljesítési kritériumok egyértelmű meghatározásának. A szakirodalomban hangsúlyt kap az is, hogy autonómia nem létezik felelősségvállalás nélkül: egyéni (pedagógus, tanuló, szülő), valamint szervezeti szinten is szükséges, vagy szükséges lenne ennek megléte (Baráth és Cseh, 2007; Halász, 2002).

Az oktatáspolitikában való részvétel a pedagógusok esetében alapvetően a tudományos szervezetek által lehetséges. Ilyenek például a szaktárgyak tanárai által létrehozott szervezetek (például történelemtanárok egyesülete, fizikatanárok egyesülete, stb.). A testület ölthet hierarchikus formát, ha részt vesznek benne a tudományt

legmagasabb szinten képviselő oktatók, ezzel az adott szervezet érdekérvényesítő képessége is megnövekszik: ilyenek a különböző nemzeti akadémiák. Utóbbinak megfeleltethető Magyarországon a Magyar Tudományos Akadémia, illetve annak egyes szervezeti egységei (Kozma, 2006).

2.2.6. Kompenzáció, keresetek

A hagyományos professziók általában jó kereseti lehetőséget jelentenek, más diplomás foglalkozásokhoz képest e területeken kedvezőbbek a fizetések. Ugyanilyen fontos, hogy a karrierlehetőségek a keresetekben is tükröződnek: az életpálya során egyre magasabb szintűvé, összetettebbé váló tudás kifizető, azaz a kezdő és a záró, nyugdíjazás előtti fizetés között jelentős a különbség.

A pedagógusok az európai országok többségében bértábla alapján kapják a fizetésüket, ami az oktatási szint és az életkor alapján automatikusan jár, azaz a keresetek különbsége nem feltétlenül tükrözi a szaktudásban mutatkozó különbséget (Ingersoll és Merrill, 2011).

Az 5. táblázat a pályakezdő, illetve a 10 évesnél hosszabb tanítási gyakorlattal rendelkező pedagógusok bérét tartalmazza, néhány európai országban. A ferdével szedett sorok azokat az országokat emelik ki, amelyek a pedagógusfoglalkozást részben egységesként kezelik: az óvodapedagógusok és az alsó tagozatos tanítók bére között, vagy a tanítók és a középfokon oktató tanárok bére között nem tesznek különbséget. Vastag betűvel emeltük ki azt a két országot, ahol az adatok alapján egységes a pedagógus bértábla, oktatási szinttől függetlenül. Érdekesség, hogy két évvel ezelőtt csupán Anglia tartozott e kategóriába, Lengyelországban az elmúlt időszakban változott a besorolás. Magyarországon és számos más országban – így az EU és az OECD átlagát tekintve is – a magasabb oktatási szinteken dolgozók pályakezdőként is, és több évnyi tanítás után is jobb fizetésre számíthatnak. A magyar pedagógusbérek a hozzánk leginkább hasonló helyzetű visegrádi országokkal összevetve átlagosnak mondhatók, bár a Cseh Köztársaságban és Lengyelországban is valamivel kedvezőbbek a keresetek, míg az OECD vagy az Európai Unió átlagától jelentősen elmaradnak a hazai pedagógusbérek.

5. táblázat. Bértábla szerinti keresetek aránya 2013-ban, euróban

	Óvoda		Alapfokú oktatás		Középfokú oktatás	
	Kezdő fizetés	Fizetés 15 év után	Kezdő fizetés	Fizetés 15 év után	Kezdő fizetés	Fizetés 15 év után
OECD átlag	28 730	38 653	29 807	41 245	32 260	44 600
EU 21 átlag	28 976	38 688	30 032	40 519	32 741	44 507
Magyarország	10 295	12 305	10 647	13 061	11 617	15 491
<i>Cseh Köztársaság</i>	16 537	17 099	17 033	18 273	17 033	18 273
Lengyelország	15 220	24 921	15 220	24 921	15 220	24 921
<i>Szlovák Köztársaság</i>	9 938	11 437	11 116	15 650	11 116	15 650
Anglia	27 768	47 279	27 768	47 279	27 768	47 279
Finnország	27 645	29 857	32 356	39 701	37 056	46 284
<i>Olaszország</i>	27 509	33 230	27 509	33 230	29 655	37 221
<i>Spanyolország</i>	36 422	42 187	36 422	42 187	40 752	46 907

Forrás: Education et a Glance 2015

A magyarországi helyzetet vizsgálva azt láthatjuk, hogy a pedagógusok kereseti lehetőségei meglehetősen kedvezőtlenek. A 6. táblázat kizárólag a közszférában foglalkoztatott, szellemi munkakört betöltők átlagkeresetét mutatja. Ebből azt láthatjuk, hogy alacsonyabb átlagfizetés csak az egészségügyi szférában van, ami viszont nem feltétlenül tükrözi a valós helyzetet, ugyanis egyes szakterületeken meglehetősen nagy a hivatalos statisztikában nem látható hálapénz aránya a jövedelemben. Ha a nemenkénti bontást is megvizsgáljuk, akkor valószínűsíthetjük, hogy az egészségügyben az alacsony értékek az orvosok és a diplomás ápolók keresetének átlagából adódnak, mivel az egészségügyben dolgozó férfiak keresete meghaladja az oktatásban foglalkoztatottak átlagkeresetét. A közszféra többi ágazatához képest a pedagóguspálya átlagkeresetei egyértelműen alacsonyabbak, és nemcsak a klasszikus professzióknak mondható jogi vagy műszaki területhez, de az adminisztratív tevékenységet ellátó diplomásokéhoz viszonyítva is.

6. táblázat. A költségvetési szférában, szellemi munkakörben foglalkoztatottak kereseti adatai, áganként, nemenkénti bontásban, 2012-ben, forintban

	Nők	Férfiak	Együttes átlag
Oktatás	200 206	254 307	211 458
Egészségügy	169 401	237 853	179 255
Adminisztratív tev.	233 975	288 644	252 905
Tud., műszaki tev.	259 821	339 005	300 343
Bírák, ügyészek: helyi bírósági bíró	-	-	549 928

Forrás: Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat, Munkaügyi Adattár

Sajnos ilyen bontásban frissebb magyar adatok nem állnak rendelkezésre, ugyanakkor az Education et a Glance adatai között minden évben megtalálható a pedagógusok és a hasonló végzettségű diplomások bérének összehasonlítása (7. táblázat). Az adatokból egyrészt jól látható, hogy az alacsonyabb kereseti lehetőségek miatt a férfiak esetében jelentenek nagyobb problémát: a minden országban létező társadalmi nemi bérszakadék miatt a férfiak hasonló végzettséggel akár a pedagógusfizetés dupláját is elérhetik, a nők esetében mindenképp csekélyebb a hátrány. Másrészt a nők egyetemi diplomával Magyarországon vannak a legrosszabb helyzetben; más országokban legalább a hasonló végzettségűek keresetének 70 százalékát elérik (külön kiemeltük Finnországot, ahol a középiskolai tanárnők fizetése azonos a többi diplomás pályán elérhető bérrel). A nők számára – a kereseti lehetőségeket tekintve – több európai országban is vonzó lehet a pedagóguspálya, ami vélhetően a férfi pedagógusok viszonylag csekély arányának fennmaradásához, esetleg a további elnőiesedéshez járul hozzá.

7. táblázat. A pedagógusok keresete, más, hasonló végzettséggel rendelkezők keresetéhez képest

	Óvodapedagógus		Ált. isk. pedagógus		Középisk. pedagógus	
	Nők	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők	Férfiak
Magyarország	0,68	0,41	0,74	0,48	0,59	0,41
OECD átlag	0,90	0,65	0,92	0,70	0,93	0,74

Cseh Köztársaság	NA	NA	0,65	0,48	0,70	0,52
Lengyelország	0,86	0,57	0,99	0,67	0,98	0,68
Finnország	0,86	0,63	0,82	0,71	1,03	0,86
Anglia	0,85	0,67	0,85	0,67	0,92	0,76
Norvégia	0,79	0,58	0,90	0,67	0,76	0,59

Forrás: Education et a Glance 2015

A pedagógusok bére Magyarországon már az államszocializmus idején is viszonylag alacsony volt, abból a téves elképzelésből kiindulva, hogy munkájuk nem jár közvetlen anyagi kockázattal és munkafeltételeik jók. A rendszerváltást követő munkaerőpiaci változások további keresetromlást eredményeztek, és az igen kedvezőtlen arány egészen a 2002-es közalkalmazotti béremelésig fennmaradt. A kilencvenes évek közepétől a pályájuk elején járó tanárok helyzete romlott leginkább, az idősebb korcsoportok anyagi hátránya is nőtt, de kevésbé. A 2002. évi alaphéremelés ugyan jelentős javulást hozott, de mivel egységes volt, továbbra is a pályakezdők maradtak a legrosszabb helyzetben, a többi azonos gyakorlati idejű diplomáshoz viszonyítva. A 2002-es évet követően a tanári fizetések reálértéke ismét évről évre csökkent. A közoktatásban dolgozók 2009-ben a nemzetgazdasági átlag 90 százalékát keresték, azonban a 10 százalékos lemaradás nem tükrözi a reális helyzetet: a közoktatásban ugyanis jóval nagyobb a diplomások aránya, mint a nemzetgazdaság egészében. A közoktatásban dolgozók keresete az azonos végzettségű, más ágazatokban foglalkoztatottakéhoz képest jóval nagyobb mértékben romlott az elmúlt években, és a romlás annál nagyobb, minél magasabban iskolázott munkavállalóról van szó (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2010; Polónyi és Tímár, 2006; Varga, 2007). A jelenlegi életpálya-modell hatása a hazai adatokban egyelőre még nem látszik: egyrészt a 2014-es adatok majd csak az idei év végén jelennek meg, másrészt a bevezetés sokak számára (ideiglenes) visszaminősítéssel és keresetcsökkenéssel járt, így a tényleges eredmény két-három év múlva lesz mérhető.

2.2.7. Presztízs

A professziók magas presztízsű foglalkozások, ugyanakkor maga a presztízs nehezebben meghatározható és mérhető, mint a keresetek nagysága, vagy akár a szakmai fejlődés-fejlesztés módja, lehetőségei. Számos tényező befolyásolja, hogy egy adott

foglalkozást mennyire értékeli a társadalom: ilyen lehet a hasznosság, vagy közösségért végzett munka érzékelése (ez utóbbi kifejezetten a professziókra jellemző), de szerepe lehet benne akár a divatnak is. A legfrissebb és leginkább összetett mérés a 2013. évi Global Teacher Status Index. A kutatók egyebek között azt vizsgálták, hogy a szülők biztatnák-e arra a gyermeküket, hogy a tanári pályát válasszák, hogy a megkérdezettek mit gondolnak a tanárok kereseti lehetőségeiről, és természetesen azt is, hogy a foglalkozások sorában hová helyezik a pedagógusszakmát. A 21 vizsgált ország között Magyarország sajnos nem szerepelt, a földrajzi és kulturális szempontból talán leginkább közeli Cseh Köztársaság eredményei lehetnek érdekesek számunkra.

A legmagasabb státuszindexet Kína, a legalacsonyabbat Izrael érte el. Az elsők között szerepel még Dél-Korea, Görögország és Új-Zéland, míg a skála végén Brazília, majd a Cseh Köztársaság következik. Ez az egymáshoz viszonyított keresetekkel egyáltalán nem korrelál – az adott társadalomban elérhető fizetések nagyságával összevetve talán lenne kapcsolat, ám erre sajnos nincs adat –, és a PISA eredményekkel is csak igen laza a kapcsolat: általában a jobban teljesítő országokban magasabb a státuszindex, de például a PISA második helyezett Finnország négy évvel ezelőtt csak a középmezőnyben végzett, míg a PISA mérésben 17. helyezett Görögország a második helyen.

Az általános iskolai és a középiskolai tanárok, valamint az iskolaigazgatók státuszát külön is mérték a kutatók. A legalacsonyabb státusz 1, a legmagasabb 10 volt. Az iskolaigazgatók státusza szinte azonos az egyes országokban, 8-9,5 között alakul. A középiskolai tanárok státusza 6-9,5 között, az általános iskolai tanároké 5,5-9,5 között mozog. Találunk néhány országot, ahol e két oktatási szint pedagógusainak presztízse azonos: ilyen Kína, Görögország és Törökország, míg Franciaországban és az Egyesült Államokban magasabb értéket kaptak az általános iskolai tanárok. Szignifikáns különbséget a Cseh Köztársaságban mértek az egyes kategóriák között: az általános iskolai tanárok a 6-os indexet sem érik el, a középiskolai tanárok indexe 7, míg az iskolaigazgatóké valamivel magasabb, mint 9.

Kínában a megkérdezettek háromnegyede úgy véli, hogy a diákok tisztelik a tanárokat, ugyanez az arány Törökországban, Egyiptomban és Szingapúrban 46 százalék. Az európai országok átlaga mindössze 27 százalék, míg a Cseh Köztársaságban a kérdezettek 15 százaléka értett egyet ezzel az állítással (Dolton és Marcenaro-Gutierrez, 2013).

Ahogy korábban már említettük, az értelmiségi foglalkozások elismertségét a

teljes magyar társadalomban 1994-ben mérték utoljára. Az akkori eredmények szerint, 11 értelmiségi foglalkozás közül a középiskolai tanárok a 6. helyet foglalják el – megelőzi őket az orvos, a jogász, a közgazdász, a gyógyszerész és a gépészmérnök –, az általános iskolai tanárok a 7., az óvodapedagógusok a 10. helyet. Ugyanez az adatfelvétel a pedagógusok körében is lezajlott: ők valamivel alacsonyabb megbecsültséget tulajdonítanak saját szakmájuknak, lényegében mindhárom pedagógusszakmát két hellyel lejjebb sorolták, mint a felnőtt lakosság többi része.

Az adatok alapján Szabó egy négy faktorból álló presztízsmodellt alakított ki (8. táblázat). Az első csoport a pedagógusfoglalkozások faktora, a második a tradicionális foglalkozásoké, bár ezt pontosabb lett volna tradicionális szemi-professzióknak nevezni, mivel a könyvtáros, a gyógyszerész és az óvodapedagógus is hagyományosan ez utóbbi csoportba sorolódik, míg az elutasított jogász az eredeti, klasszikus értelemben vett professzió. A harmadik csoportba az újságírók és a közgazdászok – az akkori divatszakmák – presztízst magasra helyezők kerültek, míg a negyedik csoport a közgazdászoknak és a gépészmérnököknek tulajdonít nagyobb megbecsültséget.

8. táblázat. *Értelmiségi foglalkozások presztízsmodelljei a tanárok körében*

	1. faktor pedagógusok	2. faktor tradicionális foglalkozások	3. faktor újságíró+ közgazdász	4. faktor gépészmérnök+ közgazdász
Általános iskolai tanár	0,83			
Középiskolai tanár	0,82			
Óvodapedagógus	0,55	0,48		
Könyvtáros		0,77		
Jogász		-0,55		
Gyógyszerész		0,49	-0,43	
Közgazdász		-0,31	0,47	0,37
Általános orvos			-0,73	
Újságíró			0,69	
Gépészmérnök				0,7

Lelkész				-0,76
---------	--	--	--	-------

Forrás: Szabó, 1998

A pedagógusfoglalkozásokat elsősorban az általános iskolában tanító, kisvárosokban és községekben élő pedagógusnők értékelik magas presztízsű szakmának. A közgazdász és a gépészmérnök faktort a középiskolákban tanító, fővárosi pedagógus férfiak fogadják el leginkább, és erre a modellre az is jellemző, hogy a lelkészek nagyon nem illenek bele a megbecsült foglalkozások sorába. A divatszakmákat – jogász és a közgazdász – elutasító, a szemi-professziókat nagyra értékelő csoportba az általános iskolákban tanító pedagógusnők tartoznak, míg az újságíró és a közgazdász foglalkozásokat összekapcsoló faktor az ugyancsak általános iskolában tanító, de férfi pedagógusok mondhatják magukénak (Szabó, 1998).

Fónai az egyetemi hallgatók körében vizsgálta a tanári foglalkozás státuszát, és megállapította, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók úgy érzik, hogy mások alacsonyabbra értékelik e szakokat, mint ők maguk. A tanár szakos hallgatók rangsorai, és a külső megítélés indoklása státuszvesztést jelez. A tanári foglalkozás jövőjét a pedagógushallgatók inkongruens státuszúnak látják: pozícióját általában kedvezőtlennek értékelik, mégis úgy gondolják, hogy „van jövője”. Ez az inkongruencia és státuszvesztő értékelés arra utal, hogy maguk a tanárképzésben részt vevő hallgatók választott foglalkozásukat szemi-professzionak érzékelik. A hallgatók vélekedése összhangban áll azzal, hogy a tanárok általánosabban vett státusza több mutató – például a relatív jövedelmi pozíció és a társadalmi presztízs – alapján is romlik. A tanárok ellentmondásos társadalmi helyzetét jól mutatja, hogy a professzióhoz szükséges tudás és az elérhető jövedelem, az elérhető szakmai karrier és a presztízs között erős inkongruencia érvényesül. (Fónai, 2012; Fónai és Dusa, 2014).

2.3. Összefoglalás

A fejezetben röviden áttekintettük a professzió-elméletek alakulását, és a főbb irányzatokat. Ahogy láttuk, a funkcionalista elméletek alapvetően a professziók specifikusságára koncentrálnak. Különbséget tehetünk köztük aszerint, hogy inkább a kritériumokat, a társadalomban betöltött funkciót, az érdekérvényesítést, vagy a szakmai identitás alakulásának fontosságát hangsúlyozzák.

Az interakcionista elméletek ezzel szemben a professziókat nem állandósultnak, és nem kizárólag a közjó érdekében ellátott foglalkozásként értelmezik, hanem az aktuális társadalmi interakcióknak megfelelően, folyamatosan újraértelmezett szerepek teljesítéseként.

A későbbiekben az új menedzserializmus már a professziók szolgáltatás-jellegét hangsúlyozza, a kutatások pedig azokat a stratégiákat vizsgálják, amelyekkel a különféle foglalkozások a professzió státusz elérését célozzák meg, illetve, amelyeket a professziók alkalmaznak saját monopolhelyzetük megőrzése érdekében.

A hetvenes évek elején egy új fogalom is belép a professzió-elméleti kutatásokba: a szemi-professzió. A fogalom már a kezdetektől összekapcsolódik a nők munkaerő-piaci státuszának vizsgálatával, és a kutatások során a női munka iránti társadalmi attitűdök folyamatosan hangsúlyt kapnak. A foglalkozások státuszversenyében a szemi-professziók helyzete összekapcsolódik a női munka alacsonyabb presztízsével, és azzal, hogy a párhuzamosan jelenlevő professziók gyakran gátolják egy olyan tudásbázis kiépülését, amely az adott szemi-professziót hozzásegíthetné a professzió-státusz eléréséhez.

A fejezet további részében a pedagógus-professziót, pontosabban professziókat a funkcionalista professzió-elméletek szempontrendszer alapján vizsgáltuk. Azért ezt a keretet választottuk, mert a jól körülhatárolható kritériumok segítik a leírást és az értékelést, még akkor is, ha például az egyes foglalkozások versengő helyzetének leírására más elméleti keret talán még alkalmasabb lenne. Összességében azt láthatjuk, hogy a pedagógusfoglalkozások esetében néhány feltétel nem, néhány pedig csak részben teljesül. A fizetések egyértelműen alacsonyabbak, mint a hagyományos professziókban elérhető keresetek, és presztízs szempontjából is ezek mögött, a középmezőnyben végez a legtöbb pedagógusfoglalkozás: a kivételt a felsőoktatásban dolgozó professzorok jelentik. A foglalkozás gyakorlásához szükséges bizonyítványokkal csak a pedagógusok elenyésző hányada rendelkezik, és az utóbbi évtizedben – időtartamban és formálisan mindenképp – egyre nagyobb támogatást kapnak a pályakezdők.

Az is látszik, hogy a pedagógusok esetében sokkal inkább professziókról, mintsem egységes hivatásról beszélhetünk. Az egyes európai országokban különféleképpen alakulnak a keresetek, és nyilván számos társadalmi-kulturális sajátosság befolyásolja, hogy az oktatási szintek között hol húzódik, és mennyire éles a határvonal. A magyarországi helyzetet vizsgálva egyértelmű, hogy sem a presztízs, sem az elérhető keresetek, sem a képzési követelmények alapján nem beszélhetünk egységes professzióról: e jellemzőkben az óvodapedagógusok, a tanítók, az általános iskolai és a

középiskolai tanárok elkülönülnek egymástól. A 2013-ban bevezetett életpálya-modell ugyan látszólag egységesen kezeli a pedagógusokat, ám a kutatótanári fokozat nyíltan különbséget tesz a középiskolai tanárok és a többi pedagógus között.

A pedagógusok szakmai fejlődésével foglalkozó nemzetközi és hazai kutatásokat áttekintve azt láthatjuk, hogy a pedagógus-továbbképzések rendszere, ezekben a pedagógusok részvétele pozitívumokat és hiányokat egyaránt felsorakoztat. Az OECD által vizsgált országok mindegyikében, ezzel összhangban Magyarországon is nagy hangsúlyt fektetnek a pedagógusok folyamatos fejlesztésére, és a megkérdezett pedagógusok jelentős többsége él is ezekkel a lehetőségekkel. Az elvégzett képzéseket a pedagógusok többsége, általánosságban véve háromnegyede hasznosnak is találja. Ugyanakkor a továbbképzések egy része nem felel meg azoknak a kritériumoknak, amelyek – a kutatások szerint – valóban hatékonyá tennék. Különösen érdekes ez a szakmai tanulóközösségek szempontjából: úgy tűnik, hogy a pedagógusok szívesen tanulnak egymástól, ez azonban az esetek többségében nem szervezett, például kollégákkal való megbeszélés, miközben a formális képzések során is ez lehetne az egyik leginkább hatékony módszer.

Figyelmet érdemel az is, hogy a pedagógusok bizonyos területeken évek óta hiányt jeleznek – például a sajátos nevelési igényű diákok oktatásának módszertana vagy az IKT terén – mégsem jelenik meg több és/vagy jobb minőségű ilyen továbbképzés az egyes rendszerekben. Ahogy a TALIS 2013 kiemelte: a különleges bánásmódot igénylő diákok oktatásával kapcsolatos továbbképzésekkel valamilyen probléma lehet, hiszen miközben a pedagógusok közül sokan ezeket hiányolják, egyharmaduk részt vett ilyenén, és közülük egyharmad nem találta hasznosnak a továbbképzést.

A hazai tendenciák lényegében nem különböznek a nemzetköziektől, a részvételi aktivitás szempontjából Magyarország a középmezőnyben helyezkedik el. Az első TALIS kutatás szerint a hazai pedagógusok a nemzetközi átlagnál valamivel nagyobb arányban elégedettek a továbbképzésekkel. Ugyanakkor a kutatások a megfelelő igényfelmérés és utánkövetési rendszer hiányára is felhívják a figyelmet: akár ez is állhat annak hátterében, hogy a pedagógusok egy része Magyarországon sem talál olyan továbbképzést, amin részt szeretne venni.

A professzió-elméletek kritériumaihoz visszatérve a szakmai fejlődés és az autonómia kérdése az, ami igazán érdekes. Az autonómia foka talán azonos a professziók és a tanári foglalkozás esetében, hiszen az új menedzserializmus szemléletének elterjedése erősítette a klasszikus hivatások szolgáltatás-jellegét, ezáltal csorbította azok szakmai autonómiáját, ugyanakkor a pedagógusok esetében az iskolák nevelőtestületei komoly

szakmai önállósággal rendelkeznek. A gyakorlatban mégis az látszik, hogy a hagyományos professziók gyakorlóit kevésbé élik meg saját autonómiavesztésüket, míg a pedagógusok mintha nem rendelkeznének kellő kompetenciával az egyébként deklarált önállóság érvényesítésére. A szakmai fejlődésről, fejlesztésről folyó diszkurzusban pedig kibontakozott egy olyan irány, amely igyekszik minél pontosabban meghatározni, a „karizma” szintjéről a fejleszhető készségek szintjére áttenni a pedagógusfoglalkozás gyakorlásához szükséges tudást. Ennek értelmében a hatékony képzések, továbbképzések a pedagógusok problémamegoldói, döntéshozói szerepét veszik alapul; ezzel teljesíthetik a professziók azon kritériumát, amely szerint elméleti, absztrakt jellegű tudás fejlesztése, tudásbázis kiépítése is folyik a hivatás gyakorlása során.

3. A társadalmi nemi identitás és a pedagógusszerep kapcsolata

Ebben a fejezetben a társadalmi nem jellemzőit mutatjuk be, majd megvizsgáljuk, hogyan kapcsolódik össze a társadalmi nemi és a pedagógusi identitás alakulása. Bemutatjuk azokat az elméleteket, amelyek leírják, hogy a nemekhez kötődő szerepek, tulajdonságok és elvárások alakulása bizonyos szegmensekben már elválik a biológiai sajátosságoktól, és sokkal inkább egy-egy adott társadalom szükségleteihez, illetve hierarchiájához alkalmazkodik. Ezt követően megvizsgáljuk, mit jelent a pedagógusszerep szempontjából, hogy a pálya egésze inkább olyan jellegzetességeket mutat, amelyeket hagyományosan a nőkhöz kapcsolnak. Leírjuk, hogy a témával foglalkozó kutatások eredményei szerint milyen hatással lehetnek ezek a pedagógusi pályát választó nőkre, illetve férfiakra, és azt is, hogy hogyan befolyásolhatják e sajátosságok az egyes oktatási szinteken megjelenő elvárásokat.

3.1. A társadalmi nemi identitás alakulása

A tanítás egyértelműen nemekhez kötődő szerep, azonban ezt a hazai pedagógiai elméletek gyakran figyelmen kívül hagyják. Pedig a kapcsolat nem csupán a nők létszámbeli aránya miatt kétségtelen, bár tény, hogy a pedagógusok többsége – néhány ázsiai ország, például Japán és Korea kivételével – nő, és számos európai országban az oktatás a harmadik-negyedik helyet foglalja el a nőket foglalkoztató szektorok között. (A

nők megoszlása az egyes oktatási szinteken ugyanakkor nem egyenletes: csaknem száz százalékos az óvodapedagógusok körében, és 40 százalék körülire csökken a felsőoktatásban. Mivel erre a későbbiekben még részletesen kitérünk, a 9. táblázatban csupán a magyar adatokat és az OECD országok átlagát ismertetjük.) Még lényegesebb azonban, hogy a pálya egésze feminin attribútumokat jelenít meg, ahogyan ezt a professzió-elméletekről szóló fejezetben már bemutattuk. A létszámbeli arány és a pedagóguskép jellegzetességei indokolják, hogy az alábbiakban áttekintsük a társadalmi nemi szerepek, szerepelvárások alakulását, ezek hatását az oktatásra és a munkaerőpiacra.

9. táblázat. A nők aránya a pedagógusok körében

	Óvoda	Általános iskola	Középisk., ált. képzés	Szakképzés	Egyetem, főiskola	Összesen
Magyarország	100	78	68	49	37	76
OECD átlag	96	68	61	53	40	67

Forrás: Education at a Glance 2015

3.1.1. Szerepelméletek és identitásalakulás

A magyar pedagógusszerep-elméletek általában a szerep szociálpszichológiai definícióját fogadják el, az egyes tanulmányokban leírt meghatározások tartalmilag megegyeznek³ a Buda Béla által felsorolt jellemzőkkel: eszerint a szerep a társadalmi szerkezethez kapcsolódó fogalom, nevezetesen az elfoglalt pozíciókhoz tartozó szabályrendszer. Megszabja a pozíciót betöltő személy viselkedését az interakció során, valamint a partnerek viselkedését vele szemben. E szerepek – adott feltételek mellett – összefüggő viselkedésmodelleket írnak elő (Buda, 1966).

A fenti meghatározásokban közös az is, hogy a szerepeket a személyiség különféle megnyilvánulásainak tekintik, ez a megnyilvánuló szubjektum pedig egy olyan egységes lényeg, amely a különféle szerepek felett áll. Azonban a szerepek alakulását és alakítását már a késő-modern kor sem tekintette határozott lezárással végződő folyamatnak, amely

³ Zrinszky László szerint például „a szerep mint szociális kategória azoknak a szociális előírásoknak (elvárásoknak) az együttese, melyeket az egyén státusa, vagyis a szociális rendszerben elfoglalt helye határoz meg” (Zrinszky 1994:8).

során egy egységes individuum jön létre, és a szerepek e lényegileg változatlan mag köré rendeződnek. Az egységes „én” egyértelműsége már a huszadik század közepe táján megkérdőjeleződik. A Hall által „szociológiai szubjektumnak” nevezett, késő modern kori identitás-felfogás több szerzőnél megjelenik. Így például a Hall (1997) által idézett G. H. Mead és C. H. Cooley – a szimbolikus interakció koncepciójának alkotói – úgy vélik, hogy az egyén a társadalommal folytatott szimbolikus interakciók keretében tanulja meg a társadalmilag adott szerepeket és szereprendszereket, ezzel párhuzamosan azokat folyamatosan értelmezi is; ám náluk létezik még egy „valódi én”, amely ezekkel a kulturális mintákkal folytatott párbeszéd során változik.

Berger és Luckmann szerint a szerepek már nem csupán a társadalom és az egyén kapcsolódását lehetővé tevő képződmények. Legfőbb funkciójuk, hogy „az általános tudáskészlet bizonyos szerepeit közvetítik. Az egyes ember az általa képviselt szerepek kapcsán a társadalom objektívált tudásának bizonyos területeivel is kapcsolatba kerül, és pedig nem csupán a szó szorosabb, kognitív értelmében, hanem a normák, értékek, sőt érzések ’tudásának’ értelmében is” (Berger és Luckmann, 1998:110). Ez a felfogás ahhoz az elképzeléshez illeszkedik, amely szerint a valóság voltaképpen közmegegyezés kérdése, azonban az egyén „valóságrendként” tapasztalja meg, amely függetlennek látszik az egyéni tapasztalástól. „A mindennapi élet valósága már tárgyasultnak látszik, mielőtt én megjelennék a színen. A mindennapi életben használatos nyelv állandóan ellát a szükséges tárgyasulásokkal, és élelem állítja azt a rendet, amelyben ezek a tárgyasulások értelmesek” (i. m. 41). A szerepek tehát már nemcsak közvetítők egy önálló szubjektum és a társadalom között, hanem a cselekvők típusai. Az egyén a szerepek eljátszásával vesz részt a társadalomban. Ez a világ számára szubjektíven oly módon válik valóságossá, hogy saját szerepeit internalizálja. A felfogás szerint a szerep már nem egyszerűen viselkedési szabályok összessége, szerep és szubjektum viszonya nem tisztán alá- és fölérendelt. A szerepek megszabják a szubjektum cselekvési lehetőségeit, és részt vesznek valóságának megalkotásában, azaz a változó szerepek a szubjektum változását eredményezik. Ennek következtében a szubjektum megalkotódása sosem zárul le. Kiemelendő, hogy a szerepek, a hozzájuk kapcsolódó elvárások és lehetőségek belsővé válnak, azaz az egyén hajlamos olyan tulajdonságokat, érdeklődést és értékeket tulajdonítani önmagának, amilyeneket a társadalom elvár tőle, míg más tulajdonságaival, amelyek nem illeszkednek a szerepelvárásokhoz, esetleg kevésbé tud azonosulni.

Az identifikáció befejezetlenségének fent leírt módja kapcsán visszajutunk a

szubjektum Hall által vázolt decentralizációjához. Hall ennek kapcsán Lacant idézi, aki úgy vélte, a gyermek az „én” kialakulása során a szimbolikus reprezentációk különféle rendszereibe lép be, amelyek megosztják a szubjektumot. Azaz az identifikációs folyamat nemcsak nem ér el teljességet, hanem egyesesen annak hiányából fakad: ezeket a hiányokat kell külső forrásokból feltöltenünk, ahhoz a képhez igazodva, amelyet szerintünk mások alakítanak ki rólunk. A hatvanas évek új társadalmi mozgalmi, ezek közül is kiemelten a feminizmus elméleti kritikája épp ennek kapcsán megkérdőjelezte a „kint” és a „bent”, a „privát” és a „nyilvános” klasszikus megkülönböztetését. Tette ezt már azzal is, hogy jelmondatává Hanish (1970) kijelentését tette: „a személyes politikai” – amit úgy értelmezhetünk, hogy az egyéni tapasztalatok összességéről kiderülhet, hogy a társadalom által az egyén számára elérhetővé tett térnek és cselekvési lehetőségeknek köszönhetőek. Azért nem az egyén adottságának vagy tetteinek tulajdoníthatóak mindezek, mert a társadalom által létrehozott eltérő terekben és lehetőségek között más-más adottságok, tulajdonságok és cselekvési lehetőségek bontakozhatnak ki. A feminizmus emellett társadalmi, egyben politikai kérdésnek tekintette, „hogyan formálódik és alakul ki a nemmel rendelkező szubjektum” (Hall, 1997:68).

Az identitások alakulásának fent leírt sajátosságai alapján megállapíthatjuk, hogy a társadalom nem csupán a nemet hozza létre sajátos konstrukcióként, hanem egyebek mellett az etnicitást vagy a nemzeti kulturális hovatartozást is. Épp emiatt „nem lehet megmondani, milyen sajátos következményekkel jár a faji, az osztály- és a nemi meghatározottság együttese” (Moore, 1997:87). Meg kell jegyeznünk, hogy amikor általánosságban a társadalmi nemi meghatározottságról beszélünk, alapvetően az európai vagy észak-amerikai, fehér, középosztálybeli nők és férfiak pozíciójából indulunk ki. Ehhez képest jelentős eltérést is tapasztalhatunk, ha például az adott ország eltérő bőrszínű, kisebbségben levő polgáraitól beszélünk. Ugyanakkor az iskola, így a tanári identitás alakulásának is kitüntetett terepe a fehér középosztály, így jelen esetben ezt fogadjuk el elsődleges elemzési keretnek.

A feminista elméleti kritika, ugyanebben a fehér, középosztálybeli keretben, kezdetben a nemi különbség problémáját és a nők társadalmi helyzetét állította a középpontba, ezen belül a nők egyetemes alávetettségére fókuszált. A kezdeti szakaszhoz egy esszencialista nő-fogalom kapcsolódott, amely azonos volt a biológiai nemmel. Az esszencialisták szerint a nem (*sex*) olyan egyetemes, minden kultúrában és társadalomban megjelenő emberi jelenség, amely az adott személyt vagy személyeket alapvetően meghatározza.

Ugyanakkor már az 1970-es évek végén felmerült a kérdés, hogy a „nő” és a „férfi” valóban olyan problémamentes és egyértelmű kategória-e, amilyenek látszik, vagy olyan absztrakció, amely nem kínál mindenkinek illeszkedési pontokat. A „gender” szót – amelynek egyszavas magyar megfelelője nincsen, s csak a „társadalmi nem” kifejezéssel írható körül – a társadalomtudomány területén először Oakley használja, 1972-ben. Ezt követően a terminológiában a „női” és a „férfi” kifejezéseket is lassan felváltja a femininitás és a maszkulinitás, hangsúlyozva, hogy társadalmilag konstruált nézőpontokról és viselkedési sajátosságokról, nem pedig esszenciális, a biológiai nemiséghez egyértelműen kötődő tulajdonságokról van szó. A konstruktivista szemlélet keretében sem a femininitás, sem a maszkulinitás nem öröktől létező; ezáltal diszkurzusok és kutatások lehetséges tárgya. Ezek kiindulási alapja, hogy a nemi és szexuális sokféleség történetileg és kulturálisan meghatározott módon jön létre, a különböző társadalmi közegekben különféle funkciókat tölt be, és sokféleképpen nyilvánulhat meg (Francis, 2006).

Természetesen a férfiak és a nők személyiségében, viselkedésében tapasztalható eltérések egy részének van biológiai predispozíciója, az azonban nem törvényszerű, hogy ezek a biológiai különbségek automatikusan társadalmi megkülönböztetéshez vezessenek. Még ha genetikai faktor jelentkezik is egy-egy tulajdonság esetében, amilyen például az agresszív viselkedés, ha van olyan társadalom, amely kivételt jelent e tendencia szempontjából, azaz amelyben a nők jellegzetesen agresszívabbak voltak a férfiaknál, akkor azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a kultúra és a tanulás hatása erőteljesebb lehet, mint a biológiai predispozícióé.

Az ősi társadalmakban a reprodukciós funkcióban mutatkozó eltérések még minden bizonnyal nagy szerepet játszottak a nemek közötti munkamegosztás kialakulásában. Ehhez társult az az anatómiai jellegzetesség, hogy a férfiaknak általában erősebb izomzatuk és csontozatuk van, így nagyobb fizikai erő kifejtésre képesek. A későbbiek során a munkavégzés terén mutatkozó eltérések közrejátszottak abban is, hogy melyik nem kontrollálja a gazdasági tulajdont, azonban még ennek sem kell feltétlenül determinálnia az öröklést vagy a rokonsági formákat (H. Sas, 1984).

A fent leírt társadalmi meghatározottságot támasztja alá, hogy, ha egy adott társadalom szerkezete, működése indokolja, kialakulnak olyan gazdasági és rokonsági formák, amelyek mintegy a biológiai meghatározottság ellenére jönnek létre. Ilyen például az azandék – Evans és Pritchard által megfigyelt – társadalma, ahol a népesség összetétele miatt „a nőket az idősebb férfiak sajátítják ki. Egy fiatal vagyonos férfi egy fiút vesz feleségül, amíg elég időssé nem válik” (Rubin, 1994:75). Szintén Rubin idézi Herskovitz

leírását, amely szerint Dahomey-ben az elegendő hozománnyal rendelkező nő férjjé válhat. A mohavék társadalmában pedig intézményes módon lehetséges a személy nemének megváltoztatása. Noha egy személy egy időben csak egyetlen nemhez tartozhatott, ő dönthette el, hogy melyik legyen ez a nem. Így egy férfi egy adott ceremónia segítségével nővé válhatott, illetve egy nőből férfi lehetett. „Egy transzvesztita tehát anatómiailag egy vele azonos, társadalmilag egy vele ellentétes neművel kötött házasságot” (i.m:75). Azaz még az emberi szexualitás szerveződése – amit leginkább tarthatunk kizárólag a biológia által meghatározottnak – is változhat a társadalmi struktúra és az abban betöltött státusz következtében.

Bonyolítja a biológiai predispozíció és a társadalmi szerveződés ok-okozati összefüggéseinek feltárását, hogy bizonyos anatómiai különbségek maguk is a társadalmi szokásoktól és elvárásoktól függenek. A másodlagos nemi jelleget ugyanis nem kizárólag a gének kontrollálják: az erő, az izomzat kidolgozottsága például attól is függ, hogy az egyén végez-e fizikai munkát, sportol-e, vagy ellenkezőleg: megkímélik, esetleg eltiltják-e az egyént a fizikai erő kifejtéstől, állandósítva ezzel egyfajta gyengeséget (H. Sas, 1984).

Összegezve az előzőekben leírtakat, azt állapíthatjuk meg, hogy a biológiai hajlamosító tényezők kétségtelenül szerepet játszanak a viselkedés alakulásában, ám ezt – akár a társadalom minden tagjára érvényes módon – megváltoztathatja, ha az adott társadalom szükségletei, például a népesség összetétele, az életmód vagy a sajátos társadalmi struktúra miatt, teljesen eltérő jellegzetességet tesznek kívánatossá, az egyik, vagy akár mindkét nem számára. A nemek közötti mindenfajta különbségtétel beépül a társadalmi struktúrákba, és a „megismerés tárgya” helyett a „megismerés eszközeként”, objektívált tudásként működik (Bourdieu, 1994). Ki kell emelnünk, hogy a biológiai különbségek száma, miközben kétségkívül léteznek, viszonylag csekély. A percepció szintjén azonban a nemi különbségeket nagyon erőteljesnek és megváltoztathatatlanak érezzük: „mind a férfiak, mind a nők arra hajlanak, hogy az egyes nemek közötti különbségeket szélsőségesen polarizáltnak lássák az adott jelenségre vonatkozóan, vagyis olyanak, amelyekben a férfiak és nők szélsőségesen különböznek egymástól” (Hyde, idézi Gordon Győri, 2007:591).

3.1.2. Gender sajátosságok a társadalmi státusz és a szociális dominancia terén

A nemi kategóriák néhány szempontból kiemelkednek az alapkategóriák – nem,

életkor és bőrszín – közül: képtelenek vagyunk bárkire úgy gondolni, hogy ez ne tartalmazza az illető nemét, és a kísérletek tanúsága szerint hajlamosabbak vagyunk összekeverni az azonos neműeket, mint az azonos életkorúakat vagy bőrszínűeket. A társadalmi nemekhez kötődő sztereotípiákat már egészen kora gyerekkorban elsajátítjuk, aminek egyik fő oka lehet, hogy a valamely nemhez tartozás általában első látásra megállapítható. Egy másik ok, hogy a társadalmi nem kategóriái dichotómak és kölcsönösen kizáróak: egy ilyen kétdimenziós térben könnyebb eligazodni, mint többosztályú, esetleg egymást átfedő kategóriák között (Zemore, Fiske és Kim, 2000). Az egyértelmű kategóriákhoz pedig könnyen tapadnak a különböző sztereotípiák.

A sztereotípiák lényegében olyan elvárások és asszociációk, amelyeket az egyén egy csoportról alakít ki magában, majd azokat az adott csoport egy konkrét tagjára alkalmazza. A sztereotípia, mint a séma egyik válfaja, lényegében olyan naiv elmélet, amely kezelhetővé teszi a világot: „funkcionális jelentőségük, hogy igazolják (vagy racionalizálják) a kategóriára adott érzelmi és viselkedéses válaszainkat, kulturális jelentőségük, hogy megerősítik a társadalmi konszenzust, a kollektív vélekedésrendszer” (Fiske, 2006:513). A sztereotípiák megítélése nem egyértelmű: néhányan pontosnak, mások megalapozatlannak és károsnak vélik őket. A kompromisszumos álláspont szerint a sztereotípiák az aktuális társas kontextuson múlnak, mivel a csoporttagok egyenlőtlen arányban kerülnek bizonyos társas szerepekbe. Az azonban kétségtelen, hogy a sztereotípiák torzítások, „hiszen pontatlanság az egyént a csoport tökéletes reprezentációjának tekinteni. Hiába tudjuk, hogy az ítéletek valószínűségi döntések, az emberek a külső csoport tagjaira vonatkozó állításaikhoz nem szoktak valószínűségi arányt fűzni” (i. m.:515.).

A nemi sztereotípiák tartalma a legkülönbözőbb kultúrákban is meglehetősen egységesnek tűnik. Az egyik leggyakoribb gender sztereotípia a vizsgálatok tanúsága szerint, hogy a nők inkább kapcsolatorientáltak, míg a férfiak inkább eredményközpontúak. A gondoskodás, az intuíció, az engedelmesség és család preferálása a karrier helyett: ezek azok a tulajdonságok, amelyeket a társadalom a nőkhöz kapcsol, míg a férfiakhoz az önállóságot, az alkotást, a függetlenséget és az irányítást. A közösségre, illetve a tevékenységre érzékeny beállítódás kettősége szinte minden kultúrában a maszkulinitás és a femininitás közötti különbségtétel alapját képezi. Annyira alapvető pillér, hogy már az ötéves gyerekek is ebben a dimenzióban – az önérvényesítő képesség szemben a kapcsolatorientáltsággal – tesznek különbséget lányok és fiúk között: a fiúk erősek, a lányok gyengék, illetve a fiúk durvák, a lányok kedvesek (Kereszty, 2014; Nguyen, 2006).

Magyarországi kutatások szerint hazánkban is hasonlóak a vélekedések: „a férfiakat családfenntartónak, ambiciózusnak, logikus gondolkodásúnak, bátornak, határozottnak, erősnek gondolják, míg a nőket érzelmesnek, érzékenynek, gyengédnek, ragaszkodónak, háziasnak, szorgalmasnak, a gyerekekkel bánni tudónak, és nem utolsó sorban kellemes külsejűnek” (Nguyen, 2006:244).

Mivel a továbbiakban a társadalom többsége által maszkulinnak, illetve femininnek tartott jellemzőkre többször visszautalunk, a 10. táblázatban felsorolunk néhányat a szakirodalomban gyakran megjelenő, egymással ellentétpárba állított sztereotípiák közül.

10. táblázat. Társadalmi nemi dichotómiák

Maszkulin	Feminin
Önérvényesítő (egyénközpontú)	Kapcsolatorientált
Ambiciózus	Szorgalmas
Erős	Gyenge
Határozott	Határozatlan
Szellemi, észbeli dolgokhoz köthető	Biológiai, testi dolgokhoz köthető
Magasabb presztízsre törekszik	Mások segítésére törekszik
Hatalommal bír	Alárendelt
Műszaki, természettudományos érdeklődésű	Humán érdeklődésű

Saját szerkesztés (Bourdieu, 1994; Gordon Györi, 2007; Nguyen, 2006; Séllei, 2007) alapján

A kapcsolatorientáltság – önérvényesítés kettőssége mellett általános elképzelés az is, hogy a nőket jobban jellemzi a szeretetreméltóság, a férfiakat a kompetencia⁴. Glick és Fiske ezt a státuszkülönbséggel magyarázza: minden társadalomban van egy (vagy néhány) magas státuszú, és több alacsonyabb státuszú csoport. Az alacsonyabb státuszú csoportok tagjait pedig az adott társadalomban kevésbé kompetensnek tartják (Glick és Fiske, 2001). Pratto és Sidanius szociális dominancia elmélete a fentihez hasonló, de valamelyest komplexebb magyarázattal szolgál. Elméletük szerint az egyén társadalmi és politikai

⁴ A kompetencia szót a későbbiekben a pedagógusok készségeinek, jellemzőinek leírásakor, az ott leírt értelmezésben használjuk. A fogalmat Glick és Fiske itt abban az értelemben használja, hogy a kompetens személy az, aki hozzáértő és hatékony, azaz tudásbeli hatalommal bír.

dominanciájának csoportháttérre van, ez a csoportalapú dominancia és diszkrimináció pedig a szociális dominancia orientáció (SDO) skáláján mérhető is. Az elmélet három alapvető fektet le. Az első kimondja, hogy minden társadalomban létezik a nemi és életkori hierarchia, az egyéb, tetszőleges kategóriák – például vallás, etnikum, osztály- vagy szexuális orientáció alapúak – pedig egy-egy adott gazdasági-társadalmi rendszer produktumai. A második alapelv szerint a csoportközi konfliktusok többsége – így például a rasszizmus, a nacionalizmus, a szexizmus – csupán különböző megnyilvánulási formája annak az alapvető emberi hajlamnak, hogy csoportalapú hierarchiákat állítunk fel. A harmadik alapelv pedig leszögezi, hogy az emberi társadalmakban a hierarchiát erősítő és enyhítő erők egyaránt hatnak, aminek következtében a csoportalapú társadalmi egyenlőtlenség mértéke nem állandó. Az SDO a szociális dominancia egyéni attitűdjét méri, így a kapott érték függ a csoportstátusztól és a nemtől: egy nemzetközi kutatás során például tíz, patriarchátus alapú országban egyöntetűen magasabb SDO-t mértek a férfiaknál, mint a nőknél. Ugyanakkor erősen befolyásolja az egyéni vérmérséklet és a szocializáció is (Sidanius és Pratto, 1999). Az egyén foglalkozását, társadalmi szerepeit igyekszik saját SDO-jához igazítani, ennek tulajdonítják a kutatók a férfiak nagyobb státusz- és presztízsigényét, valamint a nők erőteljesebb törekvését arra, hogy „hasznosak legyenek a közösségnek” (Nguyen, 2004:115).

A szociális dominancia elmélete, ahogyan Bourdieu oppozícióelmélete is, a konfliktuselméletek közé sorolható. Ezen elméletek szerint minden emberi társadalmat alapvetően jellemez a konfliktus, ami nem szükségképpen káros jelenség, mivel a konfliktusok hozzájárulnak a társadalmi fejlődéshez. Ugyanakkor mindig léteznek kitüntetett csoportok, amelyek a társadalmi hierarchiában kedvezőbb pozíciót foglalnak el. Ebben az értelmezési keretben a társadalmi nemi elvárásokban megmutatózó, az oktatás vagy a munkaerőpiac terén érzékelhető eltérések számos esetben a létező hierarchia újratermelését szolgálják. Ezzel szemben a strukturalista-funkcionalista elméletek alapállása, hogy a társadalomban különféle funkciók ellátásáról, munkafeladatok elvégzéséről kell gondoskodni, így a különbségek az egyes társadalmi csoportok között szükségesek, és nem feltétlenül hierarchikusak (Davis és Moore, 1999). Így például a kapcsolatokon alapuló, a személyközi viszonyokban testet öltő társadalmi tőke, aminek léte vagy hiánya Bourdieu-nél elsősorban a társadalmi hierarchiában elfoglalt pozícióból vezethető le, a funkcionalista elméletek szerint a társadalmi rendszerben együttműködő cselekvők tulajdonsága, akik kapcsolataikat nem feltétlenül a profitálás szándékával működtetik. Ebben az értelmezési keretben a társadalmi nemek közötti különbségek sem

feltétlenül előnyök vagy hátrányok halmazaként jelennek meg. A férfiak mobilitást elősegítő kapcsolati hálózataival szemben a nők kapcsolatai tekinthetők perifériálisabbnak is, ám a rokoni és személyes kapcsolatok nagyobb aránya esetükben segíti a krónikus stressz legyőzését (Coleman, 1990; Pusztai, 2009). A strukturalista-funkcionalista értelmezés jegyében megfogalmazott kritika sem a hatalmi pozíciókra, hanem a munkavállalási és a családi viszonyok változásaira hivatkozik. Egyfelől a globális, a korábbinál jóval flexibilisebb munkaerőpiacon a munkahely és a munkaidő már nem ugyanazt jelenti, amit évtizedekkel korábban, így a munka és a családi szerepek összeegyeztetése is rugalmasabb. Ugyanakkor a házasság egyre inkább személyes választás, és nem gazdasági kényszer, így egyre jobban elterjednek az újfajta és kevésbé stabil háztartás- és családminták. Azaz egyre kevésbé jelent biztonságot, ha a család társadalmi tőkéje csakis a fiúk által térül meg vagy növekszik – hiszen a lányok a rájuk fordított időt majd, háztartásbeli anyaként, ismét elsősorban a gyermeküknek adják tovább –, mivel egyre gyakoribb, hogy a szülők nem maradnak együtt a gyermek felnevelésének végéig, sok az egyszülős, vagy a „patchwork” család. Esping-Andersen szerint például az anyák munkavállalása a gyermekszegénység elleni küzdelem egyik hatékony eszköze is (Edwards, Franklin és Holland, 2003; Esping-Andersen, 2006).

Mindezt azért tartjuk fontosnak kiemelni, mert a társadalmi nemekkel kapcsolatos elvárások, az oktatás és a munkavállalás terén tapasztalható sajátosságok kapcsán a nők hátránya inkább a konfliktuselméletek nézőpontjából értelmeződik. Ugyanakkor a feminin vagy maszkulin viselkedési mintákat, karrierutakat vagy tulajdonságokat önmagukban sem pozitívnak, sem negatívnak nem tekintjük, alapvetően arra fókuszálunk, hogy az egyéni életpálya, majd a későbbiekben a tanári identitás alakulása szempontjából egy-egy sajátosság inkább előnyként, vagy inkább hátrányként jelenik-e meg.

3.1.3. A társadalmi nemek eltérő jellemzői az oktatásban

A társadalom elgondolása a gyermekek neveléséről, valamint az ideális polgárról alkotott eszménye mindig is dinamikus kapcsolatban állt egymással. Bár a szakirodalom álláspontja nem egységes abban a tekintetben, hogy a gyermekeket minden korban a felnőttől különböző, sajátos igényekkel bíró egyednek tekintették-e, számos szerző – így például Shaha is – állítja, hogy a szülő–gyermek kapcsolatnak vannak változatlan, történeti korokon átívelő elemei. A fennmaradt írásos művek között mindig találni olyanokat,

amelyek a gyermekkort elhatárolt életszakaszként írják le, és nevelési elméleteket és normákat határoznak meg (Shahar, é.n.). Utóbbiak hangsúlyos elemei az adott társadalom normáinak és hiedelmeinek függvényei. Ahogyan Gordon Győri fogalmaz: „a társadalmak aktuális jelenének és elgondolt jövőjének értelmezése [...] mindig oly sok bizonytalanságot és spekulációs tényezőt hordoz; márpedig a mítoszok, hiedelmek, vélekedések, és ezek elsajátítási folyamatai maguk is mind szociális konstrukciók” (Gordon Győri, 2007:593), ahogyan szociális konstrukció az adott társadalom számára kívánatos embereszmény, illetve férfi- és nőideál is. A reprodukciós folyamatban és a társadalomban betöltött eltérő szerep miatt a lányok és a fiúk neveltetése, oktatása évszázadokon át alapvető különbségeket mutat.

A 19. század második fele előtt az iskolázottság társadalmosítása a férfiak sajátja volt, a magas státuszú csoportok lányai zárdákban, vagy más magánintézményekben részesültek – a fiúkétól eltérő – nevelésben. Magyarországon, az 1880-as évektől, a felsőoktatás történelmi modernizációja során, az elit népesség körébe tartozó férfiak egyre nagyobb arányban léptek be a teljes körű – azaz a négy vagy hat osztály után is folytatódó, érettségivel záruló – gimnáziumi, majd az egyetemi képzésbe, és a nők számára is megnyílt a felsőoktatás. Az első erre vonatkozó miniszteri rendelet a bölcsész- és orvoskar, valamint a gyógyszerészeti képzések elvégzését engedélyezi, azaz távol tartja a nőket a jog- és államtudományoktól, és a szakfőiskoláktól is. A századfordulót követően a női iskolázás fejlődése – a nőmodell változása mellett – elsősorban az értelmiségi piacok és a nem manuális szolgáltatások piaca szerkezetváltásának köszönhető: valamilyen okból, például az első világháború hatására, nincs kellő számú férfijelölt ezen állások betöltésére, így azokat nők foglalhatják el, és ez az iskolázási igényeken keresztül az oktatási rendszerre is hatással van. Ugyanakkor előfordul, hogy egyes értelmiségi piacok elnőiesednek: a férfiak magasabb presztízssű piacokat keresve kivonulnak onnan. Példaként Karády az elemi iskolai tanítói kart és a postai tisztviselőket említi (Karády, 1994).

A második világháború után, 1945-től bevezetik a kötelező nyolcosztályos általános iskolát, ezt követően a lányok aránya megkétszereződik a középfokú oktatási intézményekben. A felsőoktatásban 1960 körül érik el a 30 százalékot, arányuk ekkor az alacsonyabb presztízssű szakokon magasabb, a műszaki, a jogi és a közgazdasági egyetemeken alacsony. Az 1970-es évek elején a lányok aránya a középiskolákban már 58 százalék, a felsőoktatásban egy évtizeddel később érik el az 50 százalékot. A fokozatos expanzió mind a középiskolákban, mind a felsőoktatásban azzal járt, hogy az adott végzettség presztízse csökkent (Fényes, 2010; Nagy, 2003).

A nők arányának növekedése ellenére az oktatásban folyamatosan megfigyelhető jelenség a horizontális szegregáció. A férfiak aránya nagy a műszaki és a természettudományok, az agrárképzés, továbbá a matematika és az informatika területén, míg a bölcsész- és társadalomtudományok, valamint a pedagógusképzés nőies területnek számítanak. A lányokat hátrányos helyzetbe hozó „neoszegregáció” Magyarországon már az 1980-as években tapasztalható (Fényes, 2010; Forray és Hegedűs, 1987; Weiner, 2001).

A horizontális szegregáció alakulásában egyaránt szerepet játszanak a külső elvárások és a belsővé tett sztereotípiák. A szocializáció már kora gyermekkorban, majd a későbbi oktatás során is különböző területek felé irányítja a fiúkat és a lányokat. Egy amerikai longitudinális vizsgálat a különösen tehetséges (az úgynevezett SAT vizsgán kiemelkedően teljesítő) diákok életpályáját követte nyomon. A kutatók három alcsoportot különítettek el: az egyikben a nyelvi, a másikban a matematikai teszteredmények voltak szignifikánsan jobbak, míg a harmadik csoport tagjai mindkét területen kiemelkedően teljesítettek. Az alcsoportokon belül a kutatók külön vizsgálták a két nemet: mind a jövőre vonatkozó tervekben, mind azok megvalósulásában egyértelmű divergenciát tapasztaltak. A matematikában tehetséges fiúk inkább törekedtek a matematika és a szerves tudományok irányába, mint a szintén matematikában tehetséges lányok. A verbálisan kiemelkedő lányok túlnyomó része humán területen tanult, azonban az ugyanebbe a csoportba tartozó fiúk nagyjából fele-fele arányban választottak humán, illetve reál területeket. A kiegyenlített – tehát mind a matematika, mind a nyelvi készségek terén tehetséges – képességstruktúrájú fiúk nagy része a matematika és a természettudományok felé törekedett, míg a lányok egyenletesen oszlottak meg a humán, illetve a reál területek között (Gordon Győri, 2007; Kereszty, 2014).

Fényes (2009) pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a felsőbb képzési szinteken a nők oktatásbeli előnye eltűnik, miközben középfokon még jellemzően jobb a tanulmányi eredményük, mint a férfiaké. A felsőoktatásba belépve az előny egy ideig még érzékelhető, majd körülbelül a negyedik évre megszűnik: ekkor már több férfhallgató tervez publikációt, vagy rendelkezik publikációkkal, és a doktori fokozat megszerzését is több férfi tervezi, mint nő. Ugyanakkor a nőkre inkább jellemző, hogy az egyetem után további tanulást terveznek, de ez csak egy másik, azonos szintű diploma megszerzését jelenti, és nem a doktori iskolában való részvételt.

Spender kutatása kimutatta, hogy a tanárok jobbnak ítélnék egy dolgozatot, ha úgy gondolják, hogy a diák, aki írta, fiú (Spender, 1982). Más kutatások eredményei azt jelzik,

hogy a tanárok kevesebb időt fordítanak lányokkal, több időt a fiúkkal való beszélgetésre. Ennek ellenére a nemi egyenlőtlenség az oktatásban kevésbé tette érhető módon van jelen. Míg például a szociális-gazdasági háttér meghatározó szerepe jól kimutatható, addig a nemek esetében az látszik, hogy a lányok és a fiúk hasonlóan teljesítenek, és hasonló arányban vesznek részt a felsőoktatásban is. Az egyenlőtlenség főként a már említett tantárgyválasztásban mutatkozik meg: sokkal kevesebb lány választja a matematikát és a természettudományokat, mint fiú (Hyde et al., 2008; Stake and Nickens, 2005; Thomas, 1990). A lányok nyelvi fölényét sokan olyan nemi eltérésnek tartják, ami megkérdőjelezhetetlen. Ez annyiban igaz, hogy a lányok hamarabb kezdenek el olvasni, és könnyebben értik meg az írásos instrukciókat, ám a későbbi életkorokban már a különbség abszolút mértéke – egyéb tényezők mellett – meglehetősen csekély. Ugyanakkor a lányok és a fiúk csoportjaiban eltérő interakciós minták alakulnak ki, a kommunikáció terén is: a lányokra jellemzőbb a kooperatív cselekvés, a kérések nyílt kifejezése, míg a fiúkra inkább a parancsoló magatartás, a dominancia megszerzésére való törekvés, és a játékot korlátozó, lerövidítő interakciók. Eltérő a két nem oktatáshoz való viszonya is: a lányok a tanulásra, a fiúk a sikerre motiváltak, továbbá a lányok a sztereotipikusan nőiesnek, míg a fiúk a sztereotipikusan férfiasnak tartott tantárgyakban magabiztosabbak (Nguyen, 2002).

3.1.4. A társadalmi nemek eltérő sajátosságai a munkaerőpiacon

A munkamegosztásban elfoglalt szerep tradicionálisan eltérő a társadalmi nemek számára. A „kint” és a „bent”, a „ház körüli” és a „mezei (távoli)” munkák az alapvető maszkulin–feminin ellentétpárok közé tartoznak (Bourdieu, 1994:12). Az eleve adottnak tűnő férfi karrierúthoz képest a nők számára háromféle munkastratégia kínálkozik: a munkaerőpiactól való távolmaradás, a munkavállalás elsődlegessé tétele, valamint a munkaerő-piaci és családi kötelezettségek megosztása. Koncz szerint e három munkastratégia az ipari forradalmak korától jelen van, gazdasági fejlettségtől és iskolázottságtól függően eltérő arányban.

Az iparosodás Magyarországon is a női munkavállalás fokozatos elterjedésével járt: 1870-ben már a nők több mint egynegyede végzett kereső tevékenységet. Legnagyobb arányban a mezőgazdaságban és cselédként vállaltak munkát, emellett az állami és a helyi igazgatásban – postai alkalmazottként, tanítóként, nővérként –, és a kereskedelemben foglalkoztatták őket. Mind az első, mind a második világháború idején megnőtt a nők iránti

kereslet a munkaerőpiacon, a férfiak távolléte miatt, és ez természetesen nemcsak Magyarországot jellemezte. Az Amerikai Egyesült Államokban például azok a matematika szakon végzett nők, akik korábban kizárólag tanárként tudtak elhelyezkedni, a második világháború ideje alatt átlagosan huszonöt állásajánlatot kaptak az ipar vagy a közigazgatás területéről. Ezzel párhuzamosan azonban a közfelfogás az volt, hogy ha a férfiak visszatérnek a háborúból, a nők kivonulnak a munkaerő-piacról, így a megváltozott helyzet a női munkavállalóknak legfeljebb asszisztensi szintű pozíciót biztosított, a vezető posztokat továbbra is férfiak töltötték be (Fényes, 2010; Koncz, 2008; Light, 1999).

A nők munkaerő-piaci egyensúlyteremtő funkciója a második világháborút követően is megmaradt, noha Európa keleti és nyugati felén eltérő keretek között működött. A kelet-európai országokban, így Magyarországon is, a teljes foglalkoztatottság felszíni léte mellett zajlott a munkaerőpiac és a háztartás közötti cirkulációs mozgás. Az úgynevezett gyēs-diszkurzus és szex-diszkurzus a nőt külön funkcióiban szemlélte, anyaként, vagy testi mivoltában: a gyēs 1967-es bevezetésének célja az volt, hogy a nők otthoni gyermeknevelése az ekkor munkaképes korúvá váló, nagy létszámú korosztály számára 200-300 ezer munkahelyet teremtsen. Azaz a szocializmus nőképét az 1970-es évektől sajátos kettősség jellemezte: az ideológia szintjén inkább törekedett a nemek közötti egyenlőségre, ugyanakkor az informális közvélekedésben élt a sztereotip női szerepfelfogás is (Acsády, 2006; Koncz, 2008; Valuch, 2006). Az 1989-es rendszerváltással a nők foglalkoztatottsága Magyarországon jelentősen csökkent, a kétkeresős családmodell már nem volt általánosnak nevezhető. A munkaerőpiac jelenlegi szerkezetét jellemzi mind a horizontális, mind a vertikális szegregáció. A tipikusan női, illetve tipikusan férfifoglalkozásokba az ellenkező nem számára korlátozott a belépés, a férfiak számára visszatartó erő az elnőiesedett foglalkozások alacsonyabb presztízse és az alacsonyabb kereset, míg a nők a várható szerepkonfliktus elkerülésére törekcsenek a feminin pályák választásával (Fényes, 2010; Nguyen, 2006).

A nemek szerinti foglalkozási szegregáció világszerte jellemző folyamat. Ennek pozitív vagy negatív megítélése lehetne viták tárgya, a probléma azonban az, hogy a munkaerő-piaci mechanizmusok az elkülönülést hátránnyá teszik: a nők minden országban nagyobb arányban vannak jelen a kis presztízssű ágazatokban és foglalkozásokban. Amikor egy foglalkozás elismertsége – és ezzel összhangban a keresetek nagysága – romlik, lényegében két, egymást erősítő folyamat tanúi lehetünk. A nők beáramlása következtében az adott hivatás elismertsége csökkenni kezd. Ezzel párhuzamosan megkezdődik a férfiak arányának visszaesése az adott foglalkozásban, mivel az alacsonyabb státusszal járó – vagy

femininnek tartott – munka már nem olyan vonzó számukra. Az így előálló munkaerőhiányt nők töltik fel, ennek következtében a szakma presztízse tovább csökken; mindezek mögött a férfimunka nagyobb megbecsültsége áll (Lassú, é.n.; Koncz, 2011).

Mindez a férfiak és a nők fizetésében is tükröződik: világszerte jellemző, hogy a nők 15-25 százalékkal keresnek kevesebbet, mint a hasonló végzettségű, hasonló munkakörben dolgozó férfiak (11. táblázat). Az eltérés természetesen nem azonos a különböző foglalkozások területén, általában a jobb kereseti lehetőségekkel járó és/vagy magasabb presztízssű területeken nagyobb. Egy az Egyesült Államokban végzett kutatás például azt állapította meg, hogy a női vállalatvezetők (*CEO, President*) 45 százalékkal keresnek kevesebbet a férfiaknál. A további statisztikai elemzések azt mutatták, hogy ennek az eltérésnek körülbelül háromnegyede magyarázható azzal, hogy a nők kisebb cégeket vezetnek, vagy nagyobb cégeknél nem ők a legfelsőbb irányítók, 5 százalékot magyarázott a nők alacsonyabb átlagéletkora, ám a fennmaradó 20 százalék mögött kizárólag a társadalmi nemi különbség állt (Bertrand and Hallock, 2001).

A tudományos szféra területén szintén az Egyesült Államokban végzett többváltozós kutatást Umbach (2006). A vizsgálat előzményeként korábbi öt kutatást idéz, amelyek mind arra jutottak, hogy a nők fizetése alacsonyabb, mint a férfiaké, továbbá, hogy a nagy arányban nőket foglalkoztató tanszékeken mind a férfiak, mind a nők kevesebbet keresnek, mint a maszkulin tanszékeken dolgozó kollégáik. Umbach az etnikai különbségek kizárása után azt az eredményt kapta, hogy a nők fizetése 21 százalékkal alacsonyabb a férfiakénál. Ezt követően igyekezett kiszűrni a humán tőke összetevőinek – például végzettség, professzori pozíció, szakmai gyakorlat – hatását: az eredmény ekkor 10 százalékos, csak a társadalmi nemhez tartozással magyarázható kereseti hátrányt mutatott a nők esetében.

11. táblázat. Társadalmi nemek közötti bérkülönbség (GPG)

	2010	2011	2012	2013	2014
EU28	16,1	16,5	16,6	16,4	16,1
Euró övezet	16,4	16,6	17,0	16,6	16,5
Magyarország	17,6	18,0	20,1	18,4	15,1
Ausztria	24,0	23,7	23,4	23,0	22,9
Cseh	21,6	22,6	22,2	22,1	22,1

Köztársaság					
Szlovák Köztársaság	19,6	20,5	21,5	19,8	21,1
Lengyelország	4,5	5,5	6,4	7,1	7,7
Svédország	15,4	15,8	15,9	15,2	14,6

Forrás: Eurostat

A horizontális és a vertikális szegregációt vizsgálta Charles és Bradley a munkaerőpiacon. A tizenkét fejlett országban folytatott kutatás során azt tapasztalták, hogy a nemek egyenlő esélyeinek elve jobban aláásta a vertikális, mint a horizontális szegregációt: utóbbi csak külön erőfeszítések árán mérsékelhető. Ugyanakkor az is igaz, hogy az egyes szakterületek választása nem mindenhol egységesen alakul, például ahol a mérnöki programokba lépést tudatosan támogatta egy adott ország, ott jelentősen nőtt a nők aránya ezen a területen (Charles és Bradley, 2002).

Sajátos helyzetet jelent egy adott foglalkozáson belül, ha a nemek szerinti megoszlás különösen kirívó. A 15 százalékot nem meghaladó jelenlét egy csoportban úgynevezett szimbolikus (*token*) helyzetbe hozza a mind a nőket, mind a férfiakat. Ám miközben a nők számára ez gyakran negatív következményekkel jár, a férfiak esetében pozitívak e pozíció mindig pozitív. Hangsúlyossá válik az ilyen helyzetben a – kulturálisan, társadalmilag rendszerint értékesebbnek elfogadott – férfi identitás, azaz a token helyzetű férfiaknak nem az előrehaladás, hanem a helyben maradás érdekében kell(ene) erőfeszítéseket tenniük. A szakirodalom erre a jelenségre az üvegmozgólépcső fogalmat használja: az ilyen a férfiakra sokszor nehezedik láthatatlan nyomás a felfelé haladás irányába, pusztán azért, mert férfiak, és a sztereotip elvárások szerint nekik előbb-utóbb vezető beosztásba kell kerülniük (Kanter, 1977; Nguyen, 2006.).

A vertikális szegregáció fennmaradásának egyéni és szervezeti okai is lehetnek. A családi és munkahelyi kötelezettségeket egyaránt fontosnak tartó nő eleve rendelkezhet korlátozottabb szakmai ambíciókkal, illetve a szervezeti mobilitási lehetőségek is behatárolhatják a karrierlehetőségeket. A társadalmi nemi sztereotípiák oldaláról nézve pedig a nők úgynevezett „kettős kötés” vagy „kötéltánc”-helyzetben vannak: ha a sztereotípiáknak megfelelően viselkednek, akkor inkompetensnek tartják őket, ha nem – azaz asszertívebbek vagy kevésbé kapcsolatorientáltak az elvárthoz képest –, akkor beilleszkedés-képtelennek tartják, és ezért utasítják el őket (Fényes, 2010; Nguyen, 2006.). A munkahelyeken létezik a társadalmi nemi megkülönböztetés nem tudatos szintje. Ilyen

árnyalt diszkrimináció például, amikor „egy népszerű főiskolai oktatót a szakmai érdemei méltatása helyett úgy 'dicsér' a főnöke az előléptetésének megfontolása kapcsán, hogy elbűvölő és gondoskodó” (Nguyen, 2006:247). A szerepkorlátokkal, más helyzetekben, a férfiak is szembesülnek: nekik sikeresnek és magas státuszúnak kell lenniük, ami túlzott kockázatok vállalásával, vagy – bizonyos helyzetekben – az információkérés nehézségével járhat számukra.

A szocializációs különbségek a társadalmi nemek nyelvi viselkedésében is tükröződnek. Lakoff azt mutatta ki, hogy a „női nyelv” a által nők elfoglalt hatalomhiányos pozíciókat tükrözi vissza. Már gyerekkorban jellemző, hogy ha egy kislány olyan „durván” beszél, mint egy fiú, akkor vagy szidást kap, vagy nevetség tárgya lesz. Lakoff úgy véli, a nyelvhasználat-beli különbség a nyelv minden szintjén kimutatható: a szavak megválasztásában, a mondatok szerkesztésében és a nem-verbális jellegzetességekben. Így például a nők több úgynevezett üres melléknevet („isteni”, „édes”), több udvariassági formulát, több kérdést és „ugye” kérdést, több, habozást kifejező töltelékszót, kevesebb erőteljes kifejezést, kevesebb káromkodást használnak. Lakoff szerint ennek következtében a nőket nem tekintik erős, racionális, a hatalommal élni tudó, önálló döntéseket meghozni képes embernek. Ugyanakkor az sem megoldás, ha egy nő változtat nőies nyelvhasználatán: ebben az esetben nőietlennek, agresszívnek, s kevésbé szeretetreméltónak fogják tekinteni (Lakoff, 1973).

Lakoff eredményeit támasztja alá Schleicher Nórának egy közép vállalat munkatársai körében végzett kvalitatív kutatása. A fenti csapdahelyzetet ő is igazolta: eredményei szerint a nők nőies beszédét a munkahelyeken őszintétlennek és manipulatívnek tartják, ugyanakkor, ha egy nő tisztán férfias nyelvi fordulatokat használ, akkor agresszívnek könyvelik el, akiből hiányoznak az emberi vonások. A helyzet feloldására a női vezetők például gyakran használnak angol szavakat, így „szakértőként” tudják elismertetni magukat (Schleicher, 2003).

A vezetési stílus egyéb nemi különbségei is hosszú ideje vitatott témának számítanak. A szakértők egy része azt hangsúlyozza, hogy a mai napig létezik a „női vezető” mítosza, amelyet sajátos „női értékek” jellemeznek (Gaskell és Mullen, 2006; Shakeshaft, 2006). A hatalmi pozícióba kerülő nőktől azt várják, hogy törődőbbek legyenek, mint a férfiak, és hangsúlyozzák az emberi kapcsolatok szerepét. Valamelyest kilépve ebből a keretből, Eagly és munkatársai a társas kontextus függvényében vizsgálták a vezetői szerep és stílus nemi különbségeit. Elméletük szerint a vezetőket nemük alapján kategorizálják a beosztottaik, ilyen elvárásokat fogalmazznak meg és jutatnak érvényre

velük szemben, ami meghatározza a női és a férfi vezetők reakcióit, akik ráadásul – valamilyen mértékben – belsővé is teszik ezeket az elvárásokat (Eagly, idézi Nguyen, 2006). Egyes kutatók szerint alapvetően a fenti jelenségek nyomán jön létre a már említett üvegmozgólépcső és az üvegplafon – a nők csak egy bizonyos szintig juthatnak el a szervezeti hierarchiában – jelensége (Arulampalam, Booth and Bryan, 2005; Powell, 1988), amelyek következtében minden gazdasági ágazatban jellemző a férfi vezetők túlsúlya.

Bem (1993) már viszonylag e viták korai szakaszában igyekezett kilépni a dichotóm gondolkodási keretből, és azt a kérdést vizsgálta, hogy az egyén énképének maszkulin, illetve feminin volta mennyiben befolyásolja a tanulással, a munkával és a karrierrel kapcsolatos döntéseit. Miközben a társadalom úgy kezeli a maszkulinitást és a femininitást, mint egy skála két végpontját, Bem meglátása szerint a nemek szerinti polarizáltság nem más, mint a „gender-szemüveg” (*lenses of gender*) egyik működési módja. Ő véli, az egyén identitása rugalmasabban alakulhat, és szituációtól függően választani képes az asszertív vagy a befolyásolható, az instrumentális vagy a kapcsolatorientált attitűd és viselkedés között.

Hasonlóképpen dinamikus, kontextus-függő jelenségként határozta meg a gender-orientációt Abele, aki kutatásában egyéni karrierválasztásokat vizsgált. Tapasztalata szerint a biológiai nem és a társadalmi nemi szerep között változó erősségű, olykor egészen laza a kapcsolat. A vizsgált személyek társadalmi nemiszerep-felfogása és karrierválasztása kölcsönösen hatott egymásra: a feminin orientációjúak – biológiai nemüket illetően nők és férfiak egyaránt – kevésbé jó állásokat szereztek, és kevésbé érezték hatékonynak önmagukat, mint a maszkulin orientációjúak (Abele, 2000).

Bem már idézett kijelentését – amely szerint a maszkulinitás és a femininitás nem egy skála két végpontja – vette alapul Kovács Mónika, aki a felsőoktatásban tanuló hallgatók értékpreferenciáit vizsgálta. A műszaki, közgazdász és jogászképzésbe járó hallgatók – férfiak és nők egyaránt – inkább tartottak fontosnak maszkulin munkaértékeket, amilyen a magas társadalmi státusz, a magas jövedelem, a személyes tekintély megszerzése. Ezzel szemben a tanári, a bölcsész és az egészségügyi pályát választó hallgatók a feminin munkaértékeket preferálták, mint például a mások életét jobbá tevő, az egész társadalom számára hasznos munka végzése, vagy mások segítésének lehetősége (Kovács, 2007).

Hasonló eredményt mutat az értékválasztásokat vizsgáló Kovácsné Tóth Ágnes kutatása, aki 783 diplomásápoló-, illetve pedagógusképzésben részt vevő hallgatót kérdezett meg. Mindkét foglalkozás választásában elsődlegesnek bizonyultak az altruisztikus motivációk,

ugyanakkor ezen belül a nemek szerint elkülönített válaszokban a női minta esetében kapott magasabb értéket az embereken való segítség fontossága (Kovácsné, 2008).

3.2. A pedagógusszerep alakulása a társadalmi nemi dimenzió nézőpontjából

A 2007-es majd a 2010-es McKinsey-jelentés Európa-szerte a tanárok felkészültségére irányította a figyelmet: eredményeik egyértelműen jelezték, hogy az oktatás minősége elsősorban a tanárok tudásán múlik (Mourshed és Barber, 2007; Mourshed, Chijioke és Barber, 2010). Ennek köszönhetően mára a tanári szerep hatékony megvalósításáról szóló diszkurzus egyre kiterjedtebb és növekvő jelentőségű. Ugyanakkor a hazai pedagógiai elméletek általában figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy a pedagógusi szerep alapvetően nemekhez kötődő szerep. Azonban nem magyar sajátosság, hogy a társadalmi nemek perspektívája kimarad az elemzés dimenzióiból: Weiner egész Európára jellemző folyamatnak tartja a társadalmi nemi jellegzetességek figyelmen kívül hagyását (Arreman és Wiener, 2007). Kivételt csupán az angolszász országok jelentenek, ahol a társadalmi nemek tudományának viszonylag magas a presztízse, így ott a pedagóguskutatásokban is megjelenik e szempont. A fejezetben azt vesszük sorra, hogy a társadalmi nemi identitás és a tanári identitás alakulásuk során milyen kölcsönhatásban állnak egymással, mikor erősítik egymást az egyes elvárások, és mely esetekben okoznak problémákat, például szerepkonfliktust az egyén számára.

3.2.1. A pedagógusoktól elvárt tulajdonságok és a pedagógus társadalmi neme

A pedagógusok számára szükséges tulajdonságlistákat, jellemzőket már négy-öt évtizede igyekeznek összeállítani, feltárni a szakemberek. Megjegyzendő, hogy az egyes oktatási szinteket általában nem kezeli külön a szakirodalom, de többnyire nem tudatosan. A szövegek absztrakt „tanár” fogalma általában a felső tagozatban vagy középiskolában oktató pedagógusokra értelmezhető. Kérdés tehát, hogy mennyire általánosíthatóak, minden pedagógus számára megfelelőek az így leírt készségek, jártasságok. Az ilyen szempontból tudatos szerzők egyike, Moss (2006) az óvodapedagógusok – általa fontosnak tartott – magas szintű képzése kapcsán hivatkozik az észak-európai országok tradíciójára, ahol a gyermekgondozás és a gyermekek nevelése nem válik élesen ketté, azaz a szükséges tulajdonságok, készségek jelentős része minden pedagógusra vonatkoztatható. A pedagógia

holisztikus eszköz az emberekkel való bánás során. A pedagógus a gyermek egészét fejleszti, testét és szellemét, érzelmeit, kreativitását, történelmét és társadalmi identitását. Az ilyen végzettséggel rendelkező szakemberek Dániában és Svédországban is dolgoznak óvodás és iskolás gyermekekkel, illetve a gyerekek szabadidő-szervező pedagógusaként. Ugyanakkor hozzá kell tennünk, hogy ez a képzés nem azonos a tradicionális tanárképzéssel, az említett országokban sem.

Ugyancsak ritkán jelenik meg tudatosan a pedagógus társadalmi neme, inkább az érezhető, hogy a szerző tételezett egy ideális pedagógust, akihez képest a másik nemhez tartozó tanár neme „anomáliákat élező” (Ferenczi, 1998:12) változás, vagy „módosító tényező” (Zrinszky, 1994:29). A leginkább ismert hazai tanáriszerep-elméletek, például Trencsényi László, Zrinszky László, Ferenczi István és Falus Iván munkái pedig megegyeznek abban a tekintetben, hogy a tanár számára kívánatos tulajdonságokat, a szerepelvárásokat „semleges nemben” írják le. A kevés tudatos szerző egyike, Thun kísérletet tesz a pedagógusoknál kívánatosnak tartott személyiségjegyek társadalmi nemi keretben történő elhelyezésére, és arra hívja fel a figyelmet, hogy „a szociális erő, a státusz és a hatalom kérdése” feltétlenül tanulmányozandó, mivel ezek azok a – pedagógusszerep megvalósításához szükséges – tényezők, amelyek a női identításban háttérbe szorúlnak (Thun, 2007:636).

A magyar pedagógusszerep-kutatások a hetvenes évek végén megjelenő új iskolamodellek nyomán kezdődtek el. A tanári tevékenység szerepegyüttesét igyekeztek minél komplexebb módon leírni (Kraiciné, 2006). Zrinszky a család funkciójának változásából indul ki, mivel meglátása szerint a szocializációs feladatok jelentős része ennek során került a társadalmi intézményekhez, elsősorban az iskolához, aminek következtében a tanárok nevelői és animátori szerepe nagyobb hangsúlyt kap. Arra azonban nem tér ki, hogy ha a tanári identitáson belül a szülői funkció erősödik, akkor a szülői és a tanári szerep összekapcsolódása, ezen keresztül a társadalmi nemi identitás hangsúlyosabbá válása hogyan befolyásolja a tanári szerep megvalósítási lehetőségeit. Zrinszky az ELTE BTK Neveléstudományi Tanszékének vizsgálatát mutatja be, amely szerint jellemző, hogy a nők „nagyobb súlyt helyeznek a tanulókkal való személyes kapcsolatok minőségére, és szerepkészletükben gyakran dominál az 'anyahelyettes' szerepe”. Emellett inkább meghatározó a nők számára az „intenzívebb érzelmi töltés, kötődés és ennek igénylése, bizonyos fokig jellemzőbb rájuk a gyerekek gondolatai, érzelmei iránti érdeklődés”. Zrinszky hozzáteszi: „a férfiak számára inkább az oktatási folyamat sikere a meghatározó” (Zrinszky, 1994).

Kevésbé köthető a társadalmi nemekhez Zsolnai (1996) vagy Sallai (1996) meghatározása. Előbbi szerint a pedagógusszerep összetevői: saját tudásának, énképének, attitűdjének reális ismerete; kommunikációs felkészültség; képesség a pedagógiai folyamatok tervezésére, irányítására és elemzésére; döntéshozatali képesség; pedagógiai tapasztalatait az innováció érdekében publikálni képes. A Sallai által szükséges jellemzők pedig: teoretikus háttér; a bizalomteljes légkör megteremtésének képessége, empátia, elfogadás; szaktudományi ismeretek és tanítástechnikai készségek megléte; szerepviselkedés biztonsága; együttműködési igény; pedagógiai helyzetek elemzésének képessége; mentális egészség. Utóbbi tulajdonságlistát valóban nehezebb lenne valamelyik nemhez kötni, bár az empátia, az elfogadás és az együttműködési igény inkább feminin jellemző; Zsolnai meghatározása pedig inkább maszkulin: a tudás, a döntés, a tervezés és az irányítás elsősorban a férfiakhoz köthető.

Az utóbbi évtized során a szükséges tulajdonságok helyett egyre inkább a megfelelő kompetenciákat igyekezett leírni a szakirodalom. A kompetenciafogalom értelmezése ugyanakkor nem egységes. Az általános szóhasználatban hozzáértést, alkalmasságot jelent. A Pedagógiai Lexikon szerint alapvetően kognitív tulajdonság, amelyben fontos szerepet játszanak a motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők (Báthory és Falus, 1997). Számos esetben a képesség, készség szinonimájaként használják, időnként kiegészülve az attitűdökkel. Mások a belső pszichikus folyamatokat is lényegesnek tartják, Nagy (2002) értelmezésében például a kompetenciák teljes rendszert alkotnak, amelybe az észlelés, a döntés, a tevékenység szervezése és végrehajtása is beletartozik (Falus, 2006; Trentinné Benkő, 2015).

A kompetenciafogalom egyértelmű használatát az is nehezíti, hogy a pedagógus-előmeneteli, minősítési rendszerek is számos országban ezt használják, ugyanakkor az egyes rendszerek között lényeges eltéréseket találunk. A sztenderdek kidolgozását az Egyesült Államokban kezdték meg, még a kilencvenes évek elején. Ma az angolszász rendszerek minden országban sztenderdekre épülnek, ezeket kell elérni egy-egy szint teljesítéséhez. Az Egyesült Államokban ma államonként különböző indikátorokkal találkozunk, így a rendszer ott nem mondható egységesnek. Az Egyesült Királyságban is tagországoként eltér valamelyest a rendszer: az angol például öt, míg a skót 3 + 3 szintet ír le, hasonlóság ugyanakkor, hogy a sztenderdek szorosan kapcsolódnak a pályamodellhez, továbbá, hogy az alkalmasságot és a szakmai fejlődést belső és külső minősítés – és ezekhez kapcsolódóan, de nem önmagában a továbbképzési részvétel is – méri.

A kontinentális Európán belül a francia rendszer erősen centralizált, minden pedagógus

közalkalmazott, és az előrelépés a pályán töltött évekkkel arányosan automatikusnak mondható, itt a kompetenciáknak a minősítés során nem jut külön szerep. A német rendszer éppen ellenkezőleg: erősen decentralizált, a tartományok saját iskolarendszerrel rendelkeznek, amelyekben eltérő a képzési és a továbbképzési gyakorlat. Minden tartomány esetében igaz azonban, hogy a pedagógusképzés gyakorlatorientált, és azok a sztenderdek, amelyeket a képzésből kilépő tanár rendelkezik, a magyar rendszerben még a továbbképzések során sem feltétlenül megszerezhetők.

A pedagógus-előmeneteli rendszert kidolgozó közép-kelet-európai országok, így Szlovákia, Magyarország és Románia az angolszász rendszert igyekeztek adaptálni, azaz a pedagóguskompetenciák mindhárom országban központi fogalommá váltak e rendszerekben. A magasabb fokozatba lépés mindhárom országban több feltétel együttes teljesítése esetén lehetséges. Romániában a pályán töltött idő, a portfólió és a tudást igazoló szakdolgozat megírása és megvédése a minősítés feltétele. Szlovákiában szintén 25-30 oldalas szakdolgozatot kell megvédeni, továbbá szóbeli vizsgát kell tenni egy öttagú bizottság előtt. A jelentkezés feltétele még 60 továbbképzési kredit összegyűjtése is. Magyarországon háromtagú bizottság végzi a minősítési eljárást, amelynek része a pedagógus portfóliójának értékelése, óralátogatás, és figyelembe veszik a pedagógus fejlődését bemutató intézményvezetői, szakmai vezetői, munkaközösség-vezetői véleményt is (Bikics, 2011; Bordás, 2015; Felméry, 2011; Kovács, 2015; Nagy, 2015; Németh, 2015).

A kompetenciák Magyarországon a fenti ok miatt gyakorlatilag a képesítési követelmények részévé váltak, mivel a legtöbb felsőoktatási intézmény ezeket adaptálja, amikor meghatározza, mi kerüljön a pedagógushallgatók portfóliójába. Falus (2006) a hazai pedagóguskompetenciák modelljeként az Egyesült Államokban kidolgozott sztenderdekre hivatkozik, és lényegében egyenlőségjelet tesz közéjük. Hangsúlyozza emellett, hogy a tanárok számára szükséges kompetenciák meghatározásakor egységként kell kezelni a teljes pedagógusszemélyiséget, azaz minden lényeges szakmai szerepre ki kell térni. Ugyanakkor az InTASC sztenderdek más logika szerint épülnek fel, mint a magyar pedagóguskompetenciák, emellett időről időre felül is vizsgálják, és ha szükséges, módosítják őket. Az egyszerűbb összehasonlítás kedvéért a 12. táblázatban mutatjuk be a két szempontsört. Dőlt betűvel emeltük ki az azonosságokat: ahogyan látható, két sztenderd felel meg három magyar kompetenciának. Az eltéréseket csupán társadalmi nemi szempontból szemlélve azt láthatjuk, hogy az Egyesült Államok sztenderdjei sokkal inkább gender-semlegesek: míg a vezetői szerepek vállalása és a másokkal való együttműködés egy maskulin és egy feminin tulajdonságot fogalmaz meg ugyanazon sztenderdben, addig

a „kommunikáció, szakmai együttműködés” kifejezetten feminin tulajdonság. Ugyanígy a tanulók fejlesztése, vagy a tanulást támogató környezet kialakítása nem tolódik el egyik társadalmi nem felé sem, miközben a magyar megfogalmazás szerinti személyiségfejlesztés már inkább feminin sajátosság.

12. táblázat. Sztenderdek és kompetenciák

InTASC-sztenderdek 2015 (USA)	Pedagóguskompetenciák (HU)
a tanulás ismerete, a tanulók fejlesztése	a tanulói személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
a tanulók közötti különbségek megértése, az oktatás adaptálása az egyén szükségleteihez	a tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése
a tanulást támogató környezet kialakítása	<i>a pedagógiai folyamat tervezése</i>
saját tantárgyának ismerete, annak felfedeztetése a diákokkal	szakmódszertani és szaktárgyi tudás
<i>az oktatási folyamat átlátása, tervezése</i>	a tanulás támogatása, szervezése és irányítása
<i>sokféle mérési értékelés módszer ismerete és alkalmazása</i>	<i>a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése</i>
módszertani sokszínűség	kommunikáció, szakmai együttműködés és pályaidentitás
szakmai fejlődés és etikus gyakorlat	autonómia és felelősségvállalás
a tanulók kritikai gondolkodásának és kreativitásának fejlesztése a saját tantárgy által	
vezetés és együttműködés	

Forrás: Council of Chief State School Officers, 2011; illetve 8/2013. EMMI rendelet

Nehéz tehát olyan tulajdonságlistát összeállítani, amelyet több kutatás is egybehangzóan alátámaszt, már csak azért is, mert az egyes országok képzéssel kapcsolatos fogalmai vagy a minősítési rendszerben használt kategóriái nem feltétlenül azonos tartalmúak. Az egyértelműnek tűnik, hogy a mérhető tudásnak és a kompetenciáknak egyaránt szerepelniük kell egy ilyen felsorolásban. Hargreaves (2012) már említett töketípusai jó kiindulási alapul szolgálhatnak, azonban ha az egyes tökefajtákhoz tartozó

készségeket akarjuk meghatározni, kiderül, hogy nem egyértelmű, melyik tartozik a szociális tőke, és melyik a döntéshozatali tőke kategóriájába. Így e három kategóriát megkíséreltük más kutatók által rendszerezett és vizsgált, a tanítás eredményességét befolyásoló tőketípusokkal is kiegészíteni (Bacsikai, 2015; Darling-Hammond, 2000; Pusztai, 2016), amit az 5. ábra foglal össze.

5. ábra. A pedagógusok eredményességét befolyásoló tőkeforrások

Humán tőke	Társas tőke	Döntéshozási tőke
<ul style="list-style-type: none"> • Akadémiai (tántárgyi) tudás • Pedagógiai, módszertani tudás • Továbbképzési részvétel 	<ul style="list-style-type: none"> • Vezetés és együttműködés • A tanulók fejlesztése 	<ul style="list-style-type: none"> • Pálya iránti elkötelezettség • Sokféle módszer alkalmazása • Az oktatási folyamat átlátása, tervezése

Saját szerkesztés, Bacsikai, 2015; Darling-Hammond, 2000; Hargreaves, 2012; Pusztai, 2016 alapján

3.2.2. A pedagóguskép alakulása a társadalmi nemek szempontjából

Ahogy az előzőekben láthattuk, a magyar pedagóguskép jellemzően nem gendersemleges, ugyanakkor a társadalmi nemi sajátosságok tudatosan nem vagy csak ritkán merülnek fel kérdésként. Az inkább maszkulin, vagy inkább feminin képek megjelenése ugyanakkor nem véletlen: maga a tanári szerep történeti okból erősen kötődik a társadalmi nemi sztereotípiákhoz. Néhány évszázaddal ezelőtt a férfi tanárok valamilyen tudományterén jeleskedtek, a tehetsős fiúgyermekok oktatói voltak, és a mai napig az oktatási folyamatban betöltött szerepük határozza meg a velük szemben megfogalmazott követelményeket. A nők viszont – az anyai szerep kiterjesztéseként – először nevelőnként tűntek fel a családi otthonokban. Az oktatás 19. század során végbemenő expanziója során óvónők és az alsóbb fokú oktatási szintek tanárai lettek, és a törődés, a tanulókkal való személyes kapcsolattartás szerepük fontos jellemzője volt⁵. A korai tanárképek hatása ma is

⁵ Meg kell jegyeznünk, hogy a kontinentális oktatási rendszerekben, így Magyarországon is, az alacsony

érezhető: a nőktől elsősorban azt várják, hogy a diákokkal való személyes kapcsolatra törekvés, az intenzívebb érzelmi kötődés jellemezze őket, míg a férfiktól azt, hogy legyenek sportosak, és érdeklődjenek a műszaki tárgyak iránt (Smulyan, 2006; Weiner és Kallós, 2000). Ezzel párhuzamosan, részben a pedagógusfoglalkozások részleges egységesülése miatt, egyre hangsúlyosabban jelenik meg a tanárokkal kapcsolatban a „törődés” (*caring*) diszkurzusa. A gondoskodás általában a női szerephez köthető, így megerősödésében szerepet játszik a pálya feminizálódása. Azonban sok országban – például Írországból, a tanárok Szakmai Etikai Kódexében – egyszerű elvárásnál konkrétan is megfogalmazódik, hogy a törődés a tanári foglalkozás egyik központi értéke. A törődés gyakran etikai dimenzióként jelenik meg, és/vagy a kapcsolatok minősége iránti felelősséget jelent (Drudy, 2008; Hargreaves, idézi Nagy, 2007; Weiner, 2001).

A pedagóguspálya elnőiesedése önmagában nem minősíthető kedvezőnek vagy kedvezőtlennek: a nők számára ez fontos mobilitási lehetőséget jelentett és jelent a mai napig. Az oktatás a nőket foglalkoztató szektorok között igen előkelő helyen áll: számos európai országban a harmadik-negyedik, az USA-ban az általános iskolai oktatás a második, a középiskolai oktatás a tizennegyedik. Magyarország sem kivétel abban a tekintetben, hogy a pedagógusok többsége nő: az általános iskolai tanárok 87 százaléka, a középiskolai tanárok 64 százaléka (13. táblázat)⁶. Azaz a nők az oktatásban felülreprezentáltak, másfelől a nők foglalkoztatásának az oktatás kiemelt terepe (Smulyan, 2006).

13. táblázat. A nők aránya a pedagógusok körében

	Óvoda	Alsó tagozat	Felső tagozat	Középfokú oktatás		
				Közismereti	Szakképzés	Összesen

presztízsű tanítói pályát nemcsak nők választották, hiszen bizonyos rétegek férfijai számára is ez volt a társadalmi mobilitás eszköze. Mégsem véletlen, hogy az óvónő szónak nincs megfelelője férfiak számára, a nem-semleges „óvodapedagógus” csak a 20. század második felében jelenik meg. Hasonlóképpen nőnemű szóalak a Kozma által „tanbanyának” fordított *school mam*, az atlanti rendszerek fiatal és képzetlen tanítóinak megnevezése (Kozma, 2006).

⁶ Az adatok az elmúlt hét év során gyakorlatilag nem változtak, néhány országban legfeljebb fél-egy százalékos elmozdulás tapasztalható. Kivételt jelent Korea, ahol a közismereti középfokú programokban a nők aránya az elmúlt két év során elérte az 50 százalékot.

Magyarország	100	96	78	68	49	64
OECD átlag	96	82	68	61	53	58
EU21 átlag	96	86	70	63	55	60
Ausztria	99	91	72	62	49	54
Belgium	97	82	63	62	62	62
Csehország	100	97	74	59	59	59
Egyesült Királyság	90	87,0	63	63	59	62
Finnország	97	79	72	69	54	59
Franciaország	83	83	65	56	52	54
Hollandia	87	86	51	51	51	51
Japán	97	65	42	-	-	28
Korea	99	79	69	50	43	49
Lengyelország	98	85	74	71	62	66
Olaszország	98	96	78	74	62	67
Szlovákia	100	90	76	74	71	72
Spanyolország	95	76	58	55	47	52
Svédország	96	77	77	52	54	53

Forrás: Education et a Glance 2015

Ugyanakkor a nők arányának növekedése a pedagógusi pályán társadalmilag kedvezőtlen hatásokkal is járt, amire Háber már 1972-ben felhívta a figyelmet: társadalmi szempontból a legkedvezőtlenebb jelenség a pálya megbecsültsége és az elnőiesedés közötti összefüggés. ha egy pályán a nők aránya elkezd növekedni, akkor a pálya általános megbecsültsége és konkrétan a keresetek szintje relatíve csökken, így a férfiak egyre gyorsabb ütemben adják át helyüket a nőknek. A folyamat kumulatív, és a végeredmény nemcsak a nemek közötti arányeltolódás, hanem általános színvonalcsökkenés: ha a pálya presztízse túlságosan csökken, akkor nemcsak a férfiak, hanem a mobilabb vagy eredményesebb nők egy része is igyekszik máshova kerülni (Háber, 1972).

A feminizáció mára nemcsak a nők arányának nagyságában mutatkozik meg: a pedagóguspálya maga is mutat „nőies” jegyeket. Korábban már említettük Kovács (2007) és Kovácsné (2008) kutatásait: mindkettő azt igazolta, hogy a tanár szakos hallgatók számára, legyenek akár nők, akár férfiak, a munkaértékek között szignifikánsan fontosabb

mások segítése, mint például a magas jövedelem. A feminin jellemzők erőteljesebben jelennek meg az alsóbb fokú gyerekek tanárának készülő hallgatók körében, de befolyásoló tényező a választott szakterület is. Egy, a Debreceni Egyetemen végzett kutatás az „ideális szakemberről” alkotott képet igyekezett feltárni. Az eredmények szerint a tanár szakos bölcsészek számára az ilyen személy jól informált, rugalmas, nagy tudással rendelkező, segítőkész, empátikus és sikeres az interperszonális kapcsolatokban. A természettudományi karon tanuló tanár szakosok ezzel szemben a praktikus tudásra helyezték a hangsúlyt, valamint arra, hogy képes szintetizálni az ismereteket és jó a nyelvtudása, noha ők is fontosnak tartották a rugalmasságot és a segítőkészséget (Fónai, Márton és Ceglédi, 2011).

Érdekes, hogy a felsőoktatással kapcsolatban jelenleg merülnek fel azok a kérdések, amelyek a középfokú oktatás pedagógusait illetően három-négy évtizeddel ezelőtt voltak terítéken. Gaskell és Mullen (2006) például a maszkulinnak tartott felsőoktatás elnőiesedése kapcsán felveti: járhat-e ez azzal, hogy a női tanárokról alkotott kép és elvárásrendszer hasonul a férfi tanárokéhoz, és válhatnak-e ennek következtében a női tanárok hatalommal bíró személyllyé, miközben társadalom a női tanároktól elsősorban még mindig a gyermekek ellátását, jól-létének biztosítását várja.

Hogy a diákok szempontjából hátrányos-e a férfi tanárok hiánya, azt valójában nem tudjuk. Egy metaanalízis szerzői 99 olyan tanulmányt tekintettek át, amelyek a diákok elkötelezettsége, eredményessége és a pedagógussal való érzelmi kapcsolat között vizsgálták az összefüggéseket. Mindössze egy olyat találtak, amely a pedagógusok nemét is figyelembe vette a változók között. Eszerint a személyközpontú tanári viselkedés nagyobb hatással volt a diákokra, ha a tanár nőnemű volt, míg az elköteleződésére lényegesen erősebben hatott, ha több férfi tanár is szerepelt a mintában, bár a hatás az általános iskolások esetében kevésbé látszott egyértelműnek. Egy 2012-es hazai kutatás, amely a szülők véleményét vizsgálta, arra az eredményre jutott, hogy részükről gyakran a társadalmi előítéletek fogalmazódnak meg, például az, hogy egy közösségben együtt a sok nő jelenléte „egészségtelen”. Mások úgy nyilatkoztak, hogy a válások nagy száma növeli jelentősen a férfi pedagógusok iránti igényt. Azaz kevés konkrétumot ismerünk, ám ezzel együtt is érdemes megfontolni azt a feltevést, hogy a személyiség kibontakozását a sokféle pedagógiai hatás segíti, erre pedig nagyobb az esély, ha a tantestület összetétele heterogén (Frank és Thun, 2012; Háber, 1972; Roorda et al, 2011).

Viszonylag kevés kutatás szól arról, hogy a valóságban hogyan alakul a tanárok identitása, és ezen belül milyen szerephez jut a társadalmi nemi identitás. Smulyan (2006) több kutatást is megvizsgál egyik tanulmányban, és arra jut, hogy a nők esetében a tanári

identitás két módon alakulhat, ugyanakkor mindnyájuk számára egyformán adottak a történeti és társadalmi keretek és az intézményi struktúra. Így – függetlenül attól, hogy ők melyik mintát követik – külső megítélésük, az, hogy mások hogyan viszonyulnak hozzájuk, a gyakorlatban többé-kevésbé azonos. Smulyan úgy látja, a tanári pályát választó nők egy része ismeri azon elődök életútját, akik a nők elismeréséért küzdöttek, és maga is aktívan részt kíván venni az ezt alakító társadalmi folyamatokban. Az e csoportba sorolható nők számára fontos, hogy diákjaik figyelmét is felhívják arra, hogy a fennálló társadalmi és hatalmi struktúra nem „öröktől adott”, vizsgálható, diszkurzusok tárgyává tehető. A nők másik csoportja önmaga számára keres biztonságos, támogató környezetet és nem kíván változtatni a fennálló status quo-n. A pedagógusnők munkájára azonban, bármely csoporthoz tartozzanak, azonos módon hat a társadalmi nemi meghatározottság. Mindkét csoport tagjai gyakran számolnak be például arról, hogy nehezen tudják érvényesíteni saját szándékaikat, elképzeléseiket a férfi kollégákkal vagy a szülőkkel, ezen belül az anyákkal szemben is: a jelenlegi rendszerben ugyanis ezek a társadalmi pozíciók nagyobb hatalommal járnak, mint a tanárnői.

A társadalmi nemi szimbólumok és sztereotípiák a férfi tanárok identitásának alakulására is hatással vannak. Smulyan szerint az az elvárás fogalmazódik meg feléjük, hogy az iskolákban jelenítsék meg a hatalmat, tekintélyt és az erős irányítást, annak érdekében, hogy az elnőiesedett környezetben egyfajta ellensúlyt biztosítsanak. Tőlük várják azt is, hogy szerepmodellként szolgáljanak, elsősorban az egyszülős családban felnövő gyerekek számára. Ezen tradicionális kulturális képek megjelenítése – például a sportos testalkat, a megfelelő ruházkodás vagy a műszaki tárgyak iránti érdeklődés – kötelező jellegű elvárás velük szemben, így azok a tanárok, akiket a tanári pálya választásában a gyermekekről való gondoskodás igénye inkább motivált, nehézségekről számolnak be, amikor eredeti elképzeléseiket szeretnék megvalósítani.

Smith (2004) kifejezetten az alsóbb oktatási szinteken tanári pályát választó férfiakat vizsgálta. Az ausztrál kutatás eredménye azt mutatta, hogy az elvárt gondoskodó attitűd a férfi tanárok többségének nem okoz nehézséget, az viszont igen, hogy a törődő magatartást automatikusan a női szerephez társítja a környezet. Azaz a diákokkal kialakított érzelmi közelség miatt a társadalom szemében puhánynak tűnnek, esetleg homoszexuálisnak tartják őket, szélsőséges esetben pedig a pedofília vádjával is szembekerülhetnek. A tanári szerepe kiterjesztett volta, a korábban említett, elvárások szintjén megjelenő törődés csak csekély hányaduknak jelent gondot: ők viszont arról számoltak be, hogy az oktatásközpontú pedagógus szerepe lenne nekik való, egyszerűbb

számukra a nagyobb érzelmi és fizikai távolság megtartása a diákokkal szemben (Smith, 2004).

Úgy tűnik tehát, hogy homogén elvárásokat csak azok a pedagógusok tapasztalnak, akik azonosulnak a feminin értékekkel – hasonló ez a helyzet ahhoz, amit a professzióelméletekről szóló fejezetben Muldoon-tól idéztünk, az ápolói pálya kapcsán. A férfiak helyzete sajátos: mivel csekély arányban lépnek a pályára, szimbolikus pozícióba kerülve a nemük szinte önmagában biztosítja, hogy például vezetővé válhassanak. Ugyanakkor kettős elvárásokkal szembesülnek: fontos a személyközpontúság és a törődés, ám az is, hogy a tradicionálisan maszkulinnak tartott értékeket képviseljék. Azok a nők pedig, akik „férfias” tekintélyre tesznek szert, vagy maszkulin karrieraspirációik vannak, általában a környezet eltérő igényeivel, illetve saját szerepkonfliktusaikkal szembesülhetnek.

3.2.3. A kutatás előzményei: a magyar pedagógusok társadalmi nemi jellemzői

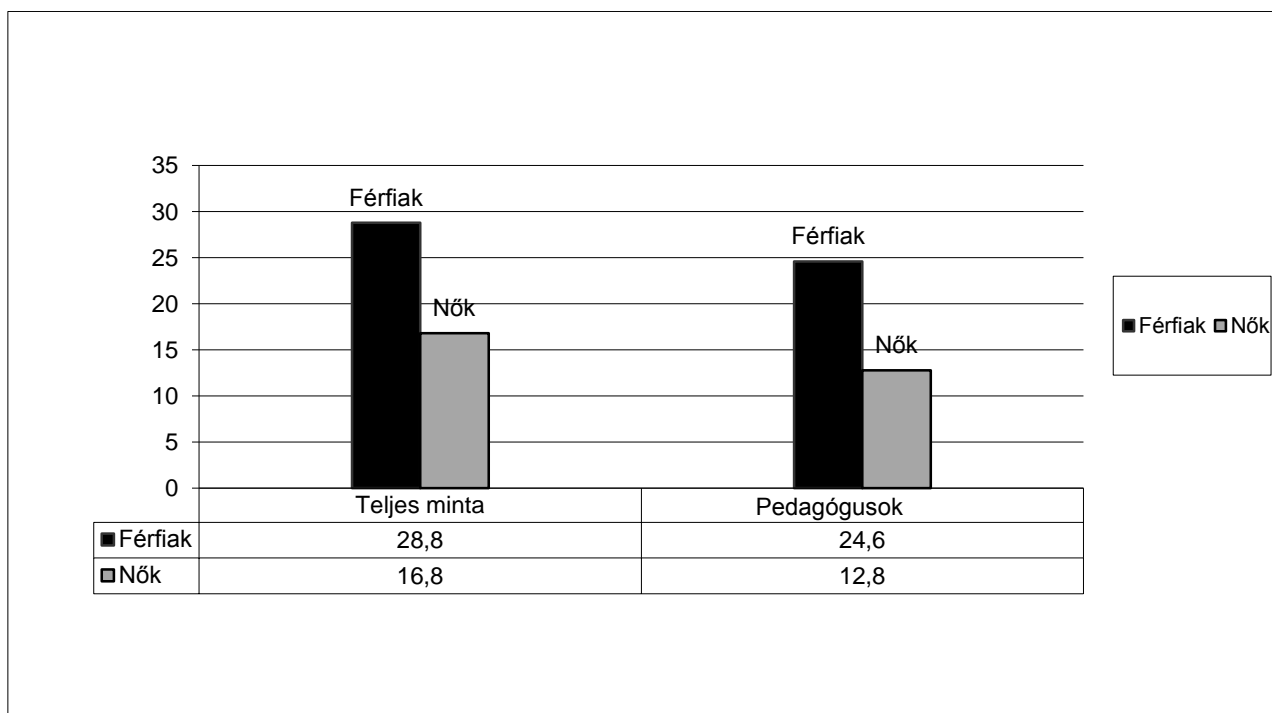
A jelen fejezetben bemutatott pedagóguskép és a tanárokkal kapcsolatos elvárások indokolják a társadalmi nemi dimenzió beemelését a pedagógusokkal kapcsolatos vizsgálatokba. Az értekezésben bemutatott kutatás előtt négy nagy adatbázist vizsgáltunk, amelyek során a társadalmi nemi sajátosságok a vizsgált változók között szerepeltek. Érdeemes röviden áttekinteni az eredményeket: a pályaelhagyás vagy a vezetői szerephez jutás kapcsán összhangban állnak az előző fejezetekben említett kutatások megállapításaival, ugyanakkor újabb szempontokra is felhívják a figyelmet.

Két országos kutatás adatbázisának végzett pedagógusait vizsgáltuk a diplomás pályakövetési rendszer keretében. A „Diplomás Kutatás 2010” az államilag elismert felsőoktatási intézmények 2007-ben, alapképzésben, kiegészítő képzésben és diplomás képzésben végzett hallgatóit követte nyomon. A megkérdezett minta összesen 4 511 fős volt, ebből pedagógus végzettséget 738 fő (16,4 százalék) szerzett. A „Diplomás kutatás 2011” adatfelvétele 31 hazai felsőoktatási intézmény bevonásával zajlott, a hagyományos egyetemi, főiskolai, osztatlan illetve alap- és mesterképzésben, 2008-ban és 2010-ben végzett hallgatók 2011-es helyzetét vizsgálta. A megkérdezett minta – online kérdőíves megkeresés és önkéntes válaszadás alapján – összesen 20 453 fős volt. Az online adatfelvétel miatt a minta nem tekinthető reprezentatívnak, és a képzési területek besorolása sem volt egyértelmű. Utóbbi esetben – a végzettségeket átvizsgálva, szükség szerint korrigálva – 3 545 fős (17,3 százalék) pedagógusmintát kaptunk.

A „Diplomás Kutatás 2010” adatai azt mutatták, hogy a tanári pályát választók körében az átlagosnál több a másoddiplomások aránya, és tanulmányi eredményeik is jobbak, azaz nemüktől függetlenül jobban teljesítenek a más szakokon végzeteknél. Ugyanakkor a jobb eredmény nem tükröződik a munkaerő-piaci pozícióban: a pedagógusok aspirációikat és munkahelyi pozíciójukat tekintve is az átlagos alatt teljesítenek. Kevesebben terveznek körükben doktori képzésben részt venni, és kevesebb közöttük a vezető, az előmenetelhez pedig kifejezetten szükséges a második diploma.

A férfiak egyébként mind a teljes mintában, mind a tanárok között felülreprezentáltak a vezetők között, ám a pedagógus végzettségűek körében a férfiak aránya duplája a nőkének, ami igazolni látszik az üvegmozgólépcső működését e területen (6. ábra). A szakterületek választása ugyanakkor nem jeleníti meg az oktatásban és a munkaerőpiacon egyébként mutatkozó horizontális szegregációt: sok nő választ inkább maszkulinnak mondható szakot, és a hagyományosan femininnek tartott területeken is megtalálhatóak – bár csekélyebb, 8,4 százalékos arányban – a férfiak. A továbbtanulási tervek szempontjából meghatározóbbnak látszik a biológiai nemnél a maszkulin–feminin dimenzió: a feminin szakokon végzetek inkább szakirányú továbbképzésre jelentkeznének, míg a maszkulin szakokon végzetek a posztgraduális képzésben való részvételt is elképzelhetőnek tartják (Kovács, 2012a).

6. ábra. Vezető pozícióban dolgozók aránya, társadalmi nemek szerint



Forrás: „Diplomás Kutatás 2010”

A „Diplomás Kutatás 2011” eredményei szerint a pedagógusképzésre jelentkezők körében jóval nagyobb a nők aránya, akik a hagyományos képzési struktúrában inkább a főiskolákat preferálják. A férfi tanárookra jellemző, hogy azonosulnak a feminin elvárásokkal, így például a nőkkel azonos arányban tanulnak levelező képzésben, és az átlaghoz viszonyítva körükben is magasabb a másoddiplomások aránya. A 2011-es adatbázis alapján a pályakezdő pedagógusok, illetve a más foglalkozásban dolgozó pályakezdő diplomások fizetésének aránya kedvezőtlen (bár jobb, mint amit az Education et a Glance 2015-ös adatai mutatnak): a tanárok a más szakterületen elérhető keresetek 78,6 százalékát kapják. Ha azt is figyelembe vesszük, hogy a tanárok átlagéletkora valamivel magasabb az átlagosnál, azaz körükben valamivel csekélyebb lehet a valóban kezdők aránya, mint a többi megkérdezett között, akkor ez az arány még rosszabb helyzetre utal. Az alacsony fizetések hatása tükröződik a keresetekkel és a pálya presztízsével való elégedetlenségben, ugyanakkor az adatok nem támasztják alá, hogy emiatt a jobb képességűek hagyják el a tanári pályát (Kovács, 2014).

Két regionális adatbázisban pedig a pedagógushallgatók jellemzőit vizsgáltuk, ezek: „A harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra” című OTKA kutatás (TERD), valamint a „Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-Border Area” című kutatás (HERD). Mindkét adatfelvétel Magyarország, Románia és Ukrajna határmenti régiójának felsőoktatási intézményeiben zajlott, 2010-ben, illetve 2012-ben. Az első esetben a teljes minta létszáma 1 722 fő volt, ezen belül pedagógusképzésben 491 hallgató vett részt. A második esetben a megkérdezett hallgatók létszáma 2 728 fő, közülük 204-en töltötték ki a kérdőívhez csatolt, külön pedagógushallgatóknak szóló betétlapot, ők kerültek a tanári almintába. A mintavétel mindkét esetben rétegzett csoportos mintavételi technikával történt, ugyanakkor a pedagógusminta ezen belül nem reprezentatív. Megállapításaink így nem általánosíthatók a vizsgált térség minden pedagógushallgatójára, mégis fontos adalékul szolgálhatnak megismerésükhöz.

Mindkét adatbázis eredményei azt mutatják, hogy ha a nem tanár szakosokat és a pedagógushallgatókat hasonlítjuk össze, akkor a szülők iskolai végzettsége hasonlóan alakul. Kivételt jelentenek a leendő óvodapedagógusok, számukra a diplomaszerezés társadalmi státuszváltással is jár: nagyobb részük elsőgenerációs diplomás lesz. Szintén az óvodapedagógus hallgatókra igaz, hogy tanulmányi eredményük szignifikánsan rosszabb,

mint a többieké.

A TERD adatbázisból az is kiderül, hogy a jegyekben kimutatható tanulmányi eredményesség a pedagógushallgatók esetében rosszabb, tanulmányi díjban, ösztöndíjban – a középiskolában és a felsőoktatásban is – szignifikánsan kevesebben részesültek. Ha azonban az eredményesség más mutatóit vizsgáljuk, akkor egészen más kép rajzolódik ki előttünk. A tanár szakosok több könyvvel rendelkeznek, és szignifikánsan többet is olvasnak, mint a más képzésben részt vevő hallgatók (41 százalékuk olvas nem kötelező irodalmat, a többi hallgató 33 százalékos arányával szemben). Többen vesznek részt tanulmányi versenyeken, kétszer annyian rendelkeznek szakkollégiumi tagsággal⁷ és saját kutatási témával is. Sajátos jelenség a felsőoktatási szakválasztás kapcsán, hogy míg a hallgatók nagyobb része az érdeklődéssel indokolja saját jelentkezését, addig a pedagógushallgatók több mint fele elhivatottságot érez választott szakja iránt (Kovács és Fekete, 2014).

A HERD adatbázisának fent leírt pedagógus betétlapja a pedagógusszereppel kapcsolatos célokra, tervekre is rákérdezett. A munka során megvalósítandó célok közül a férfiak inkább a kifejezetten ismeretátadáshoz köthetőket tartják fontosnak (például a felkészítést a továbbtanulásra, vagy a leszakadók felzárkóztatását), míg a nők a tudást és a személyiséget egyaránt fejlesztendőnek értékelik (a felzárkóztatás mellett például a tanulók kommunikációjának fejlesztését). Ugyanakkor érzékelhetőek a tanári szereppel kapcsolatban megfogalmazódó elvárások, amelyek a törődést, a személyes kapcsolatok ápolását emelik ki: akik az instrumentális tudásátadást részesítik előnyben, azok – nemüktől függetlenül – a legkevésbé biztosak abban, hogy valóban tanítani szeretnének⁸. Azaz a pályaelhagyást közvetve befolyásolja a társadalmi nemi szerep: a férfiak inkább azonosulnak az oktatási folyamat elsődlegességével, és emiatt nehezebb lehet számukra a kiterjesztett tanári szerep megvalósítása. Ahogyan várható volt, a későbbi doktori képzés iránt a férfiak sokkal erősebben érdeklődnek, ugyanakkor a nőket inkább jellemzi a reflektivitás, a változatos oktatási módszerek alkalmazása és a pedagógiai újdonságok követésének igénye (Kovács, 2012b).

⁷ a szignifikancia: 0,000

⁸ 57,7 százalék a bizonytalanok aránya, szemben a másik csoport egyharmados arányával, a szignifikancia szintje 0,029.

3.3. Összefoglalás

Ebben a fejezetben a társadalmi nemi identitás alakulását, és az ehhez kapcsolódó elméleteket követtük nyomon, majd a pedagógusszerep és a társadalmi nemi szerep kapcsolatát igyekeztünk leírni. Az identitásalakulás kapcsán láthattuk, hogy a személyiségről és a szerepekről alkotott korai elméletek még egységes szubjektumot feltételeztek, és a „női” és „férfias” tulajdonságokat, jellemzőket is esszenciálisan értelmezték. Ahogy azonban a szerepek alakulásának bonyolultsága és folytonossága egyre nyilvánvalóbbá vált, úgy fogalmazódott meg egyre több szakterületen – így például a pszichológia és a szociológia terén – hogy a szerepelvárások internalizálása következtében az egyén hajlamos olyan tulajdonságokat, érdeklődést és értékeket tulajdonítani önmagának, amilyeneket a társadalom elvár tőle, míg más tulajdonságaival, amelyek nem illeszkednek a szerepelvárásokhoz, esetleg kevésbé tud azonosulni. Az egyéni tapasztalatok összességéről kiderülhet, hogy nem az egyén adottságának vagy tetteinek tulajdoníthatóak, hanem a társadalom által az egyén számára elérhetővé tett térnek és cselekvési lehetőségeknek, és eltérő térben és lehetőségek között más adottságok, tulajdonságok és cselekvési lehetőségek bontakoznának ki. Mindez hatással van az egyén pályaválasztására is, hiszen törekszik arra, hogy a választott foglalkozás összhangban legyen a társadalmi nemi elvárásokkal, ezzel mérsékelje a szerepkonfliktusok lehetőségét.

A férfiak és a nők személyiségében, viselkedésében tapasztalható eltérések egy részének van biológiai predispozíciója. De ha egy adott társadalom szükségletei (például a népesség összetétele, az életmód vagy a sajátos társadalmi struktúra miatt), más nemi jellegzetességeket preferálnak, akkor – a biológiai meghatározottsággal együtt is –, akár azzal ellentétes megnyilvánulások, tulajdonságok jellemezhetik az egyik, vagy mindkét nemet. A nemek közötti mindenfajta különbségtétel beépül a társadalmi struktúrákba, és olyan elvárások rendszereként jelenik meg, amellyel az egyén nagyobb részben azonosul, ha be akarja tölteni saját szociális szerepét.

Mivel a társadalmi nemi kategóriák dichotómak és könnyen átláthatók, az észlelés szintjén a nemi különbségeket nagyon erőteljesnek és megváltoztathatatatlannak érezzük: olyan jelenségeknek, amelyekben a férfiak és nők szélsőségesen különböznek egymástól. A szakirodalom nyomán ismertettük a maszkulin és a feminin sztereotípiákat, amelyek térben és időben változnak, ugyanakkor a jelenlegi társadalmak nagy részében tartja magát a következő elképzelés: a nők kapcsolatorientáltak és szeretetreméltók, a férfiak önérvényesítők és rátermettek.

Ez a kettősség az oktatás és a munka világában is leképeződik. A nemek szerinti foglalkozási szegregáció világszerte jellemző folyamat. Ennek pozitív vagy negatív megítélése lehetne viták tárgya, a probléma azonban az, hogy a munkaerő-piaci mechanizmusok az elkülönülést hátránnyá teszik: a nők minden országban nagyobb arányban vannak jelen a kis presztízsű ágazatokban és foglalkozásokban. A tipikusan női, illetve tipikusan férfifoglalkozásokba az ellenkező nem számára korlátozott a belépés, a férfiak számára visszatartó erő az elnőiesedett foglalkozások alacsonyabb presztízse és az alacsonyabb kereset, míg a nők a várható szerepkonfliktus elkerülésére törekszenek a feminin pályák választásával.

Ugyanakkor, ha kilépünk a maszkulinitás és a femininitás dichotóm szemléletéből, azt tapasztaljuk, hogy a pályaválasztás és a munka során fontosnak tartott értékek inkább az egyes szakterületek szerint alakulnak, mintsem az egyén neme szerint. Így például több kutatás rámutatott, hogy a műszaki, közgazdász és jogászképzésbe járó hallgatók – férfiak és nők egyaránt – a maszkulin munkaértékeket fontosabbnak tartották: ilyen például a magas társadalmi státusz, magas jövedelem, személyes tekintély megszerzése. Ezzel szemben a tanári, a bölcsész és az egészségügyi pályát választó hallgatók számára a feminin munkaértékek bizonyultak elődlegesnek: például a mások életét jobbá tevő, az egész társadalom számára hasznos munka végzése, vagy mások segítségének lehetősége.

A pedagógusszerepet és a társadalmi nemi szerepet együttesen vizsgálva azt látjuk, hogy e két szerep történeti okból kapcsolódik egymáshoz: a férfiak a tehetős fiúgyermekek tudóstanárai voltak, míg a nők az anyai szerep kiterjesztésével először nevelőnőként tűntek fel a családi otthonokban, majd ez konvertálódott óvónői, tanítónői foglalkozássá. A feminin és a maszkulin elvárások mára keverednek a pedagógusszerepekben, ez mindkét nemnek okoz nehézségeket a szerep megvalósítása során. A tanárnők gyakran nehezen tudják érvényesíteni saját szándékaikat, elképzeléseiket a férfi kollégákkal vagy a szülőkkel szemben, mivel ezek a társadalmi pozíciók nagyobb hatalommal járnak, mint a tanárnői. A férfiak egy részének az okoz nehézséget, hogy a tradicionális kulturális képek megjelenítése – például a sportos testalkat, a megfelelő ruházkodás vagy a műszaki tárgyak iránti érdeklődés – kötelező jellegű elvárás velük szemben. Mások viszont a törődő, gondoskodó tanárképpel nem tudnak azonosulni: nekik alkalmasabb volt az inkább oktatásközpontú tanári szerephez társított nagyobb érzelmi és fizikai távolság megtartása a diákokkal szemben.

A kutatások ritkán reflektálnak a fenti helyzetre. A pedagógus absztrakt fogalma telítődik valamilyen tartalommal, ami alapján inkább nő, vagy inkább férfi az, akiről a

szerző beszél. A 3.2.1-es fejezetben idézett szerzők közül a legjobb példa erre Zrinszky (1994), aki számára a pedagógus női neme kifejezetten „módosító tényező”, a tanári szerepet pedig erősen a szülői szerep sajátosságaihoz köti.

A magyar képzési és kimeneti követelmények a szakleírásokban és az elvárt kompetenciákban inkább feminin tanárképet írnak le, például a gyakran megjelenő együttműködés, kommunikáció, vagy a tanulók személyiségének fejlesztése kifejezetten feminin tulajdonságok.

A pedagógusokat és pedagógushallgatókat vizsgáló kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanár szakos hallgatók, akár nők, akár férfiak, a munkaértékek között szignifikánsan fontosabbnak tartják mások segítségét, mint például a magas jövedelmet. A férfiak helyzete általában tükrözi a szakirodalomban vázolt token-helyzetüket, a vezetők aránya jóval magasabb köztük, mint más, kevésbé feminin pályákon. Ugyanakkor a tanulás iránti elkötelezettség, így például a több diploma megszerzése, vagy a tanulmányi versenyeken való nagyobb arányú részvétel a pedagógusok és pedagógushallgatók körében mindkét nemre jellemző. Az is érzékelhető, hogy a tanári identitás alakulását reflektálatlanul befolyásolják a társadalmi nemi sajátosságok, így például a férfihallgatók inkább tekintik tudományos pályának a pedagógusit, míg a hallgatónők pozitívabb önképzés iránti attitűdje a továbbképzések iránti elkötelezettségben jelenik meg.

4. Az Észak-Alföldi pedagógusok jellemzői

Az előző fejezetekben kísérletet tettünk arra, hogy megmutassuk, hogyan kapcsolódik össze a pedagógusok karrierútja, szakmai fejlődése a pálya professzionális státuszával, és hogyan hat ezekre a pálya feminizációja. Úgy véljük, hogy a pedagógusképben megjelenő feminin – vagy a középfokú oktatásban, bizonyos vonatkozásokban inkább maskulin – tulajdonságok erőteljesebben hatnak az életpályára – ezen belül mind a szakmai fejlődésre, mind a pálya töréseire, és az esetleges pályaelhagyásra –, mint ahogyan azt a korábban bemutatott modellek feltételezik. Ezért jelen dolgozat erre a kevésbé vizsgált dimenzióra fókuszál elsősorban: arra, hogy a pedagógusok, nők és férfiak, a közoktatás különböző szintjein, hogyan viszonyulnak a feminin, illetve a maskulin elvárásokhoz és lehetőségekhez, valamint, hogy ezek közül melyek támogatják eredményességüket, pályán maradásukat. A következőkben bemutatjuk a vizsgálat adatbázisát, módszereit és hipotéziseit, valamint a vizsgált pedagógusminta

demográfiai jellemzőit.

4.1. Célok és módszerek

Az elméleti fejezetekben bemutattuk az Egyesült Államok és Skócia sztenderdjait, a kompetenciarendszer beillesztését néhány európai ország életpályamodelljébe, valamint a magyar képzési és kimeneti követelményekben leírt kompetenciákat. A hazai életpályamodellben megjelenő kompetenciák ettől valamelyest eltérnek, ezért az összevethetőség érdekében a 14. táblázatban mindkét kompetencialistát megjelenítjük. A minősítések során az erre kijelölt szakmai testületek vizsgálják, hogy az egyén – pedagógus vagy hallgató – mennyiben felel meg e normáknak, de egyelőre viszonylag kevés kutatás született azzal kapcsolatban, hogy a tanárok összességében mennyire képesek azonosulni a leírt elvárásokkal, és hogy a hiányosságoknak van-e az egyéni sajátosságokon túlmutató oka. Korábban említettük az Oktatási Hivatal és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet közös projektjét, amely a gyakornoki idő alatt nyújtott támogatást a kezdő pedagógusoknak és mentoraiknak. A Pécsi Egyetemen pedig még a képzéshez kötődő gyakorlat alatt működnek a tanárjelöltek szakmai tudását és kompetenciáit fejlesztő tanulási/tanítási programok. E projektek egyik közös megállapítása, hogy a reflektív folyamatok tudatos támogatása rendkívül hasznos (Bárdossy és Dudás, 2016; Simon, 2015). Ettől függetlenül a pedagóguskompetenciákkal kapcsolatos fejlesztési lehetőségek és eredmények feltárása még további kutatások tárgya lehet.

14. táblázat. Pedagóguskompetenciák a képzési és kimeneti követelményekben, illetve a minősítési rendszerben

Kompetenciák a képzési és kimeneti követelményekben	Pedagóguskompetenciák
A tanulói személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése	Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
A tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése	Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
A pedagógiai folyamat tervezése	A tanulás támogatása

Szaktárgyi és szakmódszertani tudás	A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése
A tanulás támogatása, szervezése és irányítása	A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése	Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
Kommunikáció, szakmai együttműködés és pályaidentitás	Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
Autonómia és felelősségvállalás	Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Forrás: 8/2013. EMMI rendelet és 326/2013. Kormányrendelet

E kutatási téma viszonylagos kiaknázatlanságának egyik oka valószínűleg az, hogy nehéz mérni azokat a sztenderdeket, amelyek nem definiálhatóak érdemjegyekben vagy egyéb konkrét adatokban – például az elvégzett képzések darabszámában, időtartamában. A felsőoktatásban szerzett kompetenciákat – nem kizárólag pedagógushallgatókra vonatkoztatva – vizsgálta szövegértési-szövegalkotási, logikai és számolási feladatok segítségével Kiss Paszkál és kutatócsoportja. Az első eredmények szerint kevéssé fejlődtek a hallgatók által fontosnak ítélt kompetenciák azalatt, amíg a felsőoktatásban tanultak: ilyenek ítélték például a gyakorlati szakmai jártasságot, a kommunikációs készséget, a képességet a tanulásra és a kitűzött célok megvalósításának képességét. Érdekes, hogy az önbeszámolón alapuló tanulmányi átlaggal és erőfeszítések nem mutattak kapcsolatot a közvetlenül mért kompetenciákkal. Ennek oka lehet, hogy a hallgatók önképe nem reális, de az is, hogy a tanulmányi eredmény önmagában nem jósolja be a készségekben mért teljesítményt (Kiss, Lerner és Lukács, 2010).

A kompetenciák és sztenderdek tényleges mérése túlmutat a jelen kutatás lehetőségein. Vizsgáljuk ugyanakkor az ezeknek tulajdonított fontosságot, ami megmutatja, hogy a pedagógusoknak egyáltalán szándékában áll-e az adott készség, tulajdonság fejlesztése, továbbá, hogy kimutatható-e valamilyen mintázat az elutasítás vagy az elfogadás mögött, vagy adott esetben mindez csak az egyén személyiségétől, elképzeléseitől függ. Megkíséreljük azt is feltárni, hogy az egyes jellemzők között kimutatható-e valamilyen összefüggés, például a magasabb végzettség vagy a továbbképzéseken történő gyakoribb részvétel hatással van-e – és ha igen, akkor milyen

hatással – a hatékonysághoz kiemelten fontos módszertani sokszínűsége vagy a szakmai együttműködésre.

A vizsgálat módszertanát tekintve a keresztábra-elemzés bizonyult a leghasznosabbnak, ezt alkalmazzuk leggyakrabban. A változók közötti korrelációk kimutatására faktorelemzést használtunk, ez hasznosnak bizonyult a nevelési célok és a kompetenciák vizsgálata során. Igyekeztünk azt is feltárni, hogy mely változók hatása a leginkább döntő egy-egy vizsgált területen: ezt regressziós modellek segítségével tettük.

4.2. A kutatás adatbázisa

A kutatás a TELEMACHUS 2014 (TEachers' LEarning Motivation and ACHievement in eastern part of Hungary Survey) adatbázisra épül. Az adatfelvételt a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) kutatói végezték. A kérdőív így a vizsgálatban részt vevő kutatók kérdésblokkjait tartalmazza. Az értekezés alapjául szolgáló kérdésblokkok a pedagógus szakmai céljaira és fejlesztendő kompetenciákra vonatkoztak, míg például a szakmai műlra, a továbbképzési részvételre és a tanulási tervekre többféle szempontból – az eredetileg vizsgálni kívánt változók mellett más, például a fenntartóra vonatkozó témában – is rákérdeztünk. Az adatfelvétel 2014. október 1. és november 15. között folyt, alapvetően papíralapú kérdőívek kitöltésével. A mintavétel során az állami és az egyházi intézményekből strukturált mintát vettünk. Az adatfelvételt ezt követően egy újabb, a Debreceni Egyetem pedagógusképzési vonzáskörzeteinek közoktatási intézményeiben történő online adatfelvétel egészítette ki.

Az adatbázis összesen 1056 válaszadó adatait tartalmazza. A vizsgált régióban dolgozó és/vagy a régió továbbképzéseiben részt vevő pedagógusok jellemzőit tükröző minta nem és kor szerinti összetétele megfelel a magyar pedagógustársadaloménak. Az oktatási szintenkénti arányok ugyanakkor már kevésbé igazodnak a magyar pedagóguspopuláció arányaihoz. Míg az óvodákban a pedagógusok 20 százaléka, az általános iskolákban a fele és középfokú oktatásban (gimnáziumban, szakközépiskolában és szakiskolában) a fennmaradó 30 százaléka dolgozik, addig a mintában az óvodapedagógusok aránya 12,6 százalék, az általános iskolai tanároké 48,9 százalék, a középiskolában oktatóké 34,7 százalék, míg 3,8 százalék összevont intézményekben tanít. Ezért az összevont intézmények pedagógusait – csekély arányuk miatt – nem vizsgáltuk, és az óvodapedagógusok esetében is csak a kifejezett szignifikanciát mutató összefüggéseket

vettük figyelembe. A velük kapcsolatos megállapítások további kutatásokat igényelnek, mégsem hagytuk figyelmen kívül ezeket, mivel az óvodapedagógus minta demográfiai jellemzői – például a szülők iskolai végzettsége a lakóhely típusa, vagy a szakvizsgák aránya körükben – összhangban állnak a szakirodalomban leírtakkal.

15. táblázat. A nemek aránya a pedagógusok körében, oktatási szintenként

	A mintában ⁹				Magyarországon	
	Nők		Férfiak		Nők	Férfiak
	%	N	%	N	%	%
Óvoda	99,2	128	0,8	1	100	0
Alapfok	87,4	416	12,6	60	87	13
Középfok	69,5	262	30,5	103	65	35
Összesen	83,2	806	16,8	164	76	24

Forrás: TELEMACHUS 2014, az országos adatok esetében Education at a Glance 2015

4.3. Változók

Az elméleti fejezetekben bemutattuk azokat a listákat, amelyek a hatékonyság szempontjából fontos jellemzőket gyűjtik össze. Az egyik tényező, aminek kiemelt szerepében a szakirodalom egyetért, a humán tőke, melynek adatokban megragadható változói: a képzettség, megszerzett végzettség és a továbbképzéseken való részvétel. Utóbbi kapcsán a képzések hasznosságát, az azokon alkalmazott módszertani jellemzőket is vizsgáljuk, mivel – ahogyan azt az elméleti részben bemutattuk – a magyar továbbképzési rendszer csak kevéssé felel meg a hatékonysági kritériumoknak, azaz a képzések darabszáma önmagában nem feltétlenül mutatja meg, hogy mennyiben járultak hozzá a humán tőke növeléséhez.

További változónk a pálya iránti elkötelezettség/pályaelhagyási szándék. A szakirodalom nem egységes abban a tekintetben, hogy ez a hatékonyság összetevőinek mely kategóriájába kerül: ha a pályakezdők nem maradnak hosszabb ideig pedagógusok, akkor a tanítási gyakorlat hiányaként jelenik meg, ami szintén a humán tőkéhez sorolható.

⁹ A kérdezettek közül a nemét 53 fő, az oktatási szintet 33 fő nem adta meg, így összesen 86 fő hiányzik. Ez az oka, hogy az összes pedagógus kevesebb, mint 1056 fő.

Pusztai (2015) a pálya iránti elkötelezettséget a pályaszocializáció eredményességi mutatójának is tekinti, míg Fullan és Hargreaves (2012) a gyakorlathoz kapcsolódóan, mégis – Pusztaihoz hasonlóan – a pályaszocializáció egészének kontextusába ágyazva egy általuk megalkotott fogalom, a „döntéshozási tőke” összetevőjének tartja. Utóbbi véleményük szerint olyan tudás, amely a komplex pedagógiai folyamatok elemzéséhez és a felmerülő problémák legeredményesebb kezeléséhez szükséges. Kiemelik, hogy attitűdbeli problémát is jelent, hogy minden harmadik pedagógus, akivel a diákok nap mint nap találkoznak az osztályterekben, tanítás helyett inkább valami mást szeretne csinálni. A magyar helyzetet elemezve meg kell említenünk, hogy a túlterheltség is kedvezőtlen hatással van a pálya megtartó erejére, ráadásul a többletfeladatok nem közvetlenül oktatási tevékenységet jelentenek: a magyar pedagógusok teljes munkaideje az EU-országok között a legmagasabb (1864, míg az EU-átlag 1590 óra), miközben a tanításra fordított idő a legalacsonyabb (597, míg az EU-átlag 628–755 óra intézménytípustól függően) (Chrappán, 2013).

Függő változóink még, hogy az egyes kompetenciákat, jártasságokat mennyire ítélik fontosnak a pedagógusok. Ezt két kérdésblokk is vizsgálta: az egyiket a korábbi hallgatói kutatások alapján állítottuk össze, a munka során megvalósítandó célokra kérdezett rá. Ez az alapvető feladatokra (például az osztálytermi rend kialakítása), a tudásközpontú célokra (például a lehető legtöbb ismeret átadása a diákoknak) és innovatív célokra (például a lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása) vonatkozó állításokat egyaránt tartalmazott. A másik a magyar képzési és kimeneti követelményben leírt kompetenciák iránti fejlesztési igényt mérte, de az abban leírtakat igyekeztünk a napi gyakorlathoz közelebb álló fogalmakkal leírni.

Magyarázó változónk a pedagógus neme és a legmagasabb oktatási szint, amelyen tanít. Vizsgáltuk emellett a szülők és a házastársak legmagasabb iskolai végzettségét és az anyagi helyzetet is, hogy lássuk, ez milyen mértékben hat a megszerzett humán tőkére, illetve a további tanulási tervekre, és összességében, a minta egészét tekintve professzionalizációs vagy deprofesszionalizációs folyamatokra utal.

4.4. Hipotézisek

A kutatás hipotéziseit a magyar és a nemzetközi szakirodalom eredményeire alapozva állítottuk föl. Az adatok elemzése során elsősorban ezekre a kérdésekre

összpontosítunk, bár, ahogyan látni fogjuk, a pedagógusminta jobb megismerése, az eredmények minél pontosabb értelmezése érdekében más adatokat is figyelembe kell vennünk.

1. A férfiak számára a viszonylag kedvezőtlen kereseti lehetőségek (ahogyan az OECD adataiban láthattuk, a hasonló végzettséggel elérhető bér 41-48 százalékát kapják pedagógusként), valamint az ellentmondásos szerepelvárások – legyen törődő, gondoskodó, ugyanakkor tekintélyes és határozott – miatt a tanári pálya nehezebben választható, mint a nők számára, ezért várakozásunk szerint a férfiak körében többen tervezik, hogy elhagyják a pályát. Ezt támasztják alá például Varga adatai is, amelyek szerint a megkérdezettek neme szignifikáns hatással volt a pedagógusszak választásának valószínűségére, a pályakezdők körében pedig a férfi pályaelhagyók aránya meghaladta a 60 százalékot. Szimbolikus helyzetük miatt ugyanakkor a férfi tanárok várhatóan jobb anyagi helyzetben vannak, mint a pedagógusnők.

2. Feltételezzük, hogy a férfiak az oktatás során megvalósítandó célok és az elvárt készségek közül inkább a maskulin jellemzőkkel tudnak majd azonosulni, amilyen például a tudás fontossága, az eredményközpontúság, vagy a nagyobb érzelmi távolság megtartása. Azaz a pálya elhagyását nemcsak a máshol elérhető jobb kereset, hanem a férfiak társadalmi nemi szerepéhez kevésbé illeszkedő pedagóguskép is motiválja. A célok esetében a fenti eredmény azzal is jár, hogy az együttműködés és a tanulókkal való törődés a nők számára lesz szignifikánsan fontosabb.

3. A nőktől mind a hagyományos sztereotípiák szerint, mind a pedagógusszerepben a kapcsolatorientáltságot és a törődő magatartást várja el a társadalom, így feltevésünk szerint ők az ilyen jellegű céloknak, kompetenciáknak, például a személyes gondoskodásnak, a problémák meghallgatásának, az esélyek kiegyenlítésének tulajdonítanak majd fontosságot. Kevésbé azonosulnak a pedagógusszerep tudásközpontú összetevőivel.

4. Mindkét nemet jellemzi, hogy több diplomával rendelkeznek, ugyanakkor a magasabb tudományos fokozat megszerzése tipikusan férfias karrierstratégia: a nőkre inkább jellemző, hogy a további tanulás tervezése csak egy másik, azonos szintű diploma megszerzését jelenti, és nem a doktori képzésben való részvételt. Emiatt arra számítunk, hogy míg a továbbtanulási szándékban nem lesz szignifikáns eltérés a nemek között, addig a nők közül szignifikánsan kevesebben tervezik a doktori képzés megkezdését.

5. A nők kezdetben az oktatás alsóbb fokozatain jelentek meg, a középiskolai tanárokról alkotott kép még hosszú ideig az egyetemi tógát viselő, tudós férfi volt. A tanári

pálya feminin jegyeit az elmúlt évtizedek során megerősítette, hogy az oktatás tömegesedésével olyan új csoportok kerültek be az iskolákba, akik korábban csak rövid ideig vettek részt az oktatásban, vagy akár teljesen kimaradtak belőle. Azonban, ahogy a professzió-elméletekkel foglalkozó fejezetben láttuk, a pedagógusszakmák elkülönülnek, például a presztízs tekintetében. Ezért feltételezzük, hogy az oktatás során megvalósítandó feladatok és a különböző kompetenciák fontosságában az esetek egy részében nem a társadalmi nem lesz a döntő, hanem a legmagasabb oktatási szint, amelyen a pedagógus dolgozik. Így az alacsonyabb oktatási szinten meghatározóbb lesz a törődés, és általában a feminin értékek, míg a középiskolai tanárok számára a tudásközpontúság és a maskulin jellemzők lesznek fontosabbak. A képzéseken való részvétel és az ezekkel kapcsolatos elvárások pedig a Fónai által kiemelt professziók egymás melletti létezését támaszthatják alá.

4.5. A pedagógusok demográfiai jellemzői, a társadalmi nemek és az oktatási szintek szerinti státuszkülönbségek

Ebben a fejezetben a vizsgált pedagógusminta általános jellemzőit mutatjuk be. Az alapvető sajátosságok – a nem, az életkor, a lakóhely településtípusa – leírásán túl megvizsgáljuk, hogy a szülők és a házastársak iskolai végzettségében és az anyagi helyzetben tapasztalunk-e társadalmi nemi, illetve oktatási szintenkénti eltérést. Utóbbi a férfiak token helyzetét támaszthatja alá, míg az előbbi a pedagóguspálya státuszáról ad visszajelzést. Ahogy erre az elméleti fejezetekben rámutattunk, a pedagóguspálya mindig is mobilitási lehetőséget jelentett, a kontinentális Európában nemcsak a nők, de a férfiak egy része számára is. Ugyanakkor egy diplomás foglalkozás alacsonyabb presztízsét jelzi, ha az ezt választó diákok szüleinek jelentős hányada közép- vagy akár csupán alacsony végzettséggel rendelkezik. A szülők kulturális tőkéje, az egyén iskolázottsága, anyagi helyzete és a státusznak megfelelő házasságkötés együttesen alakítja az egyén társadalmi státuszát, összességében pedig az egy adott pályán dolgozó egyének romló helyzete deprofesszionalizációra utal, míg a többségében magas egyéni státuszok a szakma professzió-voltát jelzik. A társadalmi tőkével kapcsolatos kutatások pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy az első generációs értelmiségiek számára a házasság két módon jelenthet problémát: ha a házastárs sem diplomás, ahogyan az eredeti család sem, mivel akkor épp a legerősebb kapcsolatok nem erősítik meg a státuszváltást. Ha pedig a házastárs státusza

jóval magasabb, akkor túl nagy lesz a társadalmi különbség, és ez okoz nehézségeket (*social gap*) (Fónai, 2014; Nunez and Cuccaro-Alamin, 1998; Róbert, 2000; Thomas and Quinn, 2007).

4.5.1. A válaszadók neme, életkora és lakóhelye

Ahogy azt az adatbázis bemutatásakor részletesen, az országos adatokkal is összevetve bemutattuk, a nők aránya az óvodapedagógusok körében 99,2 százalék, az általános iskolákban 87,4 százalék, a középiskolákban 69,5 százalék, a teljes mintán belül 83,2.

A válaszadók jellemzően az Észak-Alföld régióból kerültek ki, de a Debreceni Egyetem továbbképzéseinek merítése ennél szélesebb körű, így – vélhetően az online adatfelvétel következtében – más megyék is képviseltetik magukat: legnagyobb arányban Borsod-Abaúj-Zemplén megye (10,6 százalék), valamint Békés megye (7 százalék). A válaszadók zöme (70 százaléka) az Észak-Alföldi régió valamelyik megyéjében él: Hajdú-Bihar megyében 25,8 százalék, Jász-Nagykun-Szolnok megyében 16,4 százalék, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 27,8 százalék.

A település típusa szerint a többség (45,8 százalék) kisebb városokban lakik, 30 százalékuk él megyeszékhelyen, és 18,5 százalékuk falun vagy községben. A település típusa természetesen összefügg az adott oktatási szinttel, amelyen a válaszadó dolgozik: az óvodapedagógusok és az általános iskolában tanítók több mint kétharmada (69 százalék, illetve 72,3 százalék) kisebb településen vagy falun él, míg a középfokon, vagy összevont intézményben oktatók közel fele (45,1 százalék), sőt, utóbbi esetben több mint fele (51 százalék) valamelyik megyeszékhelyen lakik. A továbbiakban alapvetően az oktatási szintet használjuk magyarázó változóként, de fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az esetek egy részében mindkét sajátosság lényeges lehet, és néhány kérdés vonatkozásában nehéz lenne eldönteni, hogy a településtípus sajátosságai vagy a foglalkozási és a társadalmi struktúrában elfoglalt hely befolyása az erősebb.

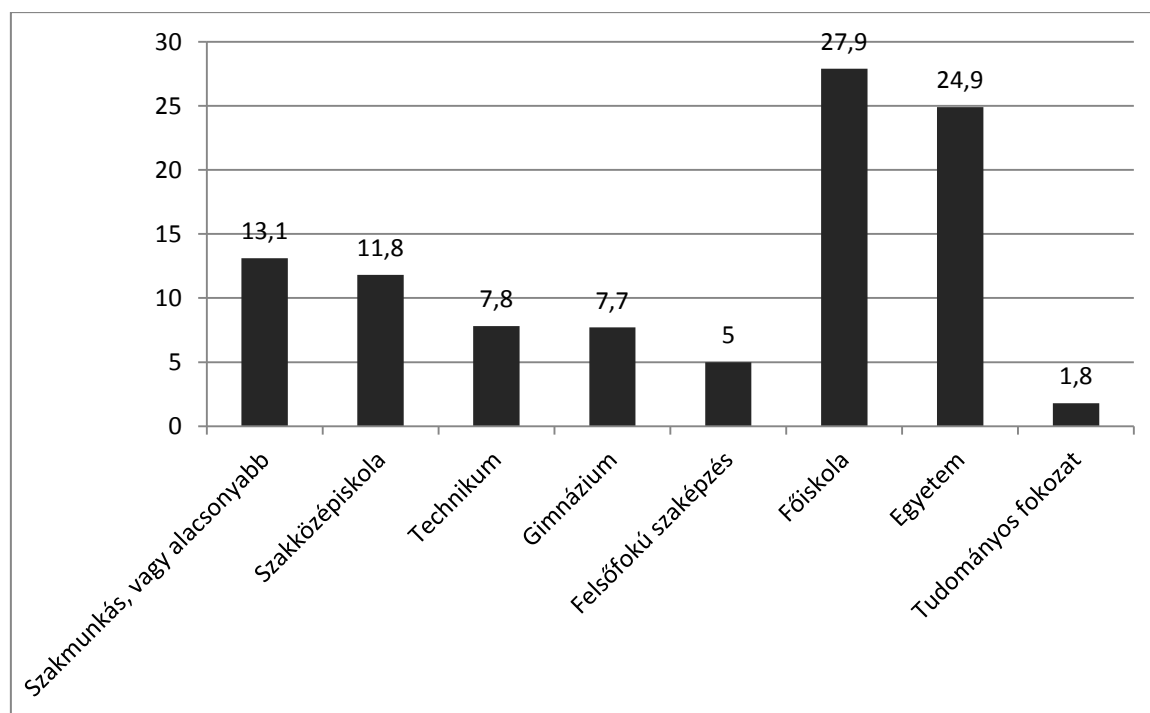
Az átlagéletkor 47 év, a legfiatalabb válaszadó 22 éves, a legidősebb 68 éves. Ez összhangban áll azokkal a nemzetközi és hazai adatokkal, vizsgálatokkal, amelyek a pedagóguspálya előregedésére hívják fel a figyelmet. A 20 évet meghaladó pályán töltött idő ugyan előnyös lehet a tapasztalatgyűjtés és a rutin szempontjából, viszont, ahogy erre Bacskai (2015) is felhívja a figyelmet, az információs társadalom gyors változásaihoz

nehezebben alkalmazkodnak az idősebb pedagógusok. Az életkor alapján következtethetünk arra is, hogy a válaszadók többsége még a Bologna-rendszer bevezetése előtt szerzett tanári képesítést, 10-15 százalék lehet azok aránya, akik már a Bologna-rendszerben tanultak. Ez elsősorban a végzettségek számának megítéléséhez fontos: a kétszintű képzés keretében a pedagógus végzettség két – egy alap- és egy mesterfokú – diplomát jelent. Mindez a végzettségek és a tipikus karrierutak vizsgálatánál lesz lényeges: az arányok alapján leszögezhetjük, hogy nem a Bologna-rendszer bevezetése miatt rendelkeznek sokan két, vagy akár három diplomával is.

4.5.2. A szülők és a házastársak iskolai végzettsége

A válaszadók alig több mint ötöde egyedülálló: 70,2 százalékuk házas, 8,7 százalék élettársi kapcsolatban él, 12,1 százalék hajadon vagy nőtlen, 9 százalék elvált vagy özvegy. Ebben a tekintetben nincs eltérés a nemek között, arányukat tekintve szinte ugyanannyi nő él kapcsolatban, mint férfi. Összességében a házastársak 54,6 százaléka rendelkezik felsőfokú végzettséggel (7. ábra), 18,4 százalékuk gyakorló pedagógus, további 8,8 százalék pedagógus végzettséggel rendelkezik, de nem tanárként dolgozik.

7. ábra. A házastárs legmagasabb iskolai végzettsége



Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A társadalmi tőke kapcsán leírt lehetőségek – azaz a társadalmi státusz feszültségmentes megerősítése – szempontjából a pedagógus házastárssal bíró tanárok egyértelműen kedvező helyzetben vannak. Az egynegyednyi diplomás (és tudományos fokozattal rendelkező) házastárs között ugyanakkor lehet olyan, aki miatt a már említett *social gap* alakul ki, azaz „túl magas” státuszt mutat fel a tanárihoz képest.

A párválasztás tekintetben jelentős társadalmi nemi eltérést tapasztalunk. A nők szignifikánsan inkább választanak alacsonyabb végzettséggel rendelkező társat, mint a férfiak (16. táblázat), és ez az arány a fiatalabbak körében növekszik. A legidősebb korosztályban a nők valamivel több, mint fele diplomás házastárssal él (56,2 százalék), a legfiatalabbaknál már megfordul az arány, és csupán 42,9 százalékuk társa rendelkezik főiskolai vagy egyetemi diplomával. Ez a folyamat egyértelműen a Fónai által leírt deprofessionalizációra utal. Ugyanakkor a férfiaknál éppen fordított tendenciát látunk: az idősebbek háromnegyede választott diplomás társat, míg a legfiatalabbak körében még magasabb, 87,5 százalékos ez az arány. A férfiakra az is jellemző, hogy a házastársuk is pedagógus végzettségű, míg a nőknek csak egyötöde választott tanári diplomával rendelkező párt (17. táblázat).

16. táblázat. A házastárs legmagasabb iskolai végzettsége, társadalmi nemi összehasonlításban

	Szaktanárs végz. vagy érettségi	Főiskola vagy egyetem	Összesen (N)
Nők	50,3	49,7	664
Férfiak	20,6	79,4	131
Összesen	45,4	54,6	796

Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,000

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

17. táblázat. A házastárs pedagógusvégzettsége, társadalmi nemi összehasonlításban

	Nem pedagógus	Pedagógus	Összesen (N)
Nők	79	21	668

Férfiak	41	59	134
Összesen	72,7	27,3	802

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az iskolafokozat szerint is szignifikáns különbséget figyelhetünk meg a házastárs legmagasabb végzettségében. Ez bizonyos mértékig társadalmi nemi differencia is, hiszen az óvodapedagógusok között gyakorlatilag csak nőket találunk, míg a középfokon a legnagyobb a férfiak aránya. Ha azonban az egyes szintek közötti különbség nagyságrendjét nézzük, azt valószínűsíthetjük, hogy az eltérést erősebben befolyásolja az oktatási szintek különbözősége, mint a társadalmi nemeké. A középfokon tanítók több mint kétharmadának diplomás a házastársa, míg az óvodapedagógusok esetében ez az arány alig több mint egynegyed (18. táblázat), azaz a professzió presztízse esetükben e mutató szerint alacsonyabb, mint a középiskolai tanárok esetében.

18. táblázat. A házastárs legmagasabb iskolai végzettsége, iskolafokozat szerinti összehasonlításban

	Óvoda	Alapfok	Középfok	Összevont i.	Összesen
Legfeljebb érettségizett házastárs	72,9	48,0	30,3	40,0	45,2
Diplomás házastárs	27,1	52,0	69,7	60,0	54,8
Összesen (N)	107	408	267	25	807

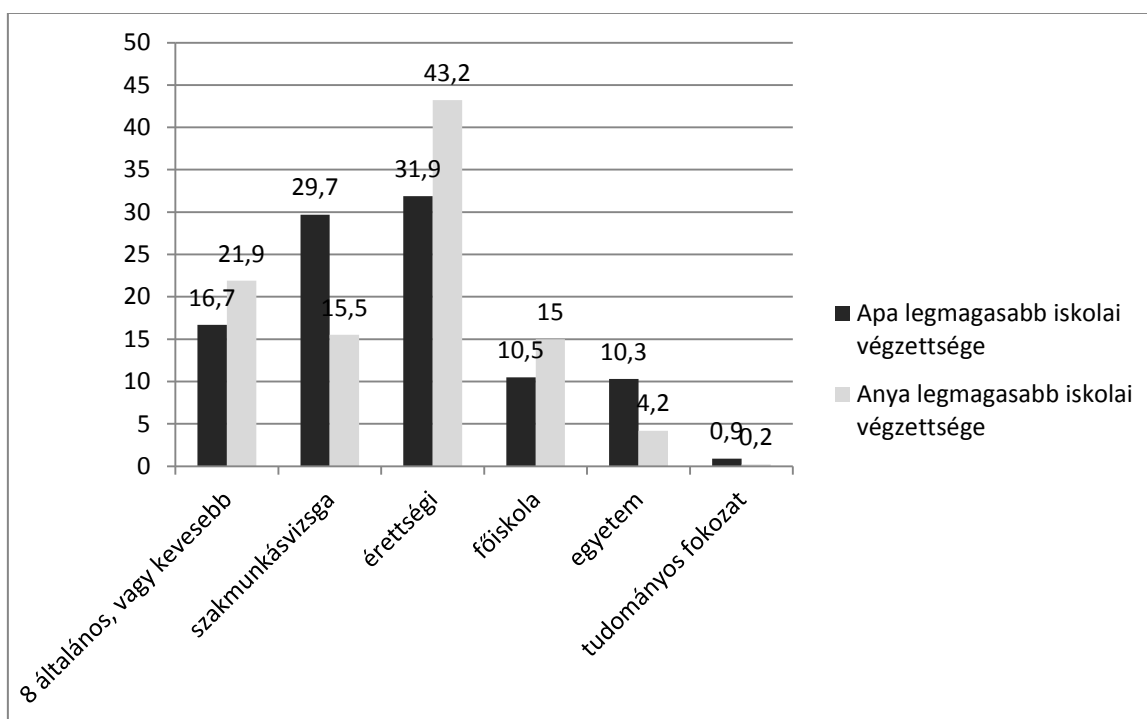
Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A diplomás szülők aránya nem túl magas, mindössze a minta egyötödét jellemzi. További, nagyjából kétötödük esetében rendelkeznek a szülők érettségivel, ez elsősorban az anyák jellemző végzettsége, ahogyan az a 8. ábrán látható. Korcsoportonkénti bontásban azt láthatjuk, hogy a fiatalabbak szülei valamivel nagyobb arányban rendelkeznek magasabb végzettséggel. Ennek hátterében az is állhat, hogy az elmúlt évtizedekben egy-egy korosztályon belül nőtt az érettségizettek és a felsőfokú végzettségűek aránya. Az

anyák legmagasabb végzettsége ugyanakkor kiugró arányban nőtt: míg az 55-68 éves korosztály esetében 11,5 százalék a diplomás anyák aránya, addig a 22-38 évesek esetében ez az arány 31,8 százalék. Az apák legmagasabb végzettsége ezzel szemben alig változik az egyes korcsoportok között. A pedagóguspálya tehát továbbra is a társadalmi felemelkedés egyik lehetséges útvonala, a megkérdezettek között sok az elsőgenerációs értelmiségi, emellett a tanítás a diplomát szerző, de – vélhetően – alacsonyabb végzettségű férjet választó anyák gyermekei számára vonzó pálya.

8. ábra. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége



Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Társadalmi nemek szerint szignifikáns eltérés mutatkozik mind az apa, mind az anya legmagasabb iskolai végzettsége között (19. táblázat). Ha a határvonalat az érettségénél húzzuk meg, akkor azt láthatjuk, hogy a férfiak szülei közül jóval többen rendelkeznek legalább érettségivel, az anyák valamelyest még többen, mint az apák. Ha a diploma megszerzését tekintjük magasabb végzettségnek, akkor már nincs ilyen jelentős különbség: az anyák tekintetében nem is szignifikáns a különbség a férfi tanárok és a tanárnők között. A diplomás apák aránya viszont nagyobb a férfiak körében: 26,9 százalék,

míg ugyanez az arány a nők esetében 19,6 százalék¹⁰.

19. táblázat. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége, társadalmi nemi összehasonlításban

	Férfiak	Nők	Összesen
<i>Apa legmagasabb iskolai végzettsége</i>			
Legfeljebb alapfok	10,2	18,2	16,8
Középfok	57,3	57,4	57,4
Felsőfok	32,5	24,4	25,8
Összesen (N)	157	782	939
<i>Anya legmagasabb iskolai végzettsége</i>			
Legfeljebb alapfok	15,8	27,4	25,4
Középfok	51,3	48,2	48,7
Felsőfok	32,9	24,4	25,8
Összesen (N)	158	786	944

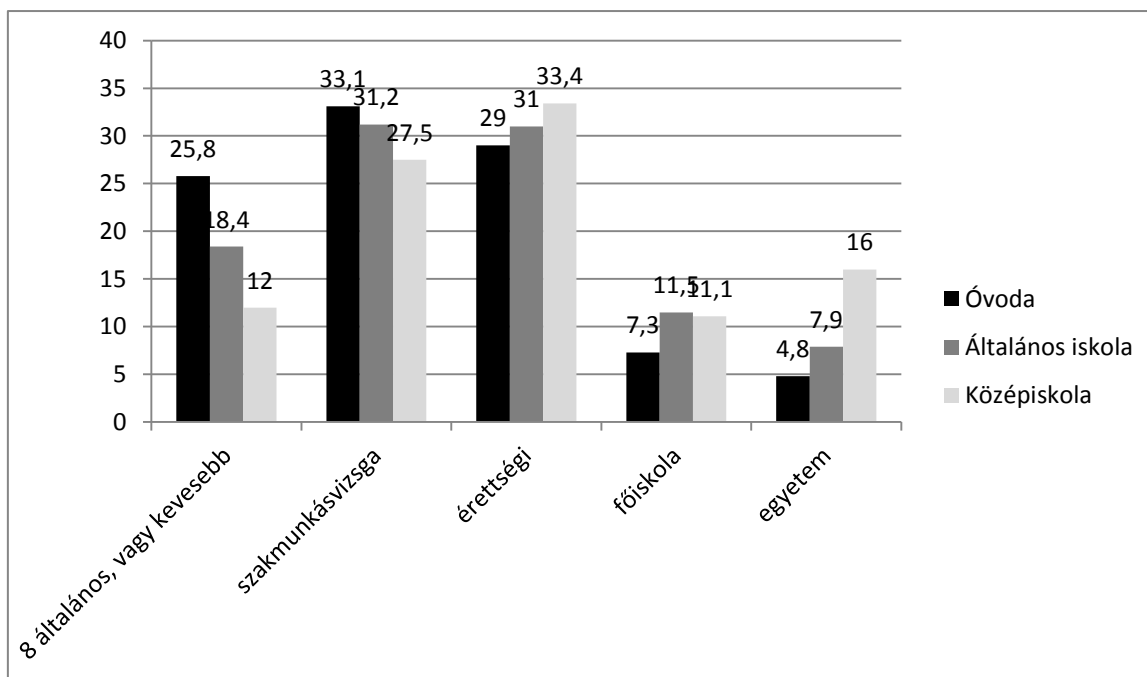
Az összefüggés szignifikanciaszintje az apák esetében esetben: $P=0,016$, az anyák esetében: $P=0,005$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Ha az oktatási szintek szerint vizsgáljuk a szülők iskolai végzettségét, hasonló eltéréseket tapasztalunk, mint az előzőekben, a házastárs/élettárs esetében. Mindössze alapfokú végzettséggel rendelkezik az óvodapedagógusok apjának több mint fele, míg a középfokon tanító pedagógusok apjának alig több mint egyharmada (9. ábra). Az anyák legmagasabb végzettsége tekintetében is hasonló arányt figyelhetünk meg (10. ábra). Azaz az óvodapedagógusok csaknem kilenczede első generációs értelmiségi, míg a középiskolai tanárok esetében ez az arány – noha szintén viszonylag magas – a háromnegyedet sem éri el.

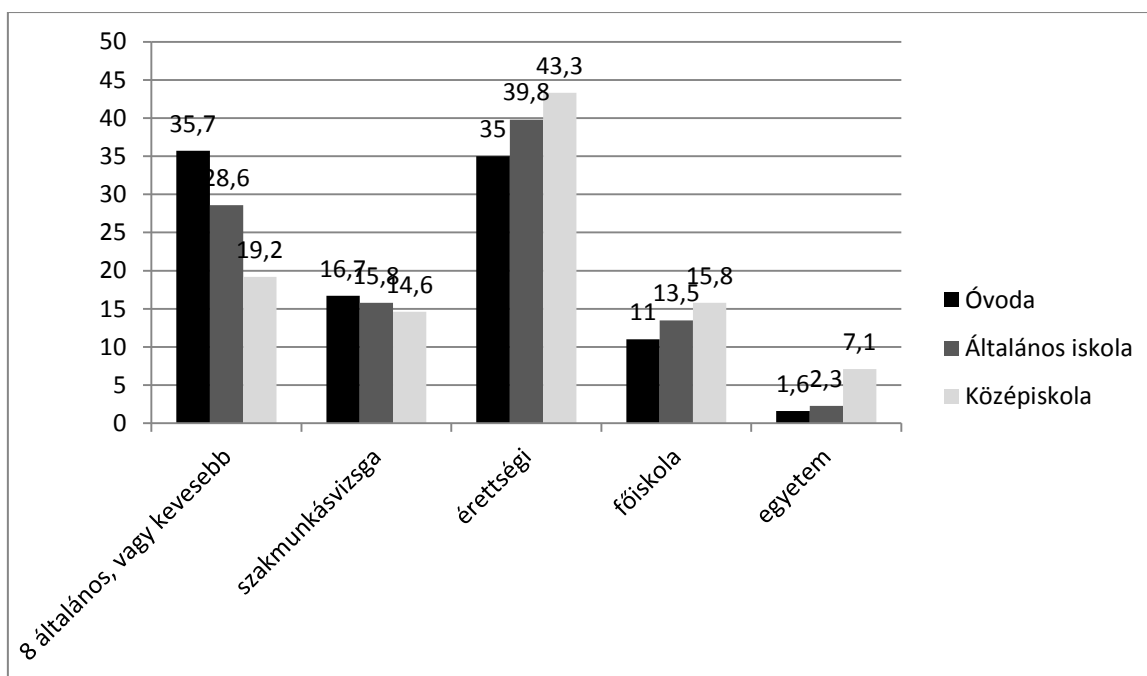
¹⁰ az összefüggés szignifikanciaszintje $P=0,023$

9. ábra. Az apa legmagasabb iskolai végzettsége, oktatási szintenként



Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

10. ábra. Az anya legmagasabb iskolai végzettsége, oktatási szintenként



Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

4.5.3. A pedagógusok anyagi helyzete

A pedagógusok anyagi helyzetét három kérdés is vizsgálta: igyekeztünk felmérni az objektív mutatókkal mérhető státuszt, emellett arra is kíváncsiak voltunk, hogy a megkérdezett pedagógus hogyan ítéli meg saját helyzetét.

A szubjektív anyagi helyzetet ötfokú skálán mértük (a „sokkal jobb”-tól a „sokkal rosszabb”-ig). A változást illetően megoszlik a válaszadók véleménye: a tanárok egyharmada mondja, hogy az elmúlt tíz évben jobb vagy sokkal jobb lett az anyagi helyzete, egyharmaduk, hogy ugyanolyan maradt, és egyharmaduk érzi úgy, hogy kifejezetten rosszabb helyzetbe került. Összességében – ha minden válaszlehetőséget külön-külön vizsgálunk – nincs érdemi különbség a társadalmi nemek között, bár ha az érezhető javulásnál húzzuk meg a határt, akkor a férfiak valamivel jobb helyzetben érzik magukat (20. táblázat).

20. táblázat. A pedagógusok szubjektív anyagi helyzete, társadalmi nemi összehasonlításban

	Sokkal jobb, vagy jobb	Változatlan, vagy rosszabb	Összesen (N)
Nők	33,7	66,3	826
Férfiak	42,5	57,5	167
Összesen	35,1	64,9	993

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,019$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A szubjektív helyzetre vonatkozó másik kérdés így szólt: „Kérem, helyezze el magát az alábbi hatfokú skálán aszerint, hogy hogyan ítéli meg anyagi helyzetét más, diplomás pályán dolgozó ismerőseiéhez képest!” Az egyes a nagyon rossz, a hatos a kiemelkedően jó helyzetet jelentette. A válaszok alapján a pedagógusok más diplomásokhoz képest nagyjából a középmezőnybe helyezik magukat: a 3-as és a 4-es értéket összesen közel háromnegyedük jelölte meg (73,3 százalék). A többiek inkább rosszabbnak ítélték a helyzetüket, mindössze 4 százalék gondolta, hogy más diplomásokhoz képest lényegesen jobb az anyagi helyzete. A társadalmi nemek között ebben a vonatkozásban nem mutatható ki különbség.

Az objektív anyagi helyzetet egy 9 itemből álló kérdéscsoport mérte. Rákérdeztünk, hogy a pedagógus rendelkezik-e saját, illetve családi számítógéppel, interneteléréssel, okostelefonnal, táblagéppel, multifunkciós nyomtatóval, minimálisan 30 darab szakkönyvvel, személygépkocsival, továbbá önálló dolgozósarokkal vagy dolgozószobával. Ebből a 9 itemből képeztük az objektív anyagi helyzetet tükröző mutatót. A válaszok átlaga közel 6 volt, a társadalmi nemek közötti különbség szignifikáns, a férfiak javára (21. táblázat).

21. táblázat. A pedagógusok objektív anyagi helyzete, társadalmi nemi összehasonlításban

Nem	Átlag	Összesen (N)
Nők	5,91	826
Férfiak	6,31	167
Összesen	5,98	993

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,008$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Ennek háttérében több ok is állhat. Ahogy a későbbiekben látni fogjuk, a férfiak jellemzően magasabb végzettséggel – egyetemi diplomával – rendelkeznek, mint a nők, ez eleve magasabb fizetési besorolást jelenthet. A vezetők körében is valamivel több a férfi: a legfrissebb adat társadalmi nemi bontásban az OECD „TALIS 2009” felmérésében található (a „TALIS 2013”-ban Magyarország nem vett részt, így nem tartalmaz erre vonatkozó adatot). Eszerint az iskolavezetők körében 49 százalék a nők aránya. Mivel ez az arány az elmúlt egy-másfél évtized során mindig hasonlóan alakult, feltételezhetjük, hogy lényeges eltérés az elmúlt öt évben sem következett be – kénytelenek vagyunk erre hagyatkozni, mivel frissebb adat sajnos nem áll rendelkezésre. Ugyanakkor a vezetők megoszlása oktatási szintenként jelentősen eltér: az alacsonyabb bérekkel rendelkező óvodapedagógusok körében több a nő, míg a középfokú intézményekben több a férfi. Oktatási szintenkénti bontásban sajnos csaknem húsz éves, 1997-es a legfrissebb magyar adat: a gimnáziumokban ekkor 36 százalék, a szakközépiskolákban 34 százalék, míg az általános iskolákban 55 százalék volt az igazgatónők aránya (Vágó, 1997), ez az arány minden bizonnyal jelentősen változott az elmúlt időszakban.

Az anyagi helyzetben kimutatható társadalmi nemi különbség további oka lehet, hogy arányát tekintve kétszer annyi férfi dolgozik jelenlegi tanári munkája mellett, mint nő

(22. táblázat). Míg a pluszmunkát vállaló nők elsősorban magántanítványokat oktatnak, addig a férfiak viszonylag nagy arányban végeznek nem tanári munkát.

Oktatási szintek szerint nem mutatható ki szignifikáns összefüggés, sem a szubjektív, sem az objektív anyagi mutatóban, annak ellenére sem, hogy a nők aránya az alacsonyabb oktatási szinteken jóval nagyobb, mint a férfiaké.

22. táblázat. A pedagógusok pluszmunka-végzése, társadalmi nemi összehasonlításban

	Nincs más munkája	Igen, van más munkája	Összesen (N)
Nők	87,5	12,5	826
Férfiak	75,4	24,5	167
Összesen	85,5	14,5	993

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

4.6. Összefoglalás

A minta demográfiai jellemzői összességében azt mutatják, hogy az egyes oktatási szinteken dolgozó pedagógusok között jelentős eltéréseket találunk, és beszélhetünk ennek alapján akár külön professziókról is. A társadalmi nem hatása szintén megmutatkozik, és mivel a férfiak aránya a magasabb iskolafokokon nagyobb, e két hatás kölcsönösen erősíti is egymást. Ráadásul úgy tűnik, hogy a pedagógusnők esetében inkább deprofesszionalizációs, míg a férfi pedagógusok esetében –csak a demográfiai adatokat figyelembe véve – inkább professzionalizációs folyamat tanúi lehetünk. Az óvodapedagógus foglalkozás kifejezetten a társadalmi mobilitás csatornája, az elsőgenerációs diplomások aránya csaknem 90 százalék. Jelentős részük, közel háromnegyedük házastársként vagy élettársként sem diplomás párt választ. A középiskolai tanárok körében is viszonylag sok az elsőgenerációs értelmiségi, körülbelül a kérdezettek háromnegyede ebbe a kategóriába tartozik – de még így is jóval kevesebben vannak, mint az óvodapedagógusok között. Ugyanakkor a középiskolában oktatók több mint kétharmada diplomás társsal él, ez az első generációs értelmiségiek esetében megerősítheti a státuszváltást, összességében pedig a professzió státuszát is.

A párválasztásban a településtípus is szerepet játszhat, hiszen középiskola csak a

nagyobb városokban működik, míg óvoda lényegében mindenhol. Egy kisebb településen viszont a foglalkoztatás szerkezete – néhány kivételtől eltekintve – nem olyan, hogy tömegesen igényelné a magas iskolai végzettségűek jelenlétét, ami befolyásoló tényező lehet.

A férfiak helyzete, akár a lakóhely településtípusa tekintetében, akár token helyzetüket illetően a tanári pályán, a párválasztás szempontjából kedvezőbb, mint a nőké. Nagyon sokan választanak szintén pedagógusvégzettséggel rendelkező társat, ami annak következménye is lehet, hogy már a képzésük során, vagy később, a munkahelyükön, a továbbképzési alkalmakon, kivételezett helyzetben vannak egy meglehetősen elnőiesedett szakterületen. Az azonban, hogy a diplomás házastárs vagy élettárs számukra sokkal fontosabb, mint a nők számára, mindenképp azt jelzi, hogy saját társadalmi státuszukat és/vagy a pedagógus hivatás presztízsét magasabbra értékelik, mint a nők.

Ez utóbbi feltételezést erősíti meg az is, hogy a fiatalabb férfiak körében még több a diplomás társsal élő, mint az idősebbek között, míg a nőknél pont az ellenkező tendenciát figyelhetjük meg: ez utal a már említett, ellentétes irányú professzionalizációs – deprofesszionalizációs folyamatokra. A társak végzettségének lefelé tendálása összességében a pedagógus foglalkozás leértékelődésének egyik mutatója, az alacsonyabb oktatási szinteken – ahol a nők aránya sokkal nagyobb – mindenképp arra utal, hogy az óvodapedagógusok és az általános iskolai tanítók esetében kevésbé fontos vagy kevésbé megvalósítható a társadalmi státusz ilyen módon történő megerősítése.

Az anyagi helyzetet egyértelműen a társadalmi nem befolyásolja, bár nem hagyható figyelmen kívül, hogy a magasabb oktatási szintek – ahol a férfiak inkább jelen vannak – kedvezőbb munkabérrrel is járnak. De a nem tanári pluszmunka és az intézményvezetői pozíció egyértelműen a férfiakat jellemzi, és az ő jobb anyagi helyzetükhöz járul hozzá. Ez a professzionalizáció szempontjából ambivalens jelenség: a jobb anyagi helyzet a foglalkozás nagyobb presztízsének mutatója, ugyanakkor ezt a jobb helyzetet részben nem pedagógusi munkával éri el a férfiak egy része. Érdekes, hogy ezt az eltérést sem a nők, sem a férfiak nem érzékelik, és a szubjektív anyagi mutatókban nem látszik társadalmi nemi eltérés.

5. A pedagógusok karrierútja, -tervei, valamint az elkötelezettséget befolyásoló tényezők

A továbbiakban áttekintjük, milyen végzettségűek a megkérdezett pedagógusok. A korábbi kutatási eredmények alapján várható, hogy a pedagógusok több diplomával is rendelkeznek, és mivel a kétszintű – bolognai – képzés hatása a mintára csak kisebb mértékben érvényesül, valószínűsíthetjük, hogy sokan azonos szintű – jellemzően két főiskolai – végzettséget szereztek. Ez Fényes (2009) szerint tipikusan feminin karrierstratégia: tudás és diplomák gyűjtése, a szakmai ranglétrán való tervezett előrehaladás nélkül. Ez a tanári hatékonyságot nem feltétlenül csökkenti, de azt megmutatja, hogy a pedagóguspálya nem, vagy csak nagyon kevesek számára jelent valódi tudományos karrierlehetőséget. Pedig a valós karrierút pályán tartó erőként és a professzió presztízsének növelőjeként is fontos lenne.

A már bejárt karrierút mellett kitérünk a jövőbeli tervekre, és ehhez kapcsolódóan megvizsgáljuk azt is, hogy milyen tényezők állnak az esetleges pályaelhagyás mögött, és melyek teszik elkötelezetté a pedagógusokat saját pályájuk iránt.

5.1. Megszerzett végzettségek és továbbtanulási tervek

A képzettségek esetében a diplomák számára és a képzettség jellegére is rákérdeztünk. A pedagógusok körében nagy a tanulási hajlandóság: az adatokból láthatjuk, hogy kisebbségben vannak a mintán belül azok, akik csak egy diplomát szereztek, mindössze a kérdezettek kétötöde tartozik ebbe a csoportba (23. táblázat). A két-, illetve háromdiplomások teszik ki a minta valamivel több, mint felét (50,4 százalékot). Csekély arányban, de találunk ennél is több, négy vagy öt diplomával rendelkező pedagógusokat is.

23. táblázat. Diplomák száma a pedagógusok körében

Megszerzett diplomák	1	2	3	4	5-nél több	Nincs válasz
%	40,9	35,8	14,6	4,1	1,4	3,3
N	432	378	154	43	14	35

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Annak érdekében, hogy árnyaltabb képet kapjunk a megkérdezett pedagógusokról, érdemes a végzettségeket és a karrierutakat részletesen is megvizsgálni. Első diplomáját a

többség főiskolán szerezte meg, de még a második diplomát szerzők között is többségben vannak azok, akik főiskolát végeztek. Az első diploma jellege értelemszerűen összefügg az oktatási szinttel, amelyen a pedagógus tanít, bár a jelenleg középiskolában dolgozók közül is csupán 43,4 százalék szerzett már első körben egyetemi diplomát. Ugyancsak erős az összefüggés a szülők legmagasabb iskolai végzettsége és az első diploma jellege között: kétszer annyi egyetemi végzettségű tanárt találunk az érettségizett vagy diplomás szülők gyermekei körében, az alapfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekeihez képest. Mivel az egyetemi diplomával rendelkezők többségben vannak a középiskolai tanárok körében, ez az adat is jelzi a pedagógusprofessziók rekrutációs bázisában mutatkozó különbséget.

Kisebb arányban, de olyanokat is találunk a mintában, akik az egyetemi diplomát követően szereztek főiskolai végzettséget. Esetükben a második – főiskolai – diploma jellemzően szakvizsgát takar, ez, például a közoktatás-vezetőképzést tekintve, tudatos karriertervezésre utalhat, emellett informatika, angoltanári, valamint mentálhigiénés végzettségeket szereztek legtöbben.

A második és a harmadik végzettséget is figyelembe véve a kérdezettek 37,2 százaléka rendelkezik egyetemi végzettséggel (24. táblázat). A főiskolai végzettségűek több mint egyharmadának a második diplomája is főiskolai végzettséget jelent. Azaz – a korábbi eredményekkel összhangban – valóban jellemző az azonos szintű végzettségek gyűjtögetése.

24. táblázat. Diplomák jellege a pedagógusok körében

	Főiskola	Egyetem	Összesen (N)
<i>Első diploma</i>			
Nők	84,1	15,9	799
Férfiak	65,8	34,2	161
Összesen	81	19	960
<i>Összes megszerzett diploma</i>			
Nők	67,2	32,8	826
Férfiak	41,3	58,7	167
Összesen	62,8	37,2	993

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A jellegzetesen feminin stratégia, azaz a két vagy több főiskolai diploma

összegyűjtése a pedagógusmintán belül sokkal inkább jellemzi a nőket (25. táblázat). A férfiak eleve nagyobb arányban lépnek egyetemi végzettséggel a pályára, és kétszer olyan arányban szereznek újabb egyetemi diplomát, mint a nők. Lehetséges karrierút esetükben az is, hogy ezt szakvizsgás képzés(ek) elvégzése követi, az viszont ritka, hogy, főiskolai végzettséggel indulva, a további diplomák között ne legyen egyetemi. A főiskola, majd egyetem elvégzése hasonló arányban jellemzi mindkét nemet, ebben szerepet játszhat az is, hogy hét éven át, a bolognai képzési rendszerben csak ilyen módon lehetett tanári diplomát kapni, bár az egyes korcsoportok között ebben a vonatkozásban nincs jelentős különbség.

25. táblázat. Karrierutak a pedagógusok körében (%)

	Főiskolai	Egyetemi	Főiskolai, majd egyetemi	Több főiskolai	Több egyetemi	Egyetemi, majd főiskolai
Nők	46,5	7,3	6,4	25,1	5,3	9,4
Férfiak	31,7	14,4	6,5	16,8	11,4	19,2
Összesen	44	8,5	6,4	23,7	6,3	11,1

Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,000

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A férfi és a női karrierutak közötti eltérést jelzi a doktori végezettségek aránya is. Tudományos fokozattal a kérdezettek közül mindössze 1,5 százalék (14 fő) rendelkezik. Ez nagyon csekély arány, ugyanakkor ebből a néhány főből csaknem kétszer annyi a férfi, mint a nő (9 fő, illetve 5 fő). Alapvetően a jövőbeli fokozatszerzést is hasonló arányban tartják elképzelhetőnek a nők és a férfiak (26. táblázat), összhangban azzal, hogy utóbbiakat inkább jellemzi, hogy tudatosan törekszenek a magasabb végzettségek megszerzésére.

26. táblázat. Tudományos fokozatszerzésre irányuló tervek, társadalmi nemek szerint

	Tervez PHD-t	Nem tervez PHD-t	Összesen (N)
Nők	12,1	87,9	826
Férfiak	24,6	75,4	167
Összesen	14,2	85,8	993

Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,000

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Sajátos eredményt mutat az oktatási szintek szerinti összehasonlítás (27. táblázat). Legtöbben értelemszerűen a középiskolai tanárok közül tartják lehetségesnek, hogy doktori fokozatot szerezzenek. Az általános iskolákban tanítóknak csupán egytizede gondolja, hogy PhD-végzettséget szerez a jövőben, viszont az óvodapedagógusok esetében ez az arány eléri az egyötödöt. Körükben az egyetemi diplomások aránya 8,5 százalékos, ugyanez az általános iskolai tanárok esetében 17 százalék, a középiskolai tanárok esetében 75,8 százalék. Azaz a tudományos fokozatszerzéshez elengedhetetlen egyetemi diplomát kellene előbb megszereznie az óvodapedagógusok jelentős részének, még nagyobb arányban, mint az általános iskolai tanároknak. Így esetükben nem feltétlenül a realitást jelzik válaszok, inkább a tanulási kedvet és esetlegesen a pedagóguspályának tulajdonított nagyobb presztízst.

27. táblázat. Tudományos fokozatszerzésre irányuló tervek, oktatási szintek szerint

	Óvoda	Alapfok	Középfok	Összevont i.	Összesen
Tervez PhD-t	20,9	9,6	81,1	82,1	14,6
Nem tervez PhD-t	79,1	90,4	18,9	17,9	85,4
Összesen (N)	129	500	355	39	1023

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Pedagógus szakvizsgával a kérdezettek egyharmada rendelkezik, és ebben a vonatkozásban nincs társadalmi nemi különbség. Jelentős eltérést látunk ugyanakkor az óvodapedagógusok és a közoktatásban tanítók között: előbbieik körében közel kétszeres a szakvizsgával rendelkezők aránya (28. táblázat). Az arányokat az életkori különbségek önmagukban semmiképp sem magyarázzák: igaz ugyan, hogy a középiskolai tanárok közül többen tartoznak a legfiatalabb (22 – 38 éves) korcsoportba, de az óvodapedagógusok és az általános iskolai tanárok aránya az egyes korosztályokban szinte azonos, a szakvizsgák számában mégis jelentős az eltérés közöttük. Ez egyfelől pozitívum lehet az óvodapedagógusok esetében, hiszen azt jelzi, hogy a továbbképzések megválasztásánál törekszenek a hosszabb, feltételezhetően átfogóbb ismereteket nyújtó – és másoddiplomát

adó – formákat előnyben részesíteni. Másfelől megerősíti, amit a diplomaszerzések vizsgálatakor láthattunk: az óvodapedagógusok – akik gyakorlatilag száz százalékban nők – a főiskolai diplomákat halmozzák, és kevésbé jellemző, hogy a munka melletti tanulás során magasabb szintű, egyetemi diplomát szereznek. (Ahogy fent már említettük, az egyetemi diplomások aránya az óvodapedagógusok között a legalacsonyabb, 8,5 százalékos.)

28. táblázat. Szakvizsgával rendelkezők aránya, oktatási szintek szerint

	Óvoda	Alapfok	Középfok	Összevont i.	Összesen
Van ped. szakvizsgálója	57,6	30,1	29,6	15,2	33,0
Nincs ped. szakvizsgálója	42,4	69,9	70,4	84,8	67,0
Összesen (N)	125	465	335	33	958

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A továbbtanulási jövőtervekre vonatkozó kérdésekből az derül ki, hogy újabb szak vagy újabb diploma megszerzését a pedagógusok négytizede fontolgatja, és e két területen nincs lényeges eltérés a nemek között. A további tanulmányok folytatását leginkább a szülők – azon belül is elsősorban az anya – iskolai végzettsége befolyásolja: a magasabban képzett szülők gyermekei inkább motiváltak újabb és/vagy magasabb végzettség megszerzésére, nemüktől függetlenül (29. táblázat).

29. táblázat. Újabb diploma megszerzésének terve, a szülők iskolai végzettsége szerint

	Nem tervez	Tervez	Összesen
Anya alapfokú végzettséggel	65,7	32,5	N=403
Anya érettségivel vagy diplomával	55,3	44,7	N=653
Összesen	59,9	40,1	N=1056

Apa alapfokú végzettséggel	63,8	36,2	N=453
Apa érettségivel vagy diplomával	57	43	N=603
Összesen	59,9	40,1	N=1056

Az összefüggés szignifikanciaszintje az anyák végzettsége esetében $P=0,000$; az apák végzettsége esetében $P=0,016$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A további tanulásra vonatkozó elképzelések oktatási szintek szerint is eltérően alakulnak (30. táblázat). Az óvodapedagógusok közel fele tartja elképzelhetőnek újabb diploma megszerzését, a korábbi eredmények alapján azt valószínűsíthetnénk, hogy ez alatt – első vagy újabb – pedagógus szakvizsga megszerzését értik. Ám a továbbiakban látni fogjuk, a pályaelhagyásra vonatkozó tervek erre valamelyest rácsúfolnak. A legkevesebb hajlandóságot az alapfokon oktatók mutatnak a tanulásra, a középfokon oktató pedagógusok pedig a kettő között helyezkednek el.

30. táblázat. Újabb diploma megszerzésének terve, oktatási szintek szerint

	Óvoda	Alapfok	Középfok	Összevont i.	Összesen
Tervez újabb diplomát	48,1	34,4	41,7	53,8	39,4
Nem tervez újabb diplomát	51,9	65,6	58,3	46,2	60,6
Összesen (N)	129	500	355	39	1023

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,004$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A fenti eredmények fényében szükségesnek láttuk többváltozós elemzés segítségével felmérni, mely tényezők befolyásolják leginkább a továbbtanulási szándékot. Logikusnak tűnne, hogy aki már egyetemi diplomával rendelkezik, az nem tervez újabb diplomát, de akár az is, hogy a jobb anyagi helyzet megerősíti a tanulási terveket. Mivel a társadalmi nemet és az oktatási szintet vizsgáljuk elsősorban, az első modellben a társadalmi nemet,

majd a második modellben az oktatási szintet vontuk be, annak ellenére, hogy a nemek és a tanulási tervek között a keresztábra-elemzés nem mutatott szignifikáns kapcsolatot. A harmadik modellbe a kulturális tőke mutatóit – az első és a jelenlegi diplomát, valamint a szülők legmagasabb végzettségét –, az állandó lakóhely településtípusát és az objektív anyagi helyzet összevont mutatóját vontuk be.

Az eredményeket a 31. táblázat foglalja össze. Azt láthatjuk, hogy sem a meglévő végzettségek jellege, sem az anyagi helyzet nem befolyásolja érdemben a tervezett diplomaszerezést. Az óvodapedagógusok terveznek szignifikánsan nagyobb mértékben továbbtanulni, és jóval nagyobb eséllyel azok, akik olyan családból jönnek, ahol az anya felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Egy esetleges újabb szakvizsga megszerzését pedig kizárólag az anya felsőfokú végzettsége befolyásolja szignifikáns mértékben¹¹, sem a már meglévő diplomák jellege, sem az oktatási szint hatása nem mutatható ki, amennyiben többváltozós modell keretében vizsgáljuk az egyes változók befolyásoló szerepét.

31. táblázat. Logisztikus regressziós modellek a tervezett diplomaszerezésre

Magyarázó változók	Modell 1 Exp (B)	Modell 2 Exp (B)	Modell 3 Exp (B)
Társadalmi nem	Ns.	Ns.	Ns.
Oktatási szint (óvoda)		1,633 *	1,747 **
Oktatási szint (középiskola)		Ns.	Ns.
Első diploma			Ns.
Legmagasabb diploma			Ns.
Apa iskolai végzettsége			Ns.
Anya iskolai végzettsége			1,121 ***
Objektív anyagi mutató			Ns.
Lakóhely településtípusa			Ns.
RL2	0,2	0,6	2,26

Az Exp (B) értéke mellett tüntettük fel a Wald statisztika szignifikanciáját, *** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, * a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát. RL2 jelöli a modell illeszkedését.

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

¹¹ Az összefüggés szignifikanciaszintje: 0,003

5.2. Az elkötelezettséget és a pályaelhagyást befolyásoló tényezők

Az újabb diploma megszerzésének terve még egy jellemzővel mutat összefüggést: a pályaelhagyási szándékkal. Ez arra utalhat, hogy a diplomaszerzés a sokak esetében akár új szakterület megismerését jelentheti, és a pályaelhagyáshoz járulhat hozzá (32. táblázat), miközben az oktatási rendszer szempontjából az lenne a kívánatos, hogy az újabb képzés során megszerzett ismeretek az iskolákat, a diákokat gazdagítsák. Kérdés az is, hogy ebben az esetben mennyire reális a tanulási szándék, milyen mértékben jelent inkább egy, a távoli jövőbe helyezett elgondolást (ami körülbelül úgy fogalmazódik meg, hogy „tanulok egy új szakmát, és elhagyom a pedagóguspályát”).

32. táblázat. Az újabb diploma megszerzésének és a pálya elhagyásának összefüggése

	Nem tervez újabb diplomát	Tervez újabb diplomát	Összesen
Nem hagyná el a tanári pályát	62,2	37,8	N=849
Igen, elhagyná a tanári pályát	50,7	49,3	N=207
Összesen	59,9	40,1	N=1056

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,002$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Ha magát a pályaelhagyási szándékot vizsgáljuk, az a korábbi kutatásokban is leírt tényezők közül kettővel mutat összefüggést: a pedagógusok társadalmi nemével és az életkorukkal. A lakóhely településtípusa alapján nincs szignifikáns összefüggés, pedig általában a nagyobb városokban élők inkább hajlanak a pályaelhagyásra. Az életkor esetében már szignifikáns, de ezen belül nem annyira erős az eltérés¹². A kutatási adatok szerint általában jellemző, hogy az életkor előrehaladtával nő az elkötelezettség: a vizsgált pedagógusminta esetében korcsoportonként 6-7 százalékkal kevesebben tartják elképzelhetőnek, hogy más pályát válasszanak.

A társadalmi nem, valamint az oktatási szint összefüggését a későbbiekben

¹² Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,010$

részletesebben elemezzük, de előbb még kitérünk a továbbtanulási szándék és az elkötelezettség összefüggésére. Ennek kapcsán figyelemre méltó eredményt kapunk akkor is, ha oktatási szintenként vizsgáljuk a pályaelhagyás és az újabb diplomaszerezés összefüggését. Az újabb diploma megszerzésén gondolkozó óvodapedagógusok közül háromszor annyian tartják lehetségesnek, hogy elhagyják a pályát, mint ahányan nem¹³. Az általános iskolai tanárok körében nincs értékelhető összefüggés a két változó között, míg a középiskolai tanárok esetében csak tendencijellegű, hogy a további diplomaszerezést tervezők inkább veszik fontolóra a pályaelhagyást¹⁴. Az óvodapedagógusok esetében érdemes itt visszautalni a professzió alacsonyabb státuszára, hiszen a további tanulási tervek együtt járhatnak a magasabb státusz iránti vágygal, és lehetséges, hogy ez az óvodapedagógusi munka keretében problémásnak tűnik. Az összefüggés pontos feltárása, az esetleges egyéb hatások kimutatása további kutatásokat igényel, jelenlegi adataink a lehetőséget vetik fel.

A munkahellyel való elégedetlenséget vizsgálva azt látjuk, hogy ez is hozzájárul a pályaelhagyási szándék erősödéséhez, azaz – más kutatások eredményével összhangban – a munkahely és a pedagógusmunka iránti lojalitás összekapcsolódik: önmagában munkahelyet a tanárok negyede változtatna, közöttük is nagyobb arányban jelennek meg a férfiak, mint a nők. Előbbiek több mint egyharmada (36,5 százalék), míg utóbbiaknak nem egészen egynegyede (23,8 százalék) elégedetlen jelenlegi helyzetével. A munkahely és a pálya elhagyásának összefüggését vizsgálva azt láthatjuk, hogy a munkahely-változtatás a többség esetében akár azt is jelentené, hogy elhagyják a tanári pályát (33. táblázat). Az, hogy a munkahellyel és a pedagóguspályával való elégedetlenség az esetek jelentős hányadában szinte el sem különül egymástól, a kiégés veszélyét is jelezheti.

33. táblázat. A munkahely és a pálya elhagyásának összefüggése

	Nem változtatna munkahelyet	Igen, változtatna munkahelyet	Összesen
Nem hagyná el a tanári pályát	87,8	12,2	N=849
Igen, elhagyná a	16,4	83,6	N=207

¹³ Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,002

¹⁴ Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,053

tanári pályát			
Összesen	73,8	26,2	N=1056

Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,000

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A harmadik, erős összefüggést mutató jellemző a pedagógus társadalmi neme, ahogyan ez várható is volt: a férfiak sokkal inkább – csaknem egyharmados arányban – gondolkoznak új foglalkozás választásán, mint a nők (34. táblázat). Ennek háttérében, korábbi kutatások tapasztalata alapján, a pedagógusszereppel való elégedetlenség, illetve az anyagi helyzet, az elérhető kereset nem kielégítő nagysága állhat, de ha a többi vizsgált változót is megnézzük, már jóval árnyaltabb képet kapunk, mint amit a korábbi kutatások mutattak e téren.

34. táblázat. Pályaelhagyásra vonatkozó tervek, társadalmi nemek szerint

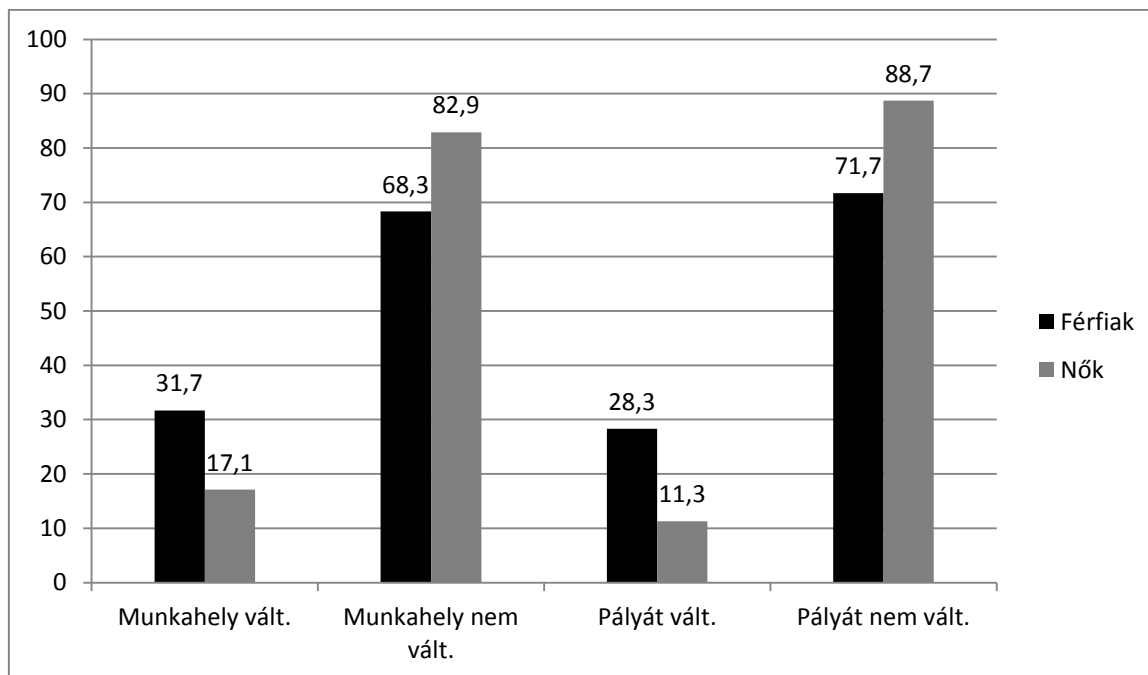
	Nem hagyná el a pályát	Elhagyná a pályát	Összesen
Férfiak	70,1	29,9	N=167
Nők	83,8	16,2	N=826
Összesen	81,5	18,5	N=993

Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,000

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A pályaelhagyási szándék és a társadalmi nem erős összefüggése miatt azt várhatnánk, hogy a végzettség is befolyásolja a pálya iránti elkötelezettséget, hiszen az egyetemi diplomával rendelkezők körében többségben vannak a férfiak. Ennek ellenére a végzettség és a pályaelhagyási szándék között nem mutatható ki szignifikáns összefüggés. Ebben valószínűleg az is szerepet játszik, hogy az oktatási szint hatása viszont érzékelhető, és ezen belül sajátosan alakul a nemek aránya is. Az alapfokon tanítóknak mindössze 14,2 százaléka tartja elképzelhetőnek, hogy elhagyja a tanári pályát, és a férfiak sokkal inkább hajlanak erre, mint a nők (11. ábra).

11. ábra. Pályaelhagyás és munkahely-változtatás az általános iskolai tanárok körében, nemek szerint



Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A középfokon oktatóknak már valamivel több, mint egynegyede (25,6 százalék) fontolgatja a pályaelhagyást, esetükben nincs szignifikáns eltérés a nemek között; azaz ők összességben elégedetlenebbek a körülményekkel (35. táblázat). A társadalmi nemi összefüggés az óvodapedagógusok körében nem értelmezhető, hiszen ők gyakorlatilag mindannyian nők. Ugyanakkor elégedettség szempontjából az általános iskolai és a középiskolai tanárok között helyezkednek el, azaz valamivel nagyobb arányban tartják lehetségesnek, hogy elhagynák a pályát, mint az alsóbb iskolafokozaton tanítók.

35. táblázat. Az oktatási szint és a pályaelhagyás összefüggése

	Óvoda	Alapfok	Középfok	Összevont i.	Összesen
Nem hagyná el a pályát	82,9	85,8	74,4	76,9	81,1
Elhagyná a pályát	17,1	14,2	25,6	23,1	18,9
Összesen (N)	129	500	355	39	1023

Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,001

Látható, hogy a pályalehagyást több tényező is befolyásolhatja, ezért többváltozós modellben is megvizsgáltuk az egyes jellemzőket. Az első modellbe a társadalmi nemet vontuk be, majd a másodikba a legmagasabb oktatási szintet, amelyen a pedagógus tanít. A harmadik modellbe a kulturális tőke mutatóit – az első és a jelenlegi diplomát, valamint a szülők legmagasabb végzettségét –, az állandó lakóhely településtípusát és az objektív anyagi helyzet összevont mutatóját vontuk be. Az eredményeket a 36. táblázatban mutatjuk be.

A férfiaknak 2,4-szeres esélye van a pálya elhagyására, ami alig csökken, ha az oktatási szinteket is bevonjuk a modellbe. A kulturális és az anyagi tőke mutatók bevonása pedig eltünteti az általános iskolai tanárok esetében, a második modellben még látható különbséget. Ennek valószínűleg az az oka, hogy – ahogy ezt az előző elemzések mutatták – ezen az oktatási szinten férfiak inkább hajlanak a pályaelhagyásra, azonban összességében inkább a középiskolai tanárok váltanak, és körükben nincs eltérés a nemek között. Azaz a pályaváltás szándékát egyéb tényezők jobban erősíthetik, ilyen lehet például, hogy az adott településen milyen más munkalehetőségek vannak, vagy, hogy tud-e valaki pluszjövedelemhez jutni. Bár az adatokból pontosan nem tudjuk ezt meghatározni, a szöveges válaszok valamelyest árnyalják a képet.

36. táblázat. Logisztikus regressziós modellek a pályaelhagyási szándékra

Magyarázó változók	Modell 1 Exp (B)	Modell 2 Exp (B)	Modell 3 Exp (B)
Társadalmi nem	2,401 ***	2,271 ***	2,072 ***.
Oktatási szint (ált. iskola)		0,529 **	Ns.
Oktatási szint (középiskola)		Ns.	Ns.
Első diploma			Ns.
Legmagasabb diploma			Ns.
Apa iskolai végzettsége			Ns.
Anya iskolai végzettsége			Ns.
Objektív anyagi mutató			Ns.
Lakóhely településtípusa			Ns.
RL2	2,4	3,7	4,1

Az Exp (B) értéke mellett tüntettük fel a Wald statisztika szignifikanciáját, *** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, * a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát. RL2 jelöli a modell illeszkedését.

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A pályaelhagyással kapcsolatos kérdésre ugyanis nem csupán igennel vagy nemmel lehetett válaszolni, mindkét válaszlehetőséghez egyéb kritériumokat is társítottunk. Így a megkérdezettek a következő válaszokat adhatták:

„Nem, mert a végzettségem nem versenyképes, más jó állás megszerzésére nem alkalmas.”

„Nem, mert szeretek tanítani, az esetleges nehézségek ellenére is.”

„Igen, mert nem váltak be a tanítással kapcsolatos elképzeléseim, elfáradtam.”

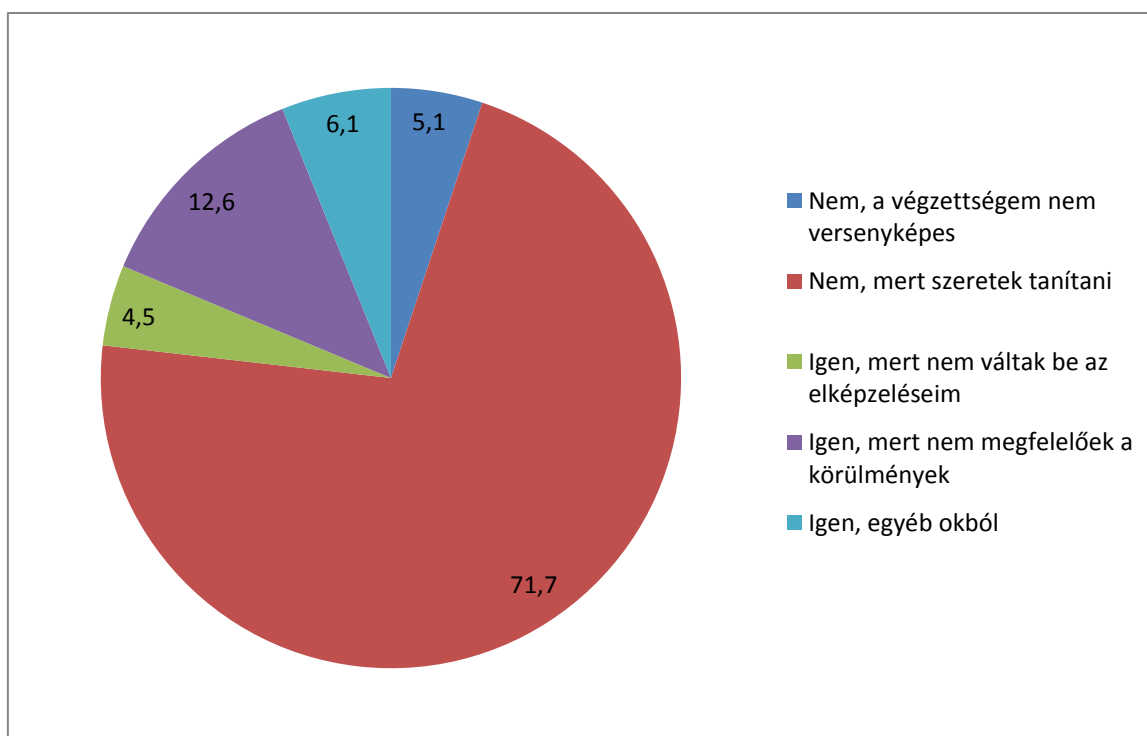
„Igen, mert nem megfelelőek a körülmények (megbecsültség, fizetés).”

„Igen, egyéb okból.”

A nemleges választ adók között nagyon kevesen voltak, akik jobb lehetőségek híján gondolják úgy, hogy pedagógusok maradnak: mindössze a válaszadók 5,1 százaléka tartozik ebbe a csoportba (12. ábra). A többség azért marad, mert szeret tanítani: 71,7 százalék választotta ezt az opciót. A pályaelhagyáson gondolkozók kevesebb, mint egyharmada érzi úgy, hogy a tanári munkában csalódott, 4,5 százalék tartozik ebbe a csoportba. A pályaelhagyást fontolgatók nagy arányban a nem megfelelő körülményeket jelölték meg indokként, a megkérdezettek közül összesen 12,6 százalék. Az egyéb okok mögött is a problematikus körülmények állnak legtöbbször: a 6,1 százaléknál válaszadó közül sokan az anyagi és a társadalmi megbecsülés hiányát együttesen említették, hivatkoztak az adminisztrációs és óraszám-beli túlterheltségre, az elmúlt két év jogszabályi változásaira, és mindössze 19 százalékuk (a teljes mintán belül ez alig több mint egy százalékot jelent) említett családi, egészségügyi okokat.

A pályaelhagyáson gondolkozó férfiak egyébként jóval többen mondják, hogy a tanítással kapcsolatos elképzeléseik nem váltak be, mint a nők: 9,8 százalékuk jelölte meg ezt a válaszlehetőséget, szemben a nők 3,6 százalékos arányával.

12. ábra. A pályaelhagyás háttérében álló indokok



Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

5.3. Összefoglalás

Az eredmények azt mutatják, hogy a karrierrel kapcsolatos döntéseket mind a társadalmi nem, mind az oktatási szint erőteljesen befolyásolja, miközben egyéb tényezők hatása alig érzékelhető. A pedagógusok alapvetően feminin stratégiát követnek, azaz többségük egynél több, és általában azonos szintű (főiskolai) diplomával rendelkezik. Ugyanakkor a férfiak esetében határozottan érzékelhető, hogy tudományos karriernek tekintik a tanári pályát: eleve nagyobb arányban lépnek egyetemi végzettséggel a pályára, kétszer olyan arányban szereznek újabb egyetemi diplomát, mint a nők, és – a nőkhöz viszonyítva – a doktori fokozat megszerzését is kétszer annyian tartják lehetségesnek. A továbbtanulási terveket befolyásolja a szülők iskolai végzettsége is, az anyáké lényegesen erősebben, mint az apáké, ami arra utal, hogy a pedagógusok esetében a női minta jelentősége nagyobb, még a férfi tanárok esetében is.

Az oktatási szint befolyása bizonyos szempontból magától értetődő, hiszen középiskolában tanítani – a művészeti tárgyak és a testnevelés kivételével – csak egyetemi végzettséggel lehet. Éles a különbség ugyanakkor az óvodapedagógusok, illetve az iskolákban dolgozók között: előbbieket inkább szakvizsgás képzésben vesznek részt,

utóbbiak a magasabb, egyetemi szintű diplomát is fontosnak tartják az esetek egy részében. Ennek háttérében az is meghúzódhat, hogy az óvodapedagógusok nehezebben találnak szorosan a munkájukhoz kapcsolódó egyetemi képzést, mint a tanárok, és jelezheti az óvodapedagógus professzió alacsonyabb státuszát is, hogy a továbbtanulást tervezők között magasabb a pályaelhagyást is megfontolók aránya.

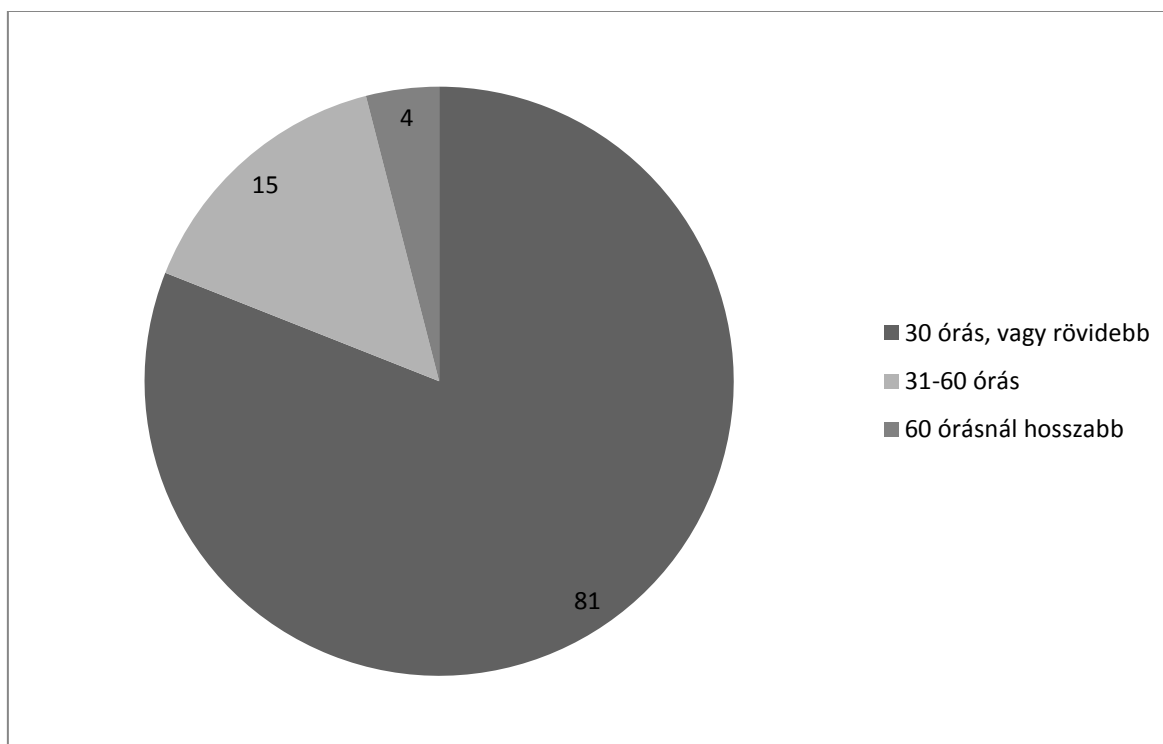
A pályaelhagyási szándékot a társadalmi nemhez tartozás befolyásolja leginkább, de ha az oktatási szinteket külön is megvizsgáljuk, akkor már jóval összetettebb képet kapunk. Az általános iskolai tanárok esetében valóban igaz, hogy a férfiak kevésbé érzik magukénak a pedagóguspályát és –szerepet, a középiskolai tanárok körében viszont van egy réteg, aki nem elégedett a munkahelyén és a pályáján, és – társadalmi nemétől függetlenül – a változtatást fontolgatja. Korábban Varga (2007) kutatása jelezte, hogy a megszerzett egyetemi végzettség – a jobb elérhető keresetek, illetve a piacképesebb szakok miatt – inkább hatással van a pályaelhagyásra, mint a társadalmi nem, de olyan eredménnyel nem találkozunk, amely egyértelműen jelzi, hogy a középiskolai pedagógusok között egyéb tényezők hatása fontosabb, és nincs szignifikáns társadalmi nemi eltérés. Valószínűleg befolyásoló tényező lehet még a lakóhely településtípusa: egy kisebb településen a pedagógusi munka jelenthet nagyobb presztízst, emellett kevesebb a potenciális új munkahely; ám ezzel kapcsolatban a pontos választ csak újabb kutatások adhatják meg. A munkahely-változtatással való összefüggés tükröz egyfajta általános elégedetlenséget, ami akár az érintettek kiégés-közeli állapotát is jelezheti. Külön figyelmet érdemes fordítani arra, hogy az újabb diploma megszerzésének és a pálya elhagyásának szándéka összefüggést mutat, ez is utalhat kiégésre, és arra is, hogy épp a leginkább tevékeny pedagógusok nem találják a helyüket a jelenlegi körülmények között.

6. Továbbképzési részvétel: kiválasztás, hatékonyság, és az ezekre ható tényezők

Ebben a fejezetben a továbbképzésekkel kapcsolatos jellemzőket tekintjük át. Bár a reflektivitás kvantitatív módszerekkel kevésbé vizsgálható, a képzések módszertana és az, hogy ezzel mennyire elégedettek a részt vevő pedagógusok, közvetett módon a reflexió jelenlétére és a hasznosságra egyaránt utal. Ahogyan az elméleti fejezetben láthattuk, a magyarországi képzések időtartama, ismeretközvetítése nem áll összhangban a hatékonyság szakirodalomban megfogalmazott kritériumaival. A továbbképzések túlnyomó részét a 30 órás képzések teszik ki, és ez az arány gyakorlatilag évről évre azonos. A Pedagógus-

továbbképzés Akkreditációs Rendszerben 2016-ban az összesen 1735 akkreditált képzésből 30 órás, vagy annál rövidebb volt 1406, 31 és 60 óra közötti időtartamú volt 256, és a fennmaradó 73 képzés hossza haladta meg a 60 órát. Az arányokat a 13. ábrán mutatjuk be, ugyanez egyébként 2014-ben a következőképpen alakult: 30 órás, vagy rövidebb 80 százalék; 31-60 órás 16 százalék és 60 óránál hosszabb ugyanígy 4 százalék. A szakvizsgás képzések természetesen külön kategóriát jelentenek, ahogyan erre az elméleti fejezetben felhívtuk a figyelmet, hiszen időtartamuk jellemzően 4 félév, ebben az esetben inkább az ismeretátadás módja a vizsgálandó.

13. ábra. Továbbképzési kínálat, a képzés időtartama szerint



Forrás: Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszer, 2016

A képzések módszertanáról keveset tudunk, így a jelenlegi kérdőívben ennek vizsgálatára is kitértünk. A válaszok természetesen szubjektívek, a realitás és a pedagógusok benyomásai között lehet eltérés. Mégis úgy véljük, az elvégzett továbbképzések darabszáma önmagában nem ad képet arról, hogy a pedagógus készségei, kompetenciái ténylegesen mennyit fejlődtek.

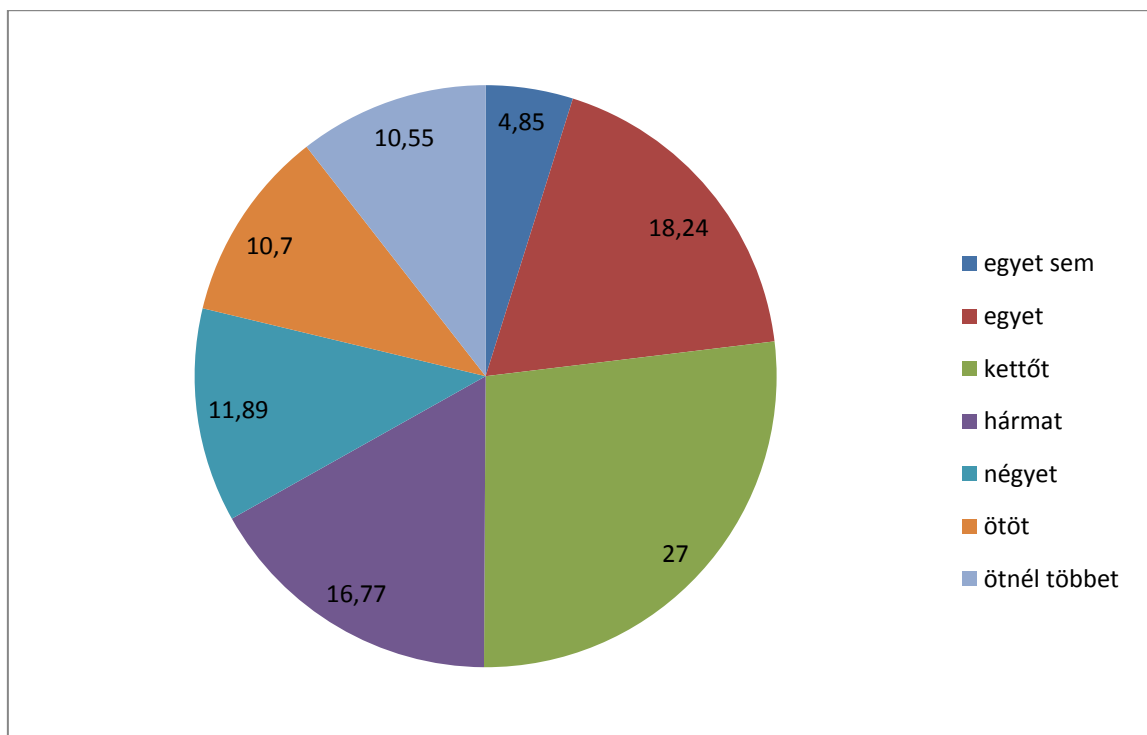
Ebben a fejezetben is igyekszünk feltárni, hogy találunk-e társadalmi nemi eltéréseket a továbbképzéseken való részvételben, hatással van-e a pedagógus neme arra, hogy milyen módszertant, milyen képző intézményt talál hasznosnak. A

pedagógusfoglalkozások feltételezett különbsége miatt vizsgáljuk az oktatási szintek szerinti eltérések alakulását is.

6.1. Résztvételi hajlandóság és hatékonyság

A megkérdezett pedagógusok többsége igen aktív volt az elmúlt öt év során. Mindössze 6,1 százalékuk nem vett részt egy továbbképzésen sem, csaknem a kérdezettek fele (48 százalékuk) kettő-négy képzésre jutott el, és 37 százalékuk ötnél is több továbbképzésre járt. Az elvégzett képzések ugyanakkor nem bizonyultak feltétlenül hasznosnak a szakmai fejlődés szempontjából. Az elvégzett, illetve a hasznosnak tartott képzésekre vonatkozó adatokat összevetve azt mondhatjuk, hogy a képzések körülbelül kétharmadát értékelték valóban jónak a tanárok (14. ábra).

14. ábra. A szakmai fejlődés szempontjából hasznos képzések aránya



Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A képzések jellemzően akkreditált pedagógus-továbbképzések (82,1 százalék) és szakvizsgás képzések (7,6 százalék), mindössze a tanárok egytizede járt valamilyen egyéb felnőttképzésre. Csupán a pedagógusok 9,8 százaléka válaszolt igennel arra a kérdésre,

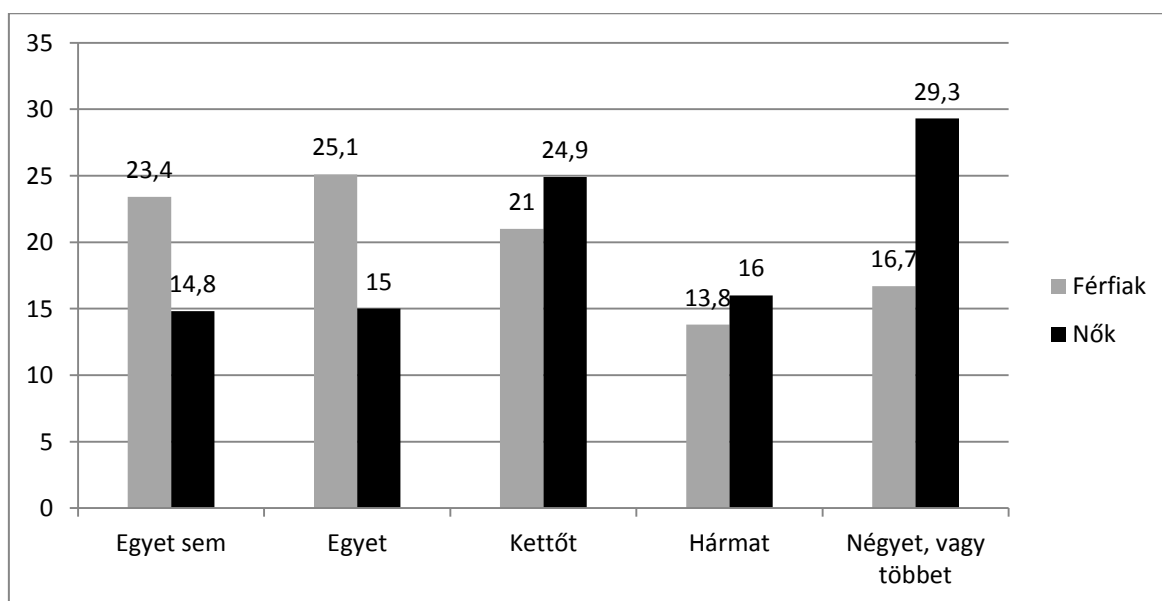
hogy részt szokott-e venni valamilyen szakmai szervezet rendezvényein, és ráadásul ezek a rendezvények valószínűleg rövid időtartamú előadások vagy konferenciák, így hatásuk a szakmai fejlesztés szempontjából kevésé jelentős.

Míndez a továbbképzési kínálat ismeretében azt is jelenti, hogy az akkreditáció nem feltétlenül biztosítja a képzés szakmai hasznosságát (ráadásul, ahogyan azt már bemutattuk, az akkreditált továbbképzések jellemzően nem haladják meg a 60 órát, így az ennél hosszabb időtartam csak a szakvizsgás képzések esetében garantált).

A nők szignifikánsan több továbbképzésen vettek részt és – ettől nyilván nem függetlenül – többet is találtak hasznosnak. A férfiak több mint ötöde (22,4 százalék) legfeljebb csak egy továbbképzésen járt, a nők esetében ez az arány alig több mint egytized (13,6 százalék). Hasonló az eltérés a skála másik végpontján is: öt vagy annál több továbbképzésen a nők 39,6 százaléka vett részt, a férfiak esetében ez az arány 23,6 százalék.¹⁵

A férfiak lényegesen kevésbé elégedettek, ahogyan ez a 15. ábrán is látható. Igaz, hogy kevesebb továbbképzésen vettek részt, mint a nők, de ez önmagában nem indokolja, hogy közel egynegyedük utólag egyetlen képzést sem tart megfelelőnek, további egynegyedük pedig csak egy képzéssel elégedett.

15. ábra. A szakmai fejlődés szempontjából hasznos képzések, társadalmi nemek szerint



Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,000

¹⁵ Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,000

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A nők esetében a csalódottak aránya 14,8 százalék, nagyjából ugyanennyien vannak, akik csak egy képzést tartanak kellően jónak. Ahogyan a későbbiekben látni fogjuk, társadalmi nemi bontásban az elégedetlenség nem elsősorban a képzések módszertanára vonatkozik, ennek alapján arra következtethetünk, hogy a férfiak a képzés tartalmát kifogásolják inkább.

Ha a részvételt oktatási szintek szerint vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy a továbbképzések halmozása – azaz ötnél több képzésen való részvétel – a magasabb iskolai szintek felé haladva csökken (37. táblázat). Ez a középiskolai tanárok esetében akár pozitívum is lehetne, amennyiben kevesebb, de jól megválasztott továbbképzésre jártak, azonban épp az ő esetükben több mint egytizednyi azok aránya, akik az elmúlt öt évben egyáltalán nem vettek részt pedagógus-továbbképzésen. Ez pedig arra utal, hogy a képzési kínálattól – legalábbis bizonyos fokig – függetlenül alacsonyabb körökben a képzéseken való részvételi hajlandóság.

37. táblázat. Továbbképzéseken való részvétel, oktatási szintek szerint

	Óvoda	Alapfok	Középfok	Összevont oktatási int.	Összesen (N)
Nulla	4	3,7	10,5	7,9	62
Egy	9,5	8,1	9,6	7,9	88
Kettő-négy	41,3	47,0	50,9	55,3	478
Ötnél több	45,2	41,3	28,9	28,9	370

Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,000

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az elvégzett képzéseket szintén a középiskolai tanárok tartják legkevésbé hasznosnak szakmai fejlődésük szempontjából (38. táblázat). Ha csupán azt vizsgáljuk, hogy az öt vagy több továbbképzésen részt vevők közül hányan érzik hasznosnak a tanultakat, azt látjuk, hogy az óvodapedagógusok esetében az arány meghaladja az igennel válaszolókat felét, az általános iskolai tanároknak körülbelül fele tartja kielégítőnek az összes képzést, míg a középiskolai tanárok esetében az egyharmadot sem éri el azok aránya, akik az öt vagy több képzés közül mindet megfelelőnek is találták.

A továbbképzések hasznosságát többváltozós modellben is megvizsgáltuk. A kulturális és az anyagi tőke mutatóinak bevonása azt mutatta, hogy az elégedettség még így is kizárólag az oktatási szinttel mutat összefüggést: a középiskolai tanárok azok, akik szignifikánsan¹⁶ elégedetlenebbek.

Hogy ennek háttérében mi áll – esetleges kötelező részvétel pályázatból finanszírozott képzéseken, rosszabb minőségű képzések, vagy a pedagógusok negatívabb attitűdje – az további kutatásokat igényelne.

38. táblázat. A szakmai fejlődés szempontjából hasznos képzések, oktatási szintek szerint

	Óvoda	Alapfok	Középfok	Összevont oktatási int.	Összesen (N)
Nulla	11,6	13,4	22,3	23,1	170
Egy-kettő	26,4	39,4	47	41	414
Három-négy	36,4	27	22	28,2	271
Ötnél több	25,6	20,2	8,7	7,7	168

Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,000

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

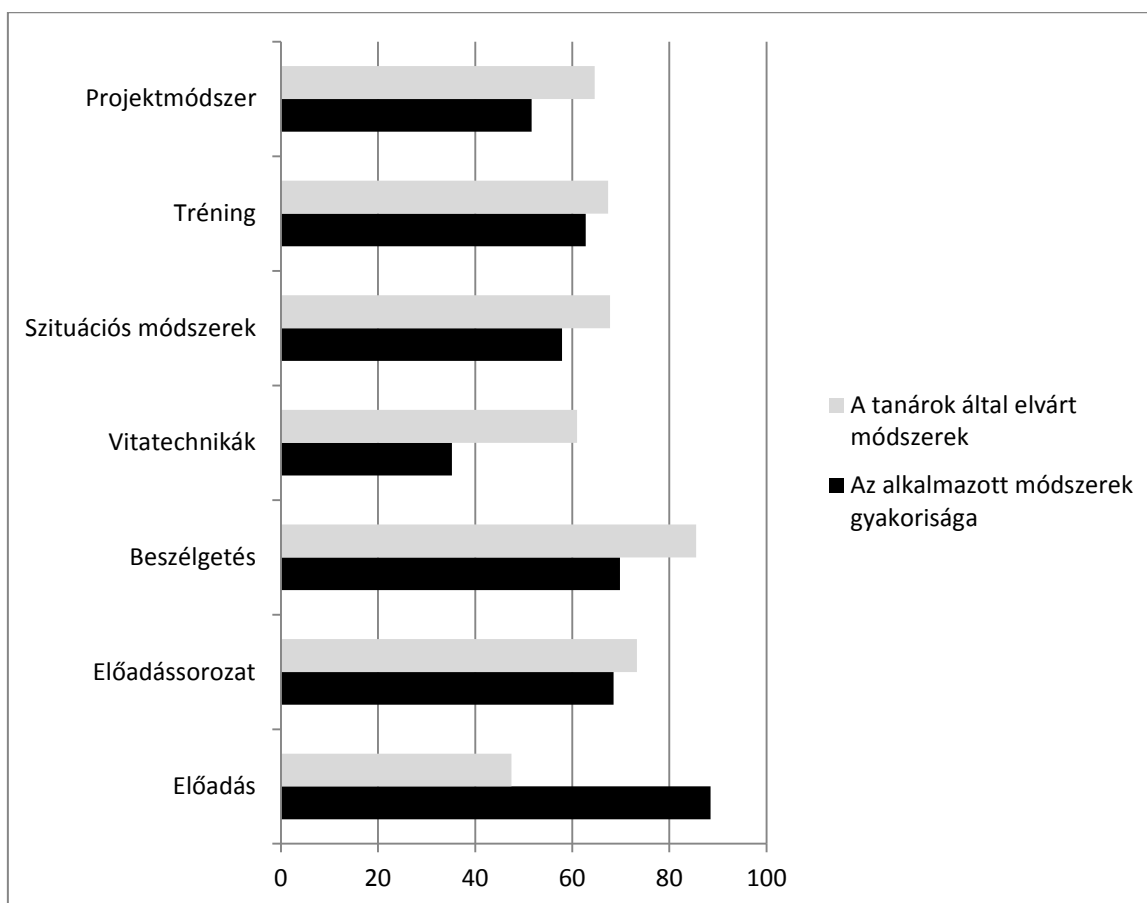
6.2. Pedagógusvélemények a képzések módszertanáról

A válaszok alapján az elvégzett továbbképzések módszertana sem mindig felel meg a jelen tanulmány elején bemutatott hatékonysági kritériumoknak, az önreflektív, csoportos, aktív részvételt kívánó módszereket a válaszadók valamivel több, mint fele említette a gyakran vagy mindig alkalmazott képzési módok között (16. ábra), míg a legtöbbször előadásokat hallgattak, amit az idézett szakirodalom a legkevésbé tart hatékonynak. A pedagógusok elvárásait vizsgálva azt is láthatjuk, hogy tudatában vannak annak, mi lenne a számukra a megfelelőbb képzési forma: legtöbbször beszélgetéseken vennének részt szívesen, ez összhangban áll a közös tudásalkotás gyakorlatával, a korábbi tapasztalatok hasznosításával. A valóságban realizálthoz képest sokkal nagyobb arányban igényelnének situációs gyakorlatokat és vitatechnikák vagy projektmódszer alkalmazását is.

16. ábra. A továbbképzésen alkalmazott, valamint a tanárok által elvárt módszerek

¹⁶ A szignifikancia szintje: 0,032

gyakoriság szerint



Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A kívánatosnak tartott módszerek tekintetében csak a tréning és a projektmódszer esetében mutatkozik különbség társadalmi nemek szerint: a nők szignifikánsan inkább hiányolják az interaktív módszereket, mint a férfiak (39. táblázat). Az oktatási szinteket illetően ugyancsak ebben a két módszerben látunk szignifikáns eltérést: az óvodapedagógusok igényelnék leginkább az interaktivitást, majd a középfokon oktatók felé haladva közel tíz-tízszázaléknyi eltérés van az egyes szintek között. Az oktatási szinteket külön-külön vizsgálva is érzékelhető, bár kevésbé markánsan, a társadalmi nemi meghatározottság: az általános iskolai tanárok körében a projektmódszert, a középiskolai tanárok között a tréningeket igényelnék szignifikánsan nagyobb arányban a nők, mint a férfiak.

39. táblázat. A hasznosnak tartott képzési módszerek, társadalmi nemek szerint

	Nem nagyon hasznos	Nagyon hasznos	Összesen (N)
<i>Tréning</i>			
Nők	37,0	63,0	826
Férfiak	50,3	49,7	167
Összesen	39,3	60,7	993
<i>Projekt módszer</i>			
Nők	40,1	59,9	826
Férfiak	50,3	49,7	167
Összesen	41,8	58,2	993

A tréning esetében az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,001$

A projekt módszer esetében az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,009$

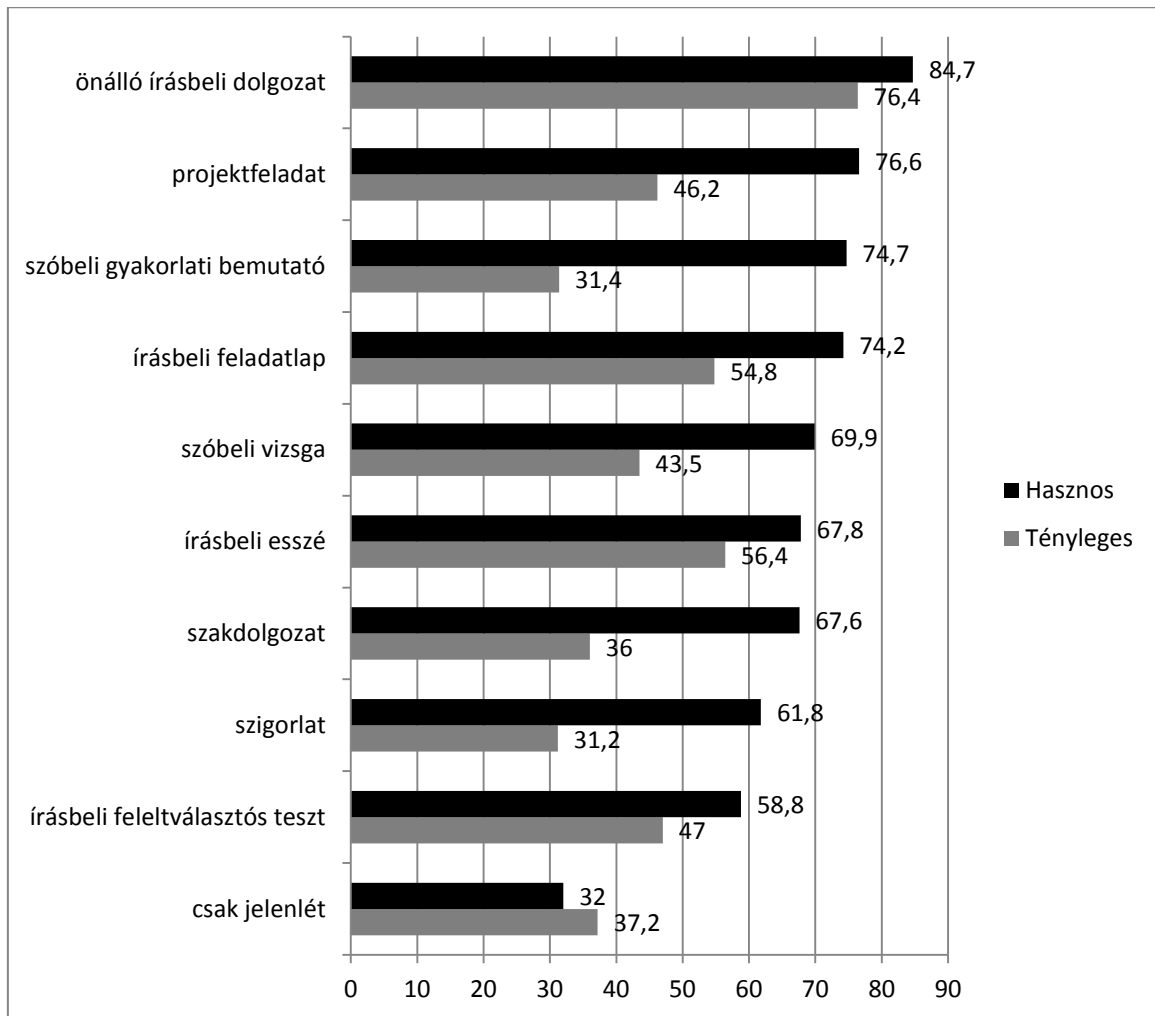
Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A kérdőívben arra is kitértünk, milyen számonkérési módszerekkel találkoztak általában a megkérdezett pedagógusok, illetve, hogy ezek közül melyiket mennyire tartják hatékonyak. Összességében elmondható, hogy minden módszert nagyobb mértékben ítélték hatékonyak, mint amilyen arányban a tényleges alkalmazását jelölték, így nem ez az arány szolgál érdemi információval számunkra. Azt érdemes inkább szemügyre venni, hogy hol mutatkozik jelentős – egy-két helyezésnél nagyobb – különbség az alkalmazott, illetve a hasznosnak tartott számonkérési módok között (17. ábra).

A „jelenlét elegendő volt” a legkevésbé hatékony a pedagógusok szerint, és bár ez csak a hetedik leggyakoribb teljesítési mód volt, a pedagógusok által elvártnál még így is gyakrabban alkalmazták a képző intézmények. Szintén kevésbé tartják hatékonyak a feleletválasztós tesztet és az írásbeli esszét, miközben ez bizonyult a második, illetve a negyedik leggyakrabban alkalmazott számonkérési módnak. Ellenkező irányú különbséget láthatunk a – szakirodalom szerint is hatékony – projekt feladat elkészítése, illetve a szóbeli gyakorlati bemutató esetében. A pedagógusok a második és a harmadik leghatékonyabb módszernek tartják ezeket, az intézményi gyakoriság alapján azonban csak az ötödik, illetve az utolsó előtti helyre kerültek.

17. ábra. A továbbképzésen alkalmazott, valamint a tanárok által számonkérési módszerek

gyakoriság szerint



Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Társadalmi nemek szerint a projektfeladat és az esszé esetében látunk eltérést: a nők mindkettőt jobban preferálják, mint a férfiak (40. táblázat). Oktatási szintek szerint kizárólag a projektfeladat megítélésében van eltérés: az óvodapedagógusok 81,4 százaléka, az általános iskolai tanárok 69,8 százaléka, a középiskolai tanárok 59,7 százaléka mondja, hogy ez a számonkérés hatékony formája¹⁷. Ugyanakkor a nők a középiskolai tanárok esetében is lényegesen jobbnak tartják a projektfeladatot: kétharmaduk értékelte a hatékonynak, míg a férfi tanároknak csak a fele¹⁸. Azaz bizonyára van összefüggés a társadalmi nemi és az oktatási szintek között látható preferenciában, de az eltérő megítélés hátterében mindkettőt megtaláljuk.

¹⁷ Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,000

¹⁸ Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,018

40. táblázat. A hatékonynak tartott számonkérési módszerek, társadalmi nemek szerint

	Nem nagyon hatékony	Nagyon hatékony	Összesen (N)
Esszé			
Nők	38,3	61,7	826
Férfiak	49,7	50,3	167
Összesen	40,2	59,8	993
Projektfeladat			
Nők	28,9	71,1	826
Férfiak	44,3	55,7	167
Összesen	31,5	68,5	993

A tréning esetében az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,004$

A projektmódszer esetében az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

6.3. A képzések kiválasztásában szerepet játszó tényezők

A továbbképzések kapcsán a kiválasztás és a részvétel motivációit, valamint az akadályozó tényezőket, felmerülő problémákat is igyekeztünk feltárni. A pedagógusok 29,4 százaléka szeretett volna több képzésen részt venni, mint amennyi végül megvalósult. Az akadályokra vonatkozó kérdés az elmúlt 18 hónapra vonatkozott, és a következő állításokat tartalmazta:

„Nem feleltem meg a feltételeknek (pl. képesítés, gyakorlat, életkor).”

„A képzés túl drága volt / nem engedhettem meg magamnak.”

„A munkáltatóm nem támogatta.”

„Nem tudtam a képzést összeegyeztetni a munkaidő-beosztásommal.”

„Nem volt elég időm a családi kötelezettségeim miatt.”

„Nem volt az igényeimnek megfelelő képzés.”

„A képzési helyszín túl messze volt a lakóhelyemtől / munkahelyemtől.”

Ezek közül két állítás mutatott szignifikáns eltérést a társadalmi nemek tekintetében, szintén kettő az oktatási szintek szerint. A nők közel fele (48,4 százalék) válaszolta, hogy a

képzések egy részét nem engedhette meg magának, a férfiak esetében ez az arány alig haladja meg az egyharmadot (39,9 százalék)¹⁹. A munkaidő-beosztással alapvetően a középiskolai tanárok nem tudták összeegyeztetni a továbbképzéseket, így ez meghúzódhat az alacsonyabb részvételi arányuk mögött. Esetükben 46 százalékban merült fel ez a probléma, míg az alacsonyabb oktatási szinten dolgozók körében az arány egyharmadhoz közeli²⁰.

Az, hogy nem találunk az igényeiknek megfelelő képzést, elsősorban a férfiakat, illetve – oktatási szintek szerint – a középiskolai tanárokat jellemezte ebben az időszakban. Ahogyan a fentiekben láttuk, a nők általában pozitívabb attitűddel viszonyulnak a továbbképzésekhez, amit a választékra adott reakciónk is tükröz (41. táblázat). A középiskolai tanárok alacsonyabb részvételi arányának pedig újabb lehetséges magyarázata, hogy jobban válogatnak a képzések között és/vagy kevésbé érzik megszólítva magukat (42. táblázat). Utóbbi esetben egyébként az oktatási szint az erősebb befolyásoló tényező, mivel ha csak a középiskolai tanárokat vizsgáljuk, akkor nem mutatkozik eltérés a társadalmi nemek között.

41. táblázat. A képzési igénynek megfelelő továbbképzések alakulása, társadalmi nemek szerint

	Nők	Férfiak	Összesen
Nem volt az igényeimnek megfelelő képzés	27,4	37,2	29,1
Volt az igényeimnek megfelelő képzés	72,6	62,8	70,9
Összesen (N)	726	178	874

Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,012

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

42. táblázat. A képzési igénynek megfelelő továbbképzések alakulása, oktatási szintek szerint

¹⁹ Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,035

²⁰ Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,010

	Óvoda	Alapfok	Középfok	Összevont oktatási int.	Összesen (N)
Nem volt az igényeimnek megfelelő képzés	26,3	26,0	36,2	18,2	258
Volt az igényeimnek megfelelő képzés	73,7	74,0	63,8	81,8	625

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,008$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A továbbképzési igényeket, valamint a részvételt akadályozó tényezőket részletesebben is megvizsgáltuk, hogy lássuk, kimutatható-e valamilyen összefüggés a társadalmi nemek mellett a kulturális és az anyagi tőke mutatóival. A többváltozós elemzés két esetben hozott értékelhető eredményt.

Az első maga a részvételi szándék: a 43. táblázatban látható, hogy a társadalmi nem és az oktatási szint hatását is felülírja a már megszerzett egyetemi diploma és az állandó lakóhely településtípusa. Mivel ez a kérdés nem egy újabb diploma megszerzésére, hanem a szakmai fejlődéshez szükséges folyamatos tanulásra vonatkozott, az egyetemi végzettség hatása nem törvényszerű, az adatokból azonban az derül ki, hogy akik a továbbképzések során végül egyetemi diplomát szereztek, azok kevésbé hiányolják a továbbképzést. Ennek hátterében az is állhat, hogy a diplomaszerezés a közelmúltban történt, ami ki is elégítette az adott pedagógus szakmai fejlődés iránti igényeit, vagy jelezheti a korábban aktív pedagógus kifáradását. A részvételi szándék esetében a másik befolyásoló tényező, amely erősebben hat, mint a társadalmi nem vagy az oktatási szint, az a lakóhely településtípusa: ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a kisebb településeken élők nehezebben találnak megfelelő továbbképzéseket.

43. táblázat. Logisztikus regressziós modellek a továbbképzési igényekre

Magyarázó változók	Modell 1 Exp (B)	Modell 2 Exp (B)	Modell 3 Exp (B)
---------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

Társadalmi nem	0,662 *	0,684 *	Ns.
Oktatási szint (ált. iskola)		0,692 *	Ns.
Oktatási szint (középiskola)		Ns.	Ns.
Első diploma			Ns.
Legmagasabb diploma			0,540 **
Apa iskolai végzettsége			Ns.
Anya iskolai végzettsége			Ns.
Objektív anyagi mutató			Ns.
Lakóhely településtípusa			0,726 *
RL2	0,4	0,7	1,6

Az Exp (B) értéke mellett tüntettük fel a Wald statisztika szignifikanciáját, *** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, * a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát. RL2 jelöli a modell illeszkedését.

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az akadályozó tényező, amely esetében a többváltozós elemzés érdemi eredménnyel járt, a képzés költsége. A „Túl drága volt a képzés, ezért nem vettem részt” állítás esetében a nemek közötti eltérés megmarad akkor is, ha az oktatási szinteken, majd – a harmadik modellben – a kulturális és az anyagi tőke mutatóit is bevonjuk az elemzésbe (44. táblázat). Azonban a nők részvételét akadályozó tényező az is, ha az állandó lakóhely kisváros vagy falu: a kisebb képzési kínálat mellett ugyanis valószínűleg utazni kellene a megfelelő továbbképzésen való részvétel érdekében, ami további költségeket ró az érintett pedagógusokra. (Az anyagi helyzet ugyanakkor nem mutat szignifikáns eltérést, aminek az lehet az oka, hogy – ahogyan ezt a demográfiai jellemzők elemzése megmutatta – a férfiak vannak érzékelhetően jobb anyagi helyzetben a pedagógusok körében, míg a nők között nincs jelentős eltérés.

44. táblázat. Logisztikus regressziós modellek a képzés költségére vonatkozóan

Magyarázó változók	Modell 1 Exp (B)	Modell 2 Exp (B)	Modell 3 Exp (B)
Társadalmi nem	0,626 **	0,616 **	.0,689 **
Oktatási szint (ált. iskola)		0,700 *	Ns.
Oktatási szint (középiskola)		Ns.	Ns.

Első diploma			Ns.
Legmagasabb diploma			Ns.
Apa iskolai végzettsége			Ns.
Anya iskolai végzettsége			Ns.
Objektív anyagi mutató			Ns.
Lakóhely településtípusa			0,655 **
RL2	0,6	1,0	1,5

Az Exp (B) értéke mellett tüntettük fel a Wald statisztika szignifikanciáját, *** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, * a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát. RL2 jelöli a modell illeszkedését.

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A kérdőívben külön kérdésblokkban tértünk ki arra, hogy milyen tényezők motiválták leginkább a továbbképzések kiválasztását. A válaszlehetőség között 14 item fontosságát kellett megjelölni, négyfokú Likert-skálán. A válaszlehetőségek közötti összefüggések alapján a pedagógusokat négy típusba tudtuk sorolni. A kapcsolatorientáltakat elsősorban a szakmai és a személyes kapcsolatok kialakításának lehetősége és a képzés jó hangulata motiválta. A felsőoktatás-központúak esetében fontos volt a tudományos előrelépés lehetősége, és az esetleges későbbi – állandó vagy óraadói – munkalehetőség a felsőoktatásban. A praktikus csoporthoz tartozók elsősorban a munkahelyi elvárások miatt választottak továbbképzést, és arra törekedtek, hogy ez viszonylag könnyen elvégezhető legyen. Az optimumra törekvők pedig olyan képzést kerestek, amely támogatja őket a szakmai munkában, emellett a képző intézmény jól megközelíthető számukra. A faktorokat a 45. táblázatban mutatjuk be.

45. táblázat. A képzés kiválasztásában szerepet játszó tényezők (faktorszórok)

	Kapcsolatorientált	Felsőoktatás- központú	Praktikus	Optimumra törekvő
Munkahelyi elvárások	-,005	-,078	,718	-,054
Későbbi anyagi	,159	,454	,409	-,003

megtérülés				
Szaktárgyam új tudományos eredményei iránti érdeklődés	,521	,239	-,131	,094
A képzés alatt biztosított munkaidő-kedvezmény	,132	,386	,618	,079
Új szakmai együttműködések, kapcsolatok kialakítása	,857	,171	,099	-,080
Új személyes kapcsolatok kialakítása	,851	,103	,106	-,086
A továbbképzést tartó személy/intézmény szakmai elismertsége	,673	,160	,218	,061
A követelmények viszonylag könnyű teljesíthetősége	,061	,105	,616	,410
A felsőoktatásban való (állandó vagy óraadói) munka lehetősége	,087	,768	,213	,114
Tudományos előrelépés, magasabb szakmai fokozat megszerzése	,197	,833	-,017	,060

A szakmai tevékenység elemzése, vizsgálatokba, kutatásokba történő bekapcsolódás	,305	,783	-,008	,044
A képzés jó hangulata, tanulmányi sikerélmények	,604	,175	,085	,366
Tanári munkám támogatása	,548	,063	-,183	,522
A képző intézmény földrajzi távolsága, megközelíthetősége	-,025	,080	,158	,842

Varimax, KMO=0,815

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az eredmények alapján megvizsgáltuk, kimutatható-e valamilyen összefüggés a faktorok és a társadalmi nemek, illetve az oktatási szintek között, és arra is kíváncsiak voltunk, a pályaelhagyási szándékot befolyásolja-e valamelyik tényező.

Társadalmi nemek szerint az első és a második faktorban mutatható ki szignifikáns eltérés. A kapcsolatorientáltak körében felülreprezentáltak a nők, míg a felsőoktatás-központúak között a férfiak²¹.

Oktatási szintek alapján csak a „praktikus” faktorban nem mutatható ki eltérés. A kapcsolatorientált faktorban az óvodapedagógusok felülreprezentáltak, míg a felsőoktatás-központúban az óvodapedagógusok és a középfokú intézményekben dolgozók. Az optimumra törekvők között ezzel szemben az általános iskolai tanárok vannak inkább jelen²².

A tanári pálya iránti elkötelezettséggel csak az első faktor mutat összefüggést: akiket leginkább a kapcsolatteremtés és a tanári munka támogatása motivált, azok kevésbé

²¹ P=0,000

²² Az első faktor esetében P=0,010, a második faktor esetében P=0,001, a negyedik faktor esetében P=0,007

tartják valószínűnek, hogy más területen keressenek munkát²³.

A kérdőív a legtöbbször igénybe vett képző intézményekre vonatkozó kérdést is tartalmazott. Feltételeztük, hogy a továbbképző szervezet kiválasztásában szerepet játszik, hogy milyen fenntartású az adott óvoda vagy iskola, de kíváncsiak voltunk arra, hogy egyéb szempontok is szerepet játszanak-e abban, hogy ki milyen intézményt választ.

A képző intézmény szerint négy, jól elkülöníthető csoportot találunk. Az első csoportban az egyházi fenntartású intézményeket választók jelennek meg. A második csoportba kerültek azok, akik for-profit vagy non-profit intézmények képzéseit részesítették előnyben. A harmadik csoportba az alapvetően felsőoktatási intézményekben tanulók, míg a negyedikbe a pedagógia intézeteket választók kerültek (46. táblázat).

46. táblázat. A képző intézmény kiválasztásában szerepet játszó tényezők (faktorszórok)

	Egyházi	For- vagy non-profit	Felsőoktatási	Pedagógiai intézeti
Pedagógiai intézetek	-,014	-,086	-,054	,953
Állami felsőoktatási intézmények	,014	-,118	,874	-,125
Egyházi felsőoktatási intézmények	,814	-,004	,215	,052
Magán felsőoktatási intézmények	,405	,476	,339	,114
Középfokú oktatási intézmények	,097	,485	,467	,200
Profitorientált vállalkozások	-,091	,695	-,030	-,207
Nonprofit	-,003	,681	,003	,002

²³ P=0,006

szervezetek				
Egyházi továbbképző szervezetek	,846	,049	-,111	-,064

Varimax, KMO=0,641

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Három faktor esetében a fenntartó a meghatározó, ahogyan ez várható is volt: az első csoportba az egyházi fenntartású intézményekben dolgozók tartoznak zömmel²⁴, a felsőoktatási intézmények képzéseit²⁵ és a pedagógiai intézetek képzéseit²⁶ pedig az önkormányzatok által fenntartott iskolák tanárai részesítik előnyben. A második faktorban, azaz a non-profit és for-profit intézményeket preferálók között viszont a társadalmi nem a meghatározó: a férfiak inkább választották ezeket a képzéseket²⁷. Elképzelhető, hogy ez összefügg azzal a kijelentéssel, hogy a férfiak kevésbé találtak megfelelő képzéseket, de az okok feltárása alapvetően egy következő kutatás célja lehet.

6.4. Összefoglalás

Ahogyan azt a fejezet elején bemutattuk, a magyar továbbképzési rendszer csak részben felel meg a hatékonyság kritériumainak: a képzések az optimálisnál rövidebbek, kivéve a pedagógus szakvizsgát adó formákat. Utóbbiak viszont nem feltétlenül tudnak segíteni az ismeretek gyakorlati alkalmazásában, már csak azért sem, mert egyéb szempontoknak is meg kell felelniük – a diploma megszerzéséhez követelmény például a szigorlat és a szakdolgozat, és ezek nem a leghatékonyabb számonkérési módok, a megkérdezett pedagógusok szerint sem.

Ezeket a hiányosságokat a tanárok viszonylag pontosan érzékelik, több interaktív, gyakorlatias oktatási módszert és számonkérési formát szeretnének.

A továbbképzésekkel kapcsolatos attitűdökben, véleményekben társadalmi nemek és oktatási szintek szerint is láthatunk eltéréseket, amik gyakran össze is kapcsolódnak. Az

²⁴ P=0,000

²⁵ P=0,026

²⁶ P=0,019

²⁷ P=0,001

esetek többségében azonban a társadalmi nem jelentősége nagyobb, a nők és a férfiak véleménye között az egyes oktatási szinteken belül is kimutatható a különbség. Ugyanakkor ebben a témakörben is – ahogyan az előző fejezetben vizsgált pályaelhagyás esetében – kimutatható, hogy a középiskolai tanárok, akár nők, akár férfiak, azonos módon vélekednek a képzésekről. Ráadásul ez a – nemtől többé-kevésbé független – pedagóguskép nem feltétlenül az eredményesség irányába mutat, mivel a középiskolai tanárok azok, akik kevesebb képzésen vettek részt és kevésbé elégedettek a továbbképzésekkel.

Az óvodapedagógusoktól a középiskolai tanárok felé haladva egyre kevesebb továbbképzésen vettek részt a megkérdezettek. Ugyanebben a sorrendben az interaktívabb módszerek iránti igény is csökken. A középiskolai tanárok kevésbé tudják összeegyeztetni a továbbképzéseket a munkájukkal, nehezebben találják az elvárásaiknak megfelelő képzést, és az elvégzett képzéseket kevésbé találják hasznosnak. A képzések kiválasztásakor motiválja őket a tudományos előrelépési lehetőség, ugyanez azonban az óvodapedagógusokat is jellemzi, és ők azok, akik a szakmai és a személyes kapcsolatok bővülését is fontosnak tartják. Az általános iskolai tanárok körében pedig az optimumra törekvők vannak többségben: a lakóhelyükhöz közeli, ugyanakkor a szakmai munkát támogató képzést keresnek.

Társadalmi nemek szerint markánsan elkülönül a továbbképzések iránti attitűd: a nők több képzésen vesznek részt, és azokkal sokkal elégedettebbek, miközben a férfiak közel negyede egyetlen elvégzett továbbképzést sem tartott szakmai fejlődése szempontjából hasznosnak. A nők sokkal jobban igényelnék az interaktív oktatási és számonkérési módszereket; ennek hátterében az is állhat, hogy a csoportos, önreflektív munka inkább feminin jellemző, a férfiszerephez kevésbé tartozik hozzá a személyiség – ezen belül is az attitűdök, az empátia, az érzelmek – ilyen jellegű fejlesztése. A férfiak ugyanakkor a felsőoktatás-központú faktorban felülreprezentáltak, ez összhangban áll az előzőekben látott tudományos előrehaladás szándékával a karrierút során.

A nők közül sokkal többen jelezték, hogy a továbbképzések egy részét nem engedhették meg maguknak; ennek hátterében állhatnak az eltérő igények is, de mivel a nők objektív anyagi helyzete valamivel rosszabb, mint a férfiaké, joggal következtethetünk arra, hogy a drágább – vagy a több anyagi áldozatot követelő, például hosszabb, vagy földrajzilag távolabbi – képzésekről gyakrabban kell lemondaniuk. Utóbbi feltevést támasztja alá, hogy amikor a képzést akadályozó tényezők közül a képzés drágaságát vizsgáltuk meg, akkor a társadalmi nem mellett az állandó lakóhely településtípusa esetében mutatkozott szignifikáns összefüggés.

A nők esetében fontos, hogy szakmai és személyes kapcsolataik fejlődjenek, miközben a képzés szakmai munkájukat is támogatja. A férfiaknak ezzel szemben a tudományos előrelépés lehetősége a meghatározó. Emellett ők részesítik előnyben a for-profit és non-profit intézményeket, ennek háttérében állhat a szélesebb kínálat, de akár kényelmi szempontok – például földrajzi közelség – is.

7. A pedagógusokat jellemző kompetenciák és szakmai célok

Ebben a fejezetben a nehezebben megragadható jellemzők feltárására teszünk kísérletet: mivel a szakmai fejlődés szempontjából a pedagóguskompetenciáknak kiemelt szerepe van, megkíséreljük ezeket, elsősorban az ezekhez való viszonyt – a kvantitatív kutatás korláta miatt – megismerni. Igyekszünk olyan nehezen mérhető kompetenciákat is megragadni, amilyen például a reflektivitás vagy módszertani sokszínűség. Hogy ez a gyakorlati munka során mennyiben valósul meg, azt természetesen csak óramegfigyelések bizonyíthatnák, de az is lényeges, hogy mi az, amit leginkább szeretnének elérni a pedagógusok, hiszen arra bizonyára nagyobb figyelmet fordítanak, míg ha valamilyen készség fejlesztését vagy cél elérését nem is tartják különösebben fontosnak, akkor az nagy eséllyel – tudatosan odafigyelve – a napi munkában sincs jelen.

Az elméleti fejezetekben bemutatott modellek szerint az oktatási szint, amelyen a pedagógus dolgozik, az oktatási intézmény céljai befolyásolják a szakmai fejlődést. Ugyanakkor e modellek figyelmen kívül hagyják a társadalmi nemi sztereotípiák hatását a pedagógusképre: ennek értelmében nemi különbséget nem kellene tapasztalnunk. Azonban már a képzési igény tekintetében is erőteljesen megmutatkozik a társadalmi nem hatása. Tapasztalatunk szerint ugyanis a képzési igény és a már meglévő tudás nem feltétlenül függ össze: egy 2013-as, a debreceni pedagógushallgatók anyanyelvkompetencia-fejlesztési igényét mérő kutatásunk során azt az eredményt kaptuk, hogy társadalmi nemek szerint igen nagyok az eltérések. A hallgatónők általában mindenből hosszabb idejű képzést szerettek volna, mint a férfighallgatók: utóbbiak több mint fele csak egy féléves képzést akart, míg a nőknél ez az arány csupán egyharmad volt²⁸. Hasonlóképpen, a közoktatásban Csapó (2000) azt találta, hogy a nemek közötti különbségeket összességében leginkább azzal lehet leírni, hogy a tantárgyak többségét a lányok – minden életkorban – általában jobban szeretik, mint a fiúk (Csapó, 2000). Kereszty pedig az eltérő nemi szocializáció

²⁸ Az összefüggés szignifikanciaszintje $P=0,021$ volt.

kapcsán hívja fel a figyelmet arra, hogy a nők pozitívabban viszonyulnak a tanuláshoz és igyekeznek – az iskolában is – megfelelni az elvárásoknak (Kereszty, 2014). Ezt figyelembe vettük akkor, amikor az egyes kompetenciaterületek iránti képzési igényt elemeztük.

E változók esetében is vizsgáljuk, hogy hogyan alakulnak az eltérések társadalmi nemek és oktatási szintek szerint, mivel úgy véljük, a pedagógusszerep felfogásával kapcsolatban itt mutatkoznak meg leginkább a különbségek, és természetesen az esetleges azonosságok is.

7.1. A kompetenciák fejlesztése iránti igények alakulása

Az egyik kérdésblokkunk a tanulási tervekkel kapcsolatos kérdések sorába illeszkedett: arra kérdeztünk rá, hogy a pedagógusok milyen feladatok, problémák megoldásához igényelnék továbbképzést a jövőben. A megadott válaszlehetőségek többé-kevésbé lefedik a 326/2013. kormányrendeletben felsorolt pedagóguskompetenciákat, de nem azonosak velük. Az értelmezhetőség miatt ezeket kénytelenek voltunk tagolni, hiszen egyértelmű például, hogy „a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése” két különálló részfeladat. A kompetenciák a szakmai fejlődés mellett az életpályamodell szerinti előrelépésben is kiemelt jelentőséggel bírnak, hiszen a jövőbeli szakmai minősítés a kompetenciák fejlődésétől, az ezekkel kapcsolatban összegyűjtött indikátoroktól is függ.

A megkérdezett pedagógusok közül kiemelkedően sokan szeretnének a hatékony problémamegoldást segítő képzéseket: 86,1 százalék válaszolt igennel erre a lehetőségre. Szintén nagy arányban igényelnék a tanulók személyiségének fejlesztésével (81,5 százalék), valamint a tanulók tanulásának támogatásával (80,6 százalék) kapcsolatos továbbképzéseket.

A skála másik végpontján két olyan képzés, illetve kompetenciaterület áll, amelyekkel kapcsolatban a megkérdezetteknek csupán a fele igényelne támogatást. Ezek az esélyteremtés, integrációs tevékenység (50,5 százalék), valamint a pedagógiai folyamatok értékelése, elemzése (52 százalék). Utóbbi kapcsán érdemes megemlíteni, hogy a „pedagógiai tevékenység tervezése és ehhez kötődő reflexióra való képesség” is a kevésbé fontos feladatok közé került. Úgy tűnik tehát, hogy az önreflexió, noha a jelentőségét gyakran hangsúlyozzák, a pedagógusok napi gyakorlatában nem tölt be igazán hangsúlyos

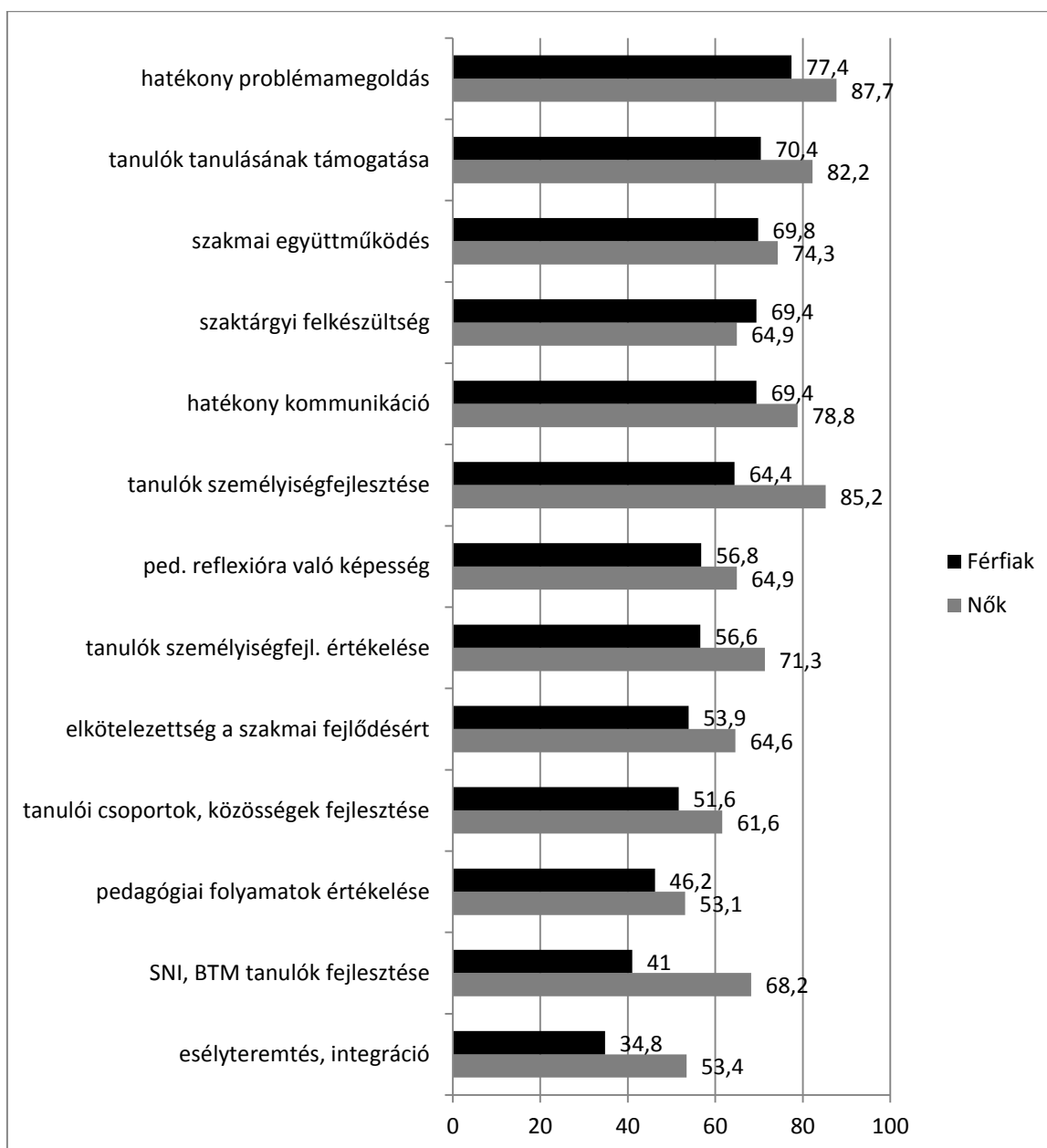
szerepet.

Mind társadalmi nemek, mind oktatási szintek szerint találunk szignifikáns eltéréseket. Az adatok alaposabb elemzése viszont – a fejezet elején írottakkal összhangban – azt mutatja, hogy a nők bármelyik feladattal kapcsolatban jóval nagyobb arányban vennének részt továbbképzésen, mint a férfiak. Ugyanígy csökken az általános képzési igény az alacsonyabb oktatási szinttől a magasabb felé haladva. Ha tehát kizárólag a szignifikáns eltéréseket vizsgálánk, akkor az esetek jelentős részében arra az eredményre jutnánk, hogy sokkal több nő igényelne továbbképzést, mint férfi (és több óvodapedagógus, mint középiskolai tanár). De nem feltétlenül ez a legfontosabb eltérés a társadalmi nemek között, a hasonlóságok egy része pedig észrevétlen maradna ilyen módon. Hogy ezt elkerüljük, rangsorokat hoztunk létre, annak alapján, hogy egy-egy item esetében a nők, illetve a férfiak hány százaléka mondta, hogy szívesen igénybe venne ilyen jellegű továbbképzést.

Ha az egyes feladatok, kompetenciaterületek rangsorolását nézzük, akkor néhány vonatkozásban más eredményt kapunk, mintha a szignifikáns különbségeket vesszük szemügyre. Így például a szaktárgyi felkészültség fontossága nem szignifikáns sem társadalmi nemek, sem oktatási szintek szerint, noha a rangsorolásban elég nagy az eltérés. Ugyanakkor például a tanulók tanulásának támogatása a nőknek szignifikánsan inkább fontos, miközben a férfiak számára ez a második legfontosabb feladat, közvetlenül a hatékony problémamegoldás után, a nők pedig a harmadik helyre rangsorolták. Néhány területen ugyanakkor megmarad a társadalmi nemi különbség, bármilyen módszerrel is próbáljuk megragadni: ilyen például az „esélyteremtés, integráció”, ami lényegesen hangsúlyosabb a nők esetében, mint a férfiaknál. Emiatt úgy véljük, hogy a fontossági sorrendek összevetése jobban tükrözi az eltéréseket, vagy épp az azonosságokat.

Ha az egyes feladatok rangsorolását társadalmi nemek szerint vizsgáljuk, három terület esetén látunk igazán jelentős – két helyezésnél nagyobb – eltérést (18. ábra). „A tanuló személyiségének fejlesztése” és az „SNI, BTM tanulók fejlesztése, együttnevelésre való módszertani felkészültség” a nőknek sokkal lényegesebb: előbbit a második helyre tették, szemben a férfiaknál elért hatodik hellyel, utóbbi náluk a hetedik helyre került, míg a férfiaknál utolsó előtti, azaz tizenkettedik. A szaktárgyi felkészültség ezzel szemben sokkal fontosabb a férfiaknak: náluk a negyedik, míg a nőknél csak a nyolcadik helyen szerepel.

18. ábra. Kompetenciaterületek sorrendje társadalmi nemek szerint



Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az oktatási szintek szerint vizsgálva a feladatok rangsorolását, már több jelentős – két helyezésnél nagyobb – eltérést találunk (19. ábra). Ezek közül kettő magától értetődően adódik abból, hogy nem azonos az egyes iskolafokokon dolgozó pedagógusok feladata, szerepe. A szaktárgyi felkészültség viszonylag fontos a középiskolai tanároknak, akik a hatodik helyre sorolták ezt a feladatot, míg az általános iskolai tanárok a kilencedik, az óvodapedagógusok a tizedik helyre. A tanulók tanulásának támogatásában viszont – szintén nem meglepő módon – az óvodapedagógusok és a tanárok között mutatkozik nagy

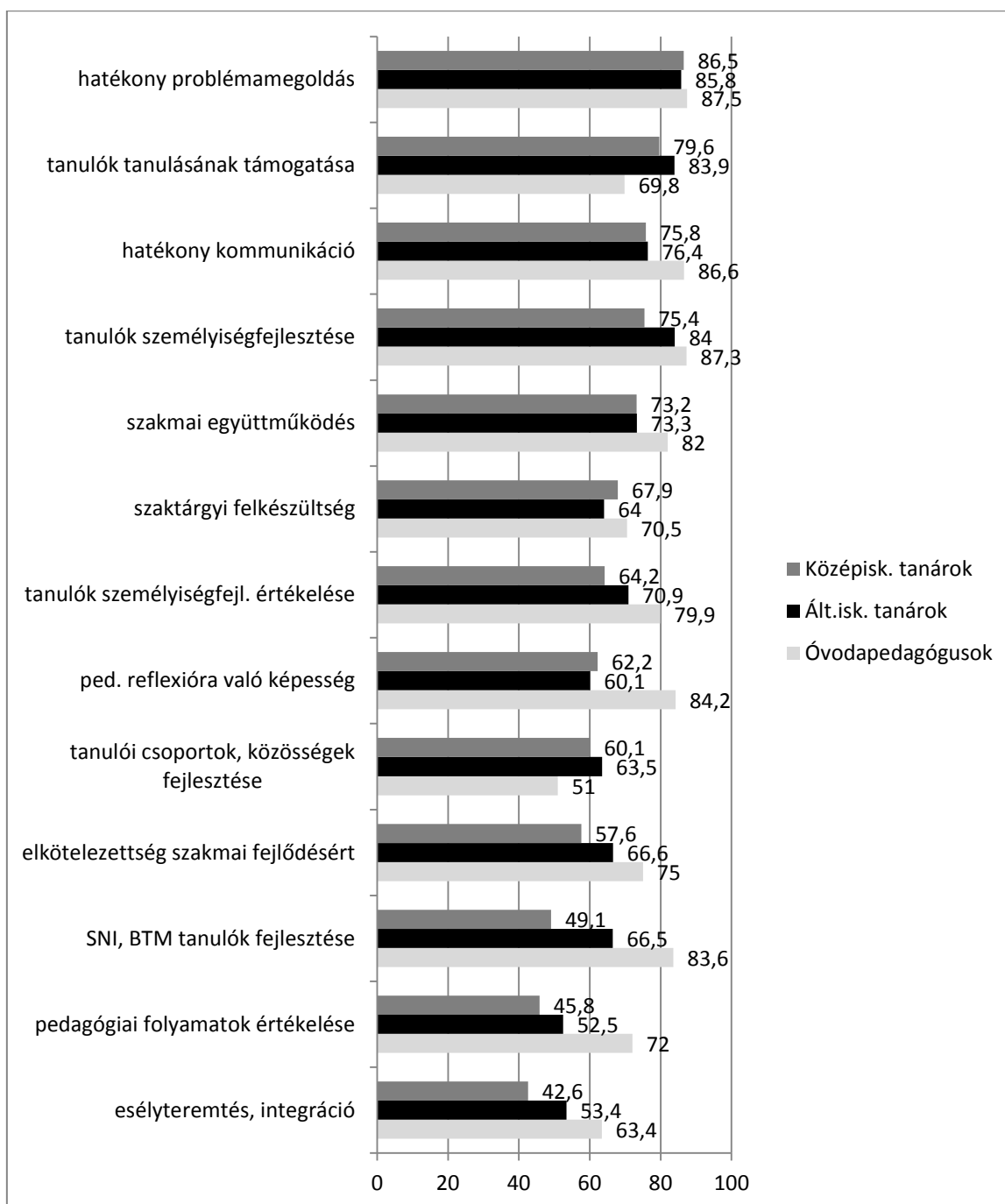
különbség: előbbieknél a tizenegyedik, az általános iskolai tanároknál a harmadik, míg a középiskolai tanároknál a második legfontosabb terület.

Figyelemre méltó az eltérés az „SNI, BTM tanulók fejlesztése, együttnevelésre való módszertani felkészültség” kompetenciaterület iránti igényben. Az óvodapedagógusok befogadóbb attitűdjét jelezheti, hogy ők az ötödik helyre sorolták ezt a területet, az általános iskolai tanárok a nyolcadik, míg a középiskolai tanárok a tizenegyedik helyre.

A „tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése, osztályfőnökség” értékelése esetében viszont minden bizonnyal a gyerekek életkori sajátosságai, esetleg az iskolarendszer elvárásai játszották a legfőbb szerepet. A leginkább a középiskolai tanároknak fontos ez a kompetenciaterület, ők a kilencedik, az általános iskolai tanárok a tizedik helyre sorolták, míg az óvodapedagógusoknál – talán néhány, az óvodai neveléstől idegen kifejezés használata miatt – az utolsó helyre került.

Ahogy előzőleg említettük, a pedagógiai folyamatok elemzése és az önreflexió nem került a legfontosabb területek közé. Ugyanakkor az egyes oktatási szinteken dolgozó pedagógusok közötti eltérések okának feltárása akár további kutatás tárgya lehetne. Az óvodapedagógusok számára ugyanis fontosabbak ezek a területek: a reflexióra való képesség a negyedik, a pedagógiai folyamatok elemzése a kilencedik, míg a szakmai fejlődés iránti elkötelezettség a nyolcadik helyet foglalja el az ő sorrendjükben. Utóbbi az általános iskolai tanároknál a hetedik, viszont a reflexió képessége csupán a tizenegyedik, míg a pedagógiai folyamatok elemzése az utolsó helyre került. A középiskolai tanárok esetében pedig a nyolcadik, a tizedik és a tizenkettedik helyről beszélhetünk. A sorrendek alakulásában nyilván számos tényező szerepet játszott, esetleg nem is azonos módon értelmezik az egyes területeket a különböző oktatási szinteken tanító pedagógusok. Az azonban mindenképp elgondolkodtató, hogy az általános iskolai és a középiskolai tanárok esetében a szakmai folyamatok tervezésére, értékelésére és a szakmai fejlődésre vonatkozó területek egyike sem került a rangsor első felébe.

19. ábra. Kompetenciaterületek sorrendje oktatási szintek szerint



Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Megvizsgáltuk azt is, hogy kimutatható-e kapcsolat a 13 item fontossága között, vannak-e olyan kompetenciaterületek, amelyek együttesen minősülnek fejlesztendőnek a pedagógusok egy-egy csoportja számára. Az elemzés során három faktort tudtunk létrehozni (47. táblázat). Az elsőbe tartozók számára a szakmai fejlődés és a pedagógiai folyamatok elemzése kiemelten fontos, emellett a kommunikáció, az együttműködés és a

problémamegoldás hangsúlyos, így ez a faktor a „szakmaifejlődés-központú” elnevezést kapta. A második csoport a tanulók személyiségfejlesztésre helyezi a hangsúlyt, emellett fontosak számára a rangsorolásban egyébként nem annyira kitüntetett helyet elért területek, például az esélyteremtés és integrációs tevékenység, valamint az SNI, BTM tanulók fejlesztése, együttnevelésre való módszertani felkészültség. A faktort ezért „esély- és diákközpontúnak” neveztük el. A harmadik csoport a szaktárgyi felkészültséget tekinti a legfontosabbnak, amihez a tanulók tanulásának támogatása és a pedagógiai tevékenység tervezése, és ehhez kötődő reflexióra való képesség kapcsolódik. Ennek alapján a faktor a „tanulásközpontú” nevet kapta.

47. táblázat. Az egyes kompetenciaterületek fontossága (faktorszórok)

	Szakmaifejlődés- központú	Esély- és és diákközpontú	Tanulásközpontú
Elkötelezettség, felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	,711	,156	,204
Hatékony problémamegoldás	,685	,254	,224
Szakmai együttműködés	,826	,049	,252
Hatékony kommunikáció	,725	,235	,200
A tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése	,646	,483	,024
A pedagógiai folyamatok értékelése, elemzése	,679	,286	-,065
Esélyteremtés, integrációs tevékenység	,461	,627	-,070
Tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése,	,336	,579	,203

osztályfőnökség			
SNI, BTM tanulók fejlesztése, együttnevelésre való módszertani felkészültség	,082	,759	-,080
A tanuló személyiségének fejlesztése	,264	,726	,349
A tanulók tanulásának támogatása	,162	,614	,528
Pedagógiai tevékenység tervezése, és ehhez kötődő reflexióra való képesség	,402	,237	,585
Szaktárgyi felkészültség	,085	-,040	,847

Varimax, KMO=0,885

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Társadalmi nemek szempontjából a második faktor mutat szignifikáns eltérést²⁹: nem meglepő módon a nők felülreprezentáltak ebben hagyományosan inkább femininnek mondható, a törődést és gondoskodást előtérbe helyező faktorban.

Oktatási szintek szerint vizsgálva az első faktorban felülreprezentáltak az óvodapedagógusok, a másodikban az óvodapedagógusok, és csekélyebb mértékben az általános iskolai tanárok, míg a középfokon tanítók alulreprezentáltak³⁰. Bár a harmadik faktorban számítanánk a középiskolai tanárokra, a tanulásközpontú faktorban nem mutatható ki szignifikáns különbség.

A második faktor egyébként pályaelhagyás szempontjából is érdekes, bár az összefüggés kevésbé erős³¹: akik ebbe tartoznak, azok jobban elkötelezettek a tanári pálya mellett, úgy tűnik, ez az a pedagóguskép, ami találkozik a valós elvárásokkal.

²⁹ P=0,000

³⁰ P=0,004, illetve P=0,001

³¹ P=0,026

A további lehetséges összefüggések feltárása érdekében többváltozós elemzéssel is megvizsgáltuk, hogy az egy mutatóba rendeződő kompetenciaterületek kapcsolódnak-e más jellemzőkhöz is. Az elemzésbe mindhárom faktor esetében az első modellbe a társadalmi nemet, a másodikba a társadalmi nemet és az oktatási szintet, majd a harmadik modellbe az előbbieket mellett a kulturális tőke és az anyagi tőke mutatóit és az állandó lakóhely településtípusát vontuk be.

A „szakmaifejlődés-központú” faktor esetében szignifikáns összefüggést láthatunk a saját végzettségekkel, míg a kulturális vagy az anyagi tőke egyéb mutatóinak nem érzékelhető a hatása (48. táblázat). Az első diplomájukat főiskolán szerzők esetében az összefüggés negatív, azaz ők kevésbé tartják fontosnak ezeket a kompetenciákat, míg a pályán töltött évek alatt egyetemi diplomát szerzőkre nagyobb eséllyel vonatkoznak a faktor mutatói. Úgy tűnik tehát, hogy a megszerzett egyetemi végzettség a legfontosabb hatótényező, függetlenül attól, hogy első vagy második-harmadik diploma-e.

48. táblázat. Lineáris regressziós modellek a „szakmaifejlődés-központú” faktorra

Magyarázó változók	Modell 1 (Beta)	Modell 2 (Beta)	Modell 3 (Beta)
Társadalmi nem	Ns.	Ns.	Ns.
Oktatási szint (ált. iskola)		Ns.	Ns.
Oktatási szint (középiskola)		Ns.	Ns.
Első diploma			-0,18 **
Legmagasabb diploma			0,13 *
Apa iskolai végzettsége			Ns.
Anyai iskolai végzettsége			Ns.
Objektív anyagi mutató			Ns.
Lakóhely településtípusa			Ns.
Adjusted R Square	0,003	0,005	0,019

*** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, * a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát.

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az „esély-és diákközpontú” faktor esetében a társadalmi nem hatása a legerősebb, és ez a több változó bevonását követően is megmarad, szinte azonos mértékben (49. táblázat). A középiskolában oktató pedagógusok esetében kisebb eséllyel jelennek meg

ezek a kompetenciamutatók, ahogyan ezt a keresztábla-elemzés is jelezte. Érdekeség ugyanakkor, hogy a kulturális és az anyagi tőke mutatóinak bevonása után az oktatási szintek közötti szignifikáns eltérés eltűnik. További kutatás témája lehet, hogy pontosan mely tényezők hatnak így. Valószínűsíthetjük, hogy a megszerzett diploma jellege módosító tényező, mivel a korábbi elemzéseink azt mutatták, hogy az egyetemi diplomások körében felértékelődik a szaktárgyi tudás. A jelenlegi adatok alapján azonban nem tudunk pontos választ adni erre a kérdésre.

A „tanulásközpontú” faktor több változó bevonása esetén sem mutat szignifikáns összefüggést egyik jellemzővel sem: ebben az esetben is újabb kutatás tárgya lehet, hogy milyen tényezők teszik fontossá e kompetenciamutatót.

49. táblázat. Lineáris regressziós modellek az „esély- és diákközpontú” faktorra

Magyarázó változók	Modell 1 (Beta)	Modell 2 (Beta)	Modell 3 (Beta)
Társadalmi nem	-0,207 ***	-0,177 ***	-0,180 ***
Oktatási szint (ált. iskola)		Ns.	Ns.
Oktatási szint (középiskola)		-0,129 *	Ns.
Első diploma			Ns.
Legmagasabb diploma			Ns.
Apa iskolai végzettsége			Ns.
Anyai iskolai végzettsége			Ns.
Objektív anyagi mutató			Ns.
Lakóhely településtípusa			Ns.
Adjusted R Square	0,042	0,048	0,047

*** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, * a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát.

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

7.2. Szakmai célok, és az ezekre ható tényezők

A másik kérdésblokkunk a szakmai múltra vonatkozó kérdések végén kapott helyet, ebben a tanítás során megvalósítandó célokra kérdeztünk rá. A 4. fejezetben bemutatott „Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development is a Cross-Border Area” kutatás említett, pedagógushallgatóknak szóló melléklete szintén

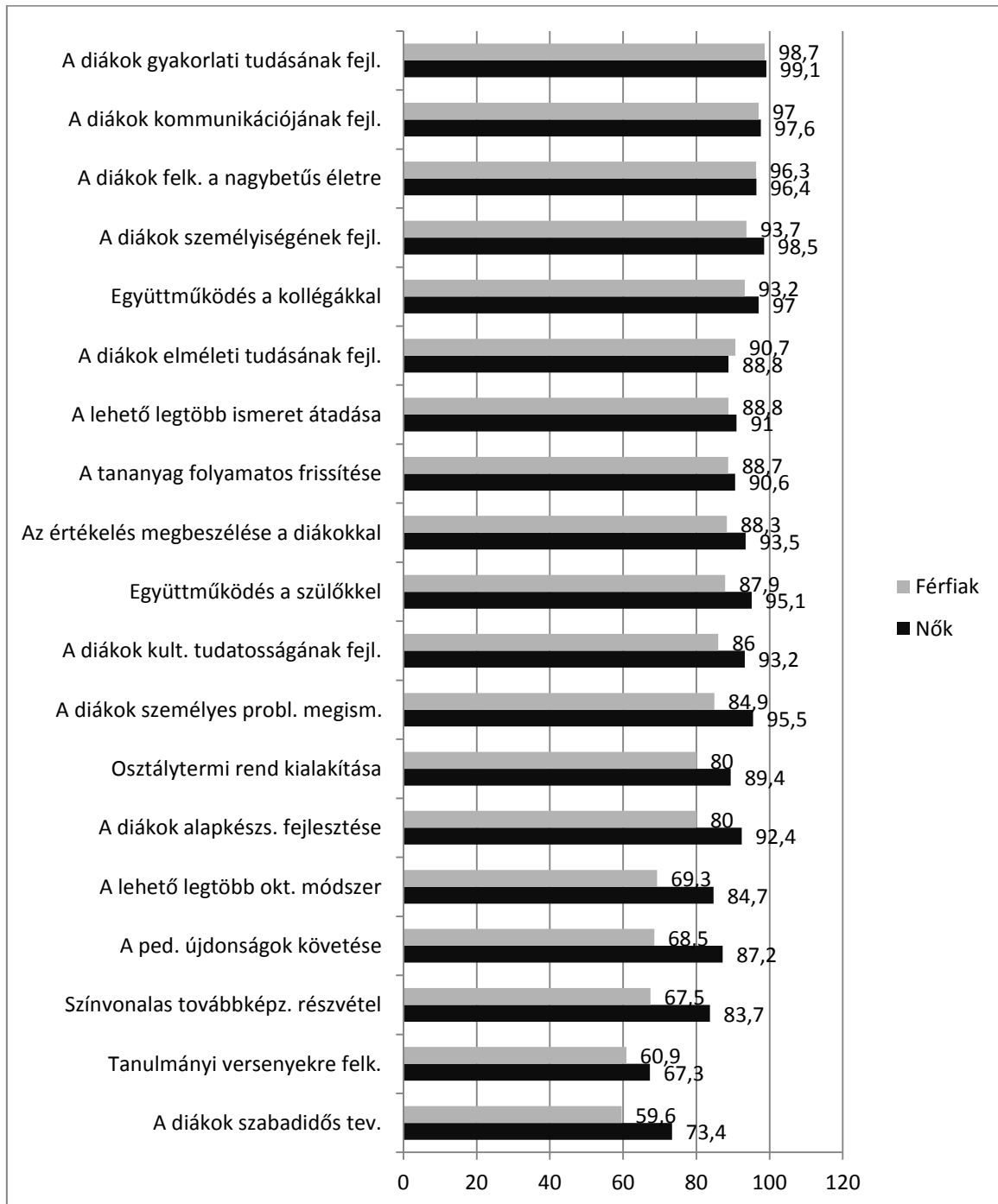
vizsgálta a munka során fontosnak tekintett célokat. Az ott kapott eredmények alapján a jelenlegi kérdőív 19 itemét úgy határoztuk meg, hogy nagyjából egyenlő számban kapcsolódjanak a szakmai fejlődéshez és sokszínűséghez köthető célokhoz, a társas kapcsolatokkal, személyiségfejlesztéssel összefüggő célokhoz, illetve a kifejezetten tudásátadásra, oktatásra vonatkozó célokhoz. Az egyes célok fontosságát négyfokú Likert-skálán jelölhették a válaszadók.

Összességében elmondható, hogy a célok mindegyikét fontosnak találta a pedagógusok legalább 80 százaléka, az egyetlen kivétel a diákok szabadidős tevékenységének szervezése, amit egyharmaduk vélt kevésbé fontosnak. A leginkább szükséges célok közé került a diákok gyakorlati tudásának, személyiségének és kommunikációjának fejlesztése. Bár az értékelésben nem jelentek meg olyan kiugró különbségek, mint a kompetenciaterületek esetében, a nők és az óvodapedagógusok itt is általában fontosabbnak tartottak minden célkitűzést, mint a férfiak, illetve a középiskolai tanárok. Így az egyes célok fontossága közötti szignifikáns eltérések ismét nem feltétlenül adnak pontos képet: „a diákok felkészítése a nagybetűs életre” például jóval fontosabb a középiskolai tanároknak, mint a többi pedagógusnak, a második helyen szerepel, míg az általános iskolai tanároknál a hetedik, az óvodapedagógusoknál a nyolcadik, ugyanakkor az értékek alapján nincs szignifikáns különbség az egyes oktatási szinten dolgozók között. Fordított a helyzet a tanulmányi versenyekre való felkészítéssel: az óvodapedagógusoknál és az általános iskolai tanároknál az utolsó, a középiskolai tanároknál az utolsó előtti helyet foglalja el, miközben az általános iskolai tanárok háromnegyede szerint, míg az óvodapedagógusok egyharmada szerint lényeges célkitűzés. Meglátásunk szerint itt az a kiemelő, hogy bár a kérdés leginkább a középiskolákban releváns, hiszen ott már a továbbtanulásra is hatással van, a pedagógusok mégis csak más, kevésbé verseny- vagy ismeretközpontú célok után akarják még ezt is megvalósítani. Így jelen esetben is – ahogy a kompetenciákra vonatkozó kérdések esetében – úgy véltük, célszerűbb a társadalmi nemek, illetve az oktatási szintek szerinti fontossági sorrendeket összevetni.

Az alapkészségek fejlesztésének fontosságában mutatkozó eltérést valószínűleg az okozza, hogy az általános iskolai pedagógusok körében jóval nagyobb a nők aránya; ez a cél ugyanis csak náluk jelenik meg kiemelt helyen, ahogy ezt majd, az oktatási szintek vizsgálatakor is látni fogjuk (20. ábra). A férfiaknak jóval fontosabb a diákok elméleti tudásának fejlesztése (hatodik hely, szemben a nők tizennegyedik helyével), és a lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak (hetedik hely, míg a nők sorrendjében csak a tizenegyedik). A nőknek ezzel szemben lényegesebb a diákok személyes problémáinak

megismerése (hatodik helyre került, míg a férfiaknál a tizenkettedikre), és a szülőkkel való együttműködés (hetedik, míg a férfiaknál a tizedik a fontossági sorrendben). Érdekeség, ahogyan a férfiak esetében elkülönül a diákok személyiségének fejlesztése, illetve problémáik megismerése, előbbi ugyanis a negyedik legfontosabb cél számukra.

20. ábra. Szakmai célok sorrendje, társadalmi nemek szerint



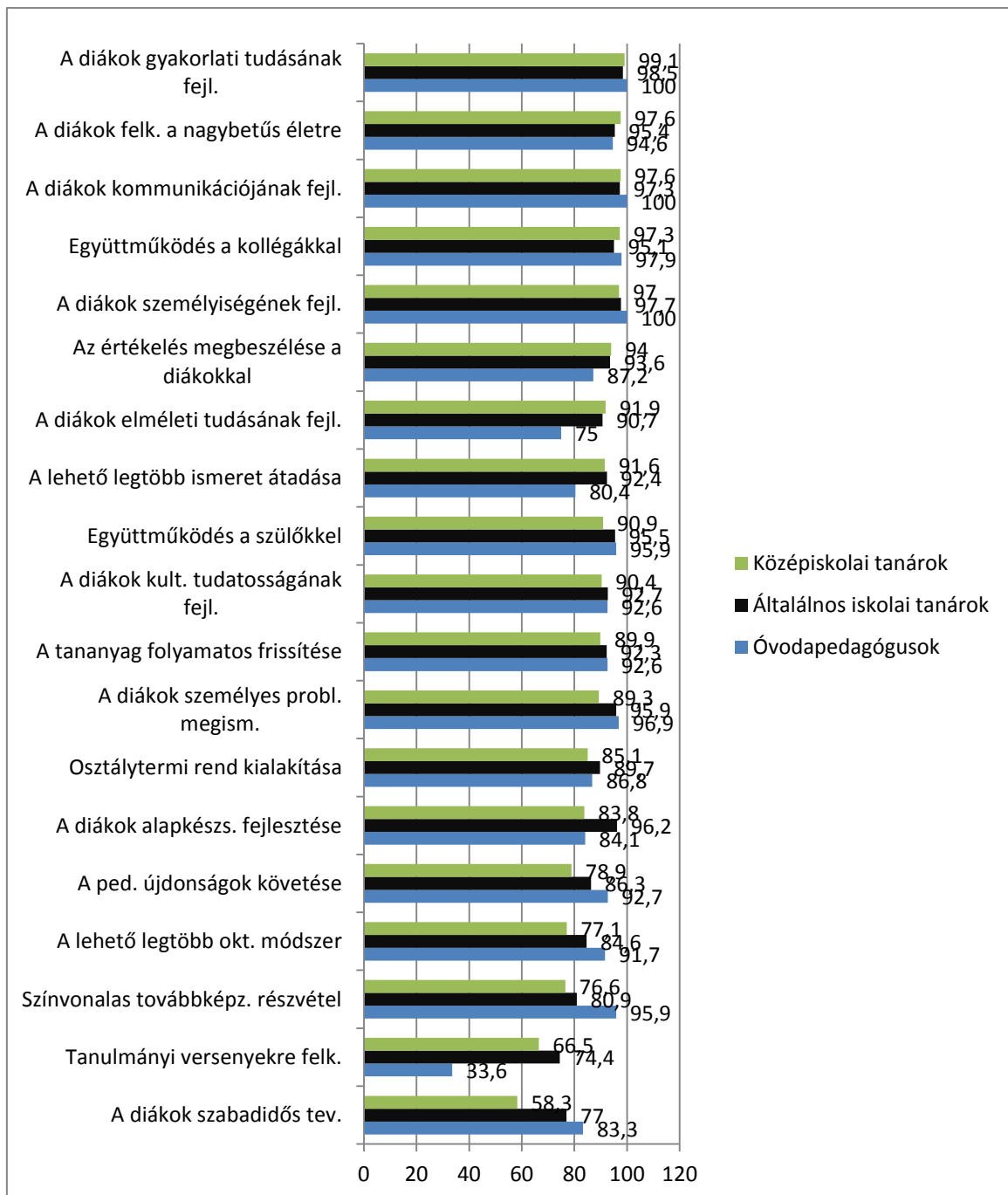
Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Oktatási szintek szerint vizsgálva a sorrendet, ismét találunk magától értetődő, a szerepelvárások, feladatok különbözőségéből adód eltéréseket, valamint olyanokat, amelyekre nem kínálkozik ilyen egyértelmű magyarázat. Érdekesség, hogy a diákok gyakorlati tudásának fejlesztése mindhárom csoportban az első helyre került, nyilván más-más tartalommal, de a gyakorlatias ismeretek átadása a leginkább fontos cél a pedagógusoknak (21. ábra).

Az alapkészségek fejlesztése, a többiekkel összevetve kiemelkedően fontos az általános iskolai tanároknak. A diákok személyiségének fejlesztése, bár mindhárom csoportban legalább 97 százalék számára fontos, a középiskolai tanároknál már csak az ötödik helyre került. Az értékelés megbeszélése a diákokkal a középiskolában válik igazán fontossá, itt a hatodik helyen szerepel, az általános iskolai tanároknál a kilencedik, míg az óvodapedagógusoknál a tizenharmadik. Hasonlóan alakul „a diákok felkészítése a nagybetűs életre” megítélése is: a középiskolában már érezhető a fontossága, míg az alacsonyabb iskolafokokozatokon dolgozóknál a középmezőnyben végzett.

A szakmai együttműködés a kollégákkal az általános iskolai tanárok számára kevésbé fontos, mint a többieknek, és ez már nem következik a feladatok közötti különbségből: a nyolcadik helyre került, míg az óvodapedagógusoknál az ötödik, a középiskolai tanároknál a negyedik. Szintén további kutatás tárgya lehet, hogy miért fontosabb a színvonalas szakmai továbbképzéseken való részvétel és a pedagógiai újdonságok követése az óvodapedagógusoknak: náluk ez a hatodik és kilencedik, míg az általános és a középiskolai tanároknál a tizenhetedik és a tizenötödik.

21. ábra. Szakmai célok sorrendje oktatási szintek szerint



Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Megvizsgáltuk azt is, hogy a fontossági választások alapján milyen feladatok, célok kapcsolódnak össze: a kapott faktorokat mutatja be az 50. táblázat. Az első faktorban a kommunikáció és az együttműködés fontosságát hangsúlyozó célok jelennek meg, a másodikban a folyamatos szakmai megújuláshoz kapcsolódó célkitűzések. A harmadik faktor az alapvető iskolai működést támogató célokat tartalmazza, míg a negyedik a tudás

átadását, fejlesztését célzó tevékenységeket.

50. táblázat. Az egyes szakmai célok fontossága (faktorszórok)

	Személy- központú	Innovatív	Intézményorientált	Tudásközpontú
Szakmai kommunikáció, együttműködés a szülőkkel	,736	,225	,097	,148
A diákok kommunikációjának fejlesztése	,716	,107	,149	,029
Szakmai együttműködés a kollégákkal, az iskolai közösséggel	,684	,256	,037	,187
A diákok személyiségének fejlesztése	,659	,128	,312	-,129
A diákok kulturális tudatosságának kialakítása, fejlesztése	,632	,147	,101	,066
Az értékelés megbeszélése a diákokkal	,618	,205	,175	,119
A diákok személyes problémáinak megismerése	,522	,174	,492	-,086
A pedagógiai újdonságok állandó követése	,210	,770	,133	,117
A lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása	,162	,770	,186	,058
A legszínvonalasabb szakmai	,326	,711	,108	,034

továbbképzésekre való folyamatos részvétel				
A tananyag folyamatos frissítése, megújítása	,126	,709	,030	,175
A diákok alapkészségeinek (írás, olvasás) fejlesztése	,169	,002	,727	,074
A diákok szabadidős tevékenységének szervezése	,294	,250	,580	-,019
A tanulást segítő osztálytermi rend kialakítása	,141	,171	,571	,242
A diákok elméleti tudásának fejlesztése	,095	,040	-,046	,803
A lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak	,074	,123	,065	,743
Tanulmányi versenyekre való felkészítés	-,064	,234	,386	,510

Varimax, KMO=0,897

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Társadalmi nemek szerint a negyedik, tudásközpontú faktorban nem mutatható ki eltérés, bár a szakirodalom állításai alapján nem lenne meglepő, ha a férfiak többségben lennének. Az első három faktor mindegyikében felülreprezentáltak a nők³².

Az oktatási szintek szerint is lényeges eltérés mutatkozik az egyes faktorok között³³. Az elsőben felülreprezentáltak az óvodapedagógusok, a másodikban az óvodapedagógusok és csekélyebb mértékben az általános iskolai tanárok, a harmadikban az általános iskolai, a negyedikben a középiskolai tanárok.

A korábbi, pedagógushallgatókat vizsgáló kutatás azt mutatta, hogy az innovatív

³² P=0,000; P=0,018; P=0,000

³³ P=0,000; mind a négy faktor esetében

faktorba tartozók inkább gondolják valószínűnek, hogy nem a tanári pályát választják. A gyakorló pedagógusok esetében viszont éppen fordított összefüggést látunk: a pályaelhagyási szándékkal összevetve csak a második faktorban mutatható ki különbség, és épp az innovatívok azok, akik elkötelezettebbek. Ugyanakkor ez csak a minta egészét nézve igaz. Mivel korábban egyetemi hallgatókat kérdeztünk, akik nagyobb eséllyel készülnek magasabb oktatási szinten dolgozni, a jelenlegi mintában is elkülönítettük a középiskolai tanárokat, és megvizsgáltuk, hogy körükben hogyan alakul a pályaelhagyás és az egyes faktorok kapcsolata. Azt tapasztalhatjuk, hogy a pályaelhagyást fontolgatók körében felülreprezentáltak az innovatívok³⁴, míg a többi faktorban nincs szignifikáns eltérés.

E faktorok esetében is érdemes megnézni, hogy látszik-e valamilyen összefüggés a társadalmi nemek és az oktatási szintek, valamint a többi független változó között. Mind a négy faktor esetében az első modellbe a társadalmi nemet vontuk be, a másodikba a társadalmi nemet és az oktatási szintet, a harmadik modellbe pedig az anyagi és a kulturális tőke mutatóit, valamint az állandó lakhely településtípusát.

A „személyközpontú” faktor esetében a többváltozós modell is azt mutatja, hogy a nők és az óvodapedagógusok azok, akik számára ezek a szakmai célok kiemelten fontosak, a társadalmi háttér esetleges eltérése pedig nem módosítja szignifikánsan a nem és az oktatási szint hatását (51. táblázat). Úgy tűnik tehát, hogy ezek a célok egy hangsúlyosan feminin pedagóguskép részei, és az ezzel való azonosulás során válik lényegessé a másokkal fenntartott jó kapcsolat és a személyiségfejlesztés.

51. táblázat. Lineáris regressziós modellek a „személyközpontú” faktorra

Magyarázó változók	Modell 1 (Beta)	Modell 2 (Beta)	Modell 3 (Beta)
Társadalmi nem	-0,16 ***	-0,14 ***	-0,12 **
Oktatási szint (óvoda)		0,15 ***	0,15 ***
Oktatási szint (középiskola)		Ns.	Ns.
Első diploma			Ns.
Legmagasabb diploma			Ns.
Apa iskolai végzettsége			Ns.
Anya iskolai végzettsége			Ns.
Objektív anyagi mutató			Ns.

³⁴ p=0,002

Lakóhely településtípusa			Ns.
Adjusted R Square	0,025	0,045	0,040

*** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, * a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát.

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az „innovatív” faktor esetében a társadalmi nemek közötti eltérés csupán tendenciaszerűen mutatható ki, de az oktatási szint meghatározó volta megmarad, akkor is, ha több változót vonunk be az elemzésbe (52. táblázat). Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy ezt a mutatót már befolyásolja a társadalmi háttér: a jobb anyagi helyzetben levők jóval nagyobb eséllyel érzik fontosnak a szakmai megújulást. Ha pedig az állandó lakhely kisebb település, akkor negatív hatást láthatunk: a szélesebb képzési kínálat, a könnyebben elérhető konferenciák egy-egy megyeszékhelyen ösztönzően hatnak a szakmai innovációra.

52. táblázat. Lineáris regressziós modellek az „innovatív” faktorra

Magyarázó változók	Modell 1 (Beta)	Modell 2 (Beta)	Modell 3 (Beta)
Társadalmi nem	Ns.	Ns.	Ns.
Oktatási szint (óvoda)		0,12 **	0,11 **
Oktatási szint (középiskola)		Ns.	Ns.
Első diploma			Ns.
Legmagasabb diploma			Ns.
Apa iskolai végzettsége			Ns.
Anya iskolai végzettsége			Ns.
Objektív anyagi mutató			0,13 ***
Lakóhely településtípusa			-0,89 *
Adjusted R Square	0,003	0,024	0,053

*** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, * a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát.

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az „intézményorientált” faktor a keresztábra-elemzés alapján kifejezetten az általános iskolában oktató pedagógusokra jellemző mutató. Ezt a többváltozós modell is megerősíti: a társadalmi nem és az oktatási szint hatása szignifikáns (53. táblázat). Befolyásolja azonban a mutatót az első kapott diploma jellege is: aki elsőnek főiskolai

végzettséget szerzett, az nagyobb eséllyel tartja fontosnak ezeket a célokat, miközben a későbbi magasabb végzettség megszerzésének nincs kimutatható hatása. Az anyagi helyzet és a településtípus szintén nem befolyásolja, hogy valaki fontosnak érzi-e ezeket a szakmai célokat.

53. táblázat. Lineáris regressziós modellek az „intézményorientált” faktorra

Magyarázó változók	Modell 1 (Beta)	Modell 2 (Beta)	Modell 3 (Beta)
Társadalmi nem	-0,18 ***	-0,14 ***	-0,14 ***
Oktatási szint (óvoda)		-0,15 ***	-0,17 **
Oktatási szint (középiskola)		-0,26 ***	-0,15 ***
Első diploma			-0,93 *
Legmagasabb diploma			Ns.
Apa iskolai végzettsége			Ns.
Anya iskolai végzettsége			Ns.
Objektív anyagi mutató			Ns.
Lakóhely településtípusa			Ns.
Adjusted R Square	0,035	0,103	0,135

*** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, * a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát.

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A tudásközpontú faktor esetében sem módosul lényegesen a korábban kapott eredmény, ha a kulturális tőke mutatóit is bevonjuk az elemzésbe (54. táblázat). Az objektív anyagi helyzet mutatója viszont hatással van e faktorra: a rosszabb anyagi helyzet növeli annak valószínűségét, hogy valaki ezeket a szakmai célokat tartsa lényegesnek.

54. táblázat. Lineáris regressziós modellek az „tudásközpontú” faktorra

Magyarázó változók	Modell 1 (Beta)	Modell 2 (Beta)	Modell 3 (Beta)
Társadalmi nem	Ns.	Ns.	Ns.
Oktatási szint (ált. iskola)		0,27 ***	0,28 ***
Oktatási szint (középiskola)		0,35 ***	0,32 ***
Első diploma			Ns.

Legmagasabb diploma			Ns.
Apa iskolai végzettsége			Ns.
Anya iskolai végzettsége			Ns.
Objektív anyagi mutató			-0,10 **
Lakóhely településtípusa			Ns.
Adjusted R Square	0,000	0,051	0,057

*** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, * a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát.

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

7.3. Összefoglalás

A kompetenciaterületekre és a pedagógusmunka során megjelenő célokra vonatkozó faktorokat összességében vizsgálva azt látjuk, hogy társadalmi nemek szerint a tanuláshoz, oktatáshoz kapcsolódó faktorokban nincs eltérés (55. táblázat). Az esélyteremtés, a személyközpontúság és a sokféle oktatási módszer használata, a szakmai megújulás inkább a nőknek fontos, míg a tudás fontosságát kijelölő célokban és kompetenciákban nincs nemi különbség, és az együttműködést, problémamegoldást is magában foglaló, a pedagógiai folyamatokat is értékelő kompetenciaterületben sem. Azaz a pedagógusszerephez kapcsolódó feminin elvárások egy része inkább illik a nők szerepfelfogásához, más vonatkozásokban viszont nem látunk eltérést, a célokban megjelenő innovativitás pedig inkább maszkulin vonás lehetne, mégis a nők tudnak vele jobban azonosulni: ennek oka további kutatások tárgya lehetne.

55. táblázat. Az oktatási célokat és értékeket megjelenítő faktorok együttesen, társadalmi nemek szerint

	Személy- közp.	Innova- tív	Intézmény- orientált	Tudás- központ ú	Szakmaifej- lődés-közp.	Esély- és diákközp.	Tanulás- közp.
Nők	+	+	+	0	0	+	0
Férfiak	-	-	-	0	0	-	0

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az oktatási szintek alapján markánsabb csoportok rajzolódnak ki előttünk (56. táblázat). Az óvodapedagógusok alapvetően személy- és szakmaifejlődés-központúak, a középiskolában oktatók számára pedig a tudás átadása a fontos cél. Az általános iskolai tanárok a legtöbb faktorban átlaghoz közeli helyet foglalnak el, kivétel ez alól az iskola alapfeladatait magában foglaló „intézményorientált” faktor, amelyben felülreprezentáltak.

56. táblázat. Az oktatási célokat és értékeket megjelenítő faktorok együttesen, társadalmi nemek szerint

	Személy- központú	Innovatív	Intézmény- orientált	Tudás- központú	Szakmai- fejlődés- központú	Esély- és diákköz- pontú
Óvodapedagógus	+	+	-	-	+	+
Ált. isk. pedagógus	-	0	+	0	0	0
Középisk. pedagógus	-	-	-	+	-	-

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A kompetenciaterületek fontossága és a szakmai célok vizsgálata összességében azt mutatja, hogy a társadalmi nemek közötti hasonlóságok nagyobb arányban jelennek meg, mint a különbségek. Nemétől függetlenül mindenkinek kiemelkedően fontos például a hatékony probléma-megoldási kompetenciák fejlesztése, vagy a tanulók tanulásának támogatása.

A kompetenciaterületeket vizsgálva ugyanakkor tetten érhető az egyik hagyományos maskulin-feminin dichotómia: a tudás- illetve a személyközpontúság. Azaz a szaktárgyi felkészültség, az elméleti tudás fejlesztése sokkal hangsúlyosabban jelenik meg a férfiaknál, míg a tanulók személyes problémáinak megismerése vagy az esélyegyenlőségre törekvés a nőknél. Érdekes, hogy a diákok személyiségének fejlesztése mind a nőknek, mind a férfiaknak fontos, viszont utóbbiak ezt – legalábbis ebből az ellentétpárból kiindulva – közvetett módon, például a tananyag segítségével képzelik. A másik lehetőség, hogy a sztereotip elvárások hatására válik egyik vagy másik részfeladat

hangsúlyosabbá, de valójában, a pedagógusszerep gyakorlati megvalósítása során, már nem válnak el ennyire körülhatároltan egymástól.

A másik társadalmi nemi különbség, hogy a nőknek mérhetően fontosabb a sokféle oktatási módszer alkalmazása, a pedagógia újdonságok követése, a színvonalas továbbképzéseken való részvétel. Ennek háttérében is több tényező állhat: lehetséges, hogy a férfiak egy része jobban ragaszkodik a frontális oktatási módszerekhez, és az is előfordulhat, hogy a nők tanulás iránti pozitívabb attitűdje érvényesül a szakmai fejlődéssel-fejlesztéssel kapcsolatban. A tanári szerep hatékony megvalósításához viszont – társadalmi nemtől függetlenül – hozzátartozna e célok fontossága, így a férfiak esetében további kutatások tárgya lehet, hogy milyen módon tehető pozitívabbá az ő attitűdjük is. Úgy tűnik emellett, hogy az innovativitás a középiskolai tanárok esetében a pedagógusképnek sem alapvető eleme; ez összhangban áll azzal, hogy az újabb diploma megszerzésén gondolkozók szignifikánsan inkább fontolóra veszik a tanári pálya elhagyását.

Az egyes oktatási szinten dolgozó pedagógusok igényei és céljai jól láthatóan különbözőek. Ezek egy részét magyarázza, hogy az óvodás, általános iskolás, illetve középiskolás gyerekek, diákok életkori sajátosságai, és – többé-kevésbé ehhez kapcsolódóan – az adott köznevelési intézmény feladatai eltérőek. Így érthető, hogy az általános iskolai tanárok számára különösen fontos az alapkészségek elsajátíttatása, míg a középiskolai tanárok számára az értékelés megbeszélése a diákokkal, vagy az életre való felkészítés. Talán ide sorolható az is, hogy az óvodákban és az általános iskolákban dolgozó pedagógusok sokkal hangsúlyosabbnak érzik a személyiségfejlesztés szerepét, míg a középiskolai tanároknál ez valamelyest háttérbe szorul.

Az intézmények feladatai, céljai közötti eltérés nem indokolja ugyanakkor, hogy az óvodától a középiskola felé haladva egyre kevésbé fontos a sokféle oktatási módszer alkalmazása, a pedagógiai tevékenységhez kötődő reflexió vagy a színvonalas továbbképzéseken való részvétel. Mivel az alacsonyabb iskolafokokon nagyobb a nők aránya, ebben valószínűleg a társadalmi nemi hatások is szerepet játszanak, de például a „pedagógiai tevékenység tervezése és az ehhez kötődő reflexiók” kompetenciaterület esetében nincs szignifikáns eltérés a nemek között akkor sem, ha kizárólag a középiskolai tanárokat vizsgáljuk. Úgy tűnik tehát, hogy körükben a maszkulinabb pedagóguskép valamilyen mértékben a nőkre is kiterjed; ráadásul épp az innovatívabb attitűd kárára.

Látható az is, hogy az eltérő oktatási szinten dolgozó pedagógusok céljai között is tapasztalunk azonosságokat, ráadásul épp a legfontosabbnak tartott célkitűzések esetében: a

diákok gyakorlati tudásának, személyiségének és kommunikációjának fejlesztése a pedagógusok csaknem mindegyikének fontos, függetlenül attól, hogy milyen közoktatási intézményben dolgozik. A kompetenciaterületek közül pedig nagy arányban és egyhangúlag igényelnék a hatékony problémamegoldáshoz és a tanulók személyiségének fejlesztéséhez kapcsolódó képzéseket.

A többváltozós elemzések az esetek többségében megerősítik, hogy a társadalmi nem és az oktatási szint hatása a legerősebb e mutatók esetében: a személyközpontú faktor vizsgálata például semmilyen egyéb változóval nem mutatott összefüggést, és az is gyakori, hogy a kulturális tőke mutatói közül kizárólag a saját diploma jellege hat a faktorokra, a szülők végzettsége vagy az anyagi tőke pedig nem befolyásoló tényező. A szakmai célok kapcsolatát megjelenítő faktorok közül az „innovatív” az, amelynél a többváltozós elemzés lényegi eltérést mutat a keresztábra-elemzéshez képest. Azt láthatjuk, hogy a jobb anyagi helyzet és a lakóhely által kínált lehetőségek összefüggnek azzal, hogy egy pedagógus milyen valószínűséggel tartja fontosnak a szakmai továbbfejődést és a módszertani sokszínűséget: a jobb anyagi helyzetű, megyeszékhelyen vagy nagyvárosban élő, alacsonyabb oktatási szinten dolgozó pedagógusokat jellemzi leginkább ez a mutató.

8. Összegzés

Értekezésünkben a pedagóguspálya professzionális státuszának és feminizációjának elméleti keretében a pedagógusok eredményességét, szakmai céljait, pályaképét és továbbképzésekkel kapcsolatos terveit vizsgáltuk. A szakmai fejlődés a továbbképzések fejlesztő hatásával, a szakmai kompetenciák fejlesztésével és az önreflektív attitűddel és viselkedéssel mérhető. Ezeket térképeztük fel, a kvantitatív módszer adta korlátok keretei között: vizsgáltuk a továbbképzési választásokat, a mögöttük meghúzódó motivációt, az képzésekkel való elégedettséget; a pedagóguskompetenciák fejlesztése iránti igényt, ezek fontosságát; a szakmai célok között az önreflexió és a folyamatos szakmai megújulás fontosságát. A társadalmi nemi és a professzióelméleti keretek együttes alkalmazásával arra kerestünk választ, hogy a pedagógusok, nők és férfiak, a közoktatás különböző szintjein, hogyan viszonyulnak a pedagógusokkal szemben támasztott elvárásokhoz és a szakmai fejlődés lehetőségeihez, a szerepük megvalósítása során melyekkel tudnak azonosulni, és, ami az oktatási rendszer szempontjából még fontosabb, ezek közül melyek támogatják őket abban, hogy eredményesek legyenek.

A professzió-elméletek áttekintését azért tartottuk szükségesnek, mert a vonatkozó kutatások már nagyjából három évtizede jelzik, hogy egy-egy adott munkahely a hivatásbeli érdeklődés, a hatalmi viszonyok és a szakmai identitás alakulásának terepe is egyben. A professzió-kutatások egy része – szintén már a hetvenes években – felvetette, hogy a szemi-professziók megítélése, besorolása összefügg a nők arányával az adott szakterületen. Így felmerülhet a kérdés: milyen mértékben a női attribútum miatt szemi-professzió a pedagógusi, illetve mely területeken mutatkozik valós hiány, ami miatt – a magyar viszonyok között – nem tekinthető professziónak a tanári foglalkozás. Vizsgáltuk azt is, hogy kimutatható-e a pedagógusok jellemzői alapján deprofesszionalizációs folyamat.

A professziók kritériumait áttekintve azt láttuk, hogy két feltételben érzékelhető olyan eltérés, amelyek megváltoztatása csak hosszabb folyamat eredményeképpen lehetséges (szemben például az elérhető keresetek nagyságával, ami elsősorban a mindenkori oktatás- és gazdaságpolitika hatókörébe tartozik). Az egyik ilyen, hogy bár bizonyos területeken a hagyományos professziók gyakorlóinak mozgástere is szűkült, az itt dolgozók kevésbé élik meg saját autonómiavesztésüket, míg a pedagóguskutatások arról számolnak be, hogy a tanárok a valóságnál kevésbé autonómnak érzik magukat.

A másik a szakmai fejlődés, fejlesztés kérdésköre. Noha a továbbképzéseken való részvétel kötelező a magyar pedagógusok számára, a képzések tematikája és módszertana nem feltétlenül ad lehetőséget az elmélet és a gyakorlat kölcsönhatására, összekapcsolódására: ez a szemi-professziók egyik jellegzetessége. A továbbképzéseket – ellentétben a hagyományos professziókkal – nem a szakmai szervezetek támogatják, bár természetesen találunk ilyen képzést is (például a Waldorf-iskolákéit), ezek azonban inkább kivételek, mintsem általánosan elterjedtek. Itt visszautalnánk arra, hogy a vizsgált pedagógusmintán belül mindössze 9,8 százalék mondta, hogy részt szokott venni valamilyen szakmai szervezet rendezvényein, azaz a szakmai szervezetek szerepe akkor sem túlzottan jelentős, ha eltekintünk a képzések hosszától vagy az akkreditációtól.

Ha a továbbképzéseket a pedagógusfoglalkozás gyakorlásához szükséges tudás szempontjából vizsgáljuk, azt látjuk, hogy a hatékony képzéseknek a pedagógusok problémamegoldói, döntéshozói szerepét kellene alapul venniük. Ezzel maga a pedagógusfoglalkozás is teljesíthetné a klasszikus professziók azon kritériumát, amely szerint elméleti, absztrakt jellegű tudás fejlesztése, tudásbázis kiépítése is folyik a hivatás gyakorlása során. A gyakorlatban ezzel szemben azt tapasztaljuk, hogy a személyes tapasztalati tudás, a „karizma” a meghatározóbb, nem pedig a formális képzés és

továbbképzés által nyújtott elméleti és gyakorlati ismeretek alkalmazása. Ez tipikusan olyan sajátosság, ami a szemi-professziókat jellemzi.

A társadalmi nemekkel kapcsolatos elméletek a pedagóguspálya elnőiesedése okán kiemelten fontosak témánk szempontjából. Nem kizárólag a konfliktuselméletek keretében gondolkoztunk, így fenntartjuk, hogy a különböző foglalkozások valamelyik társadalmi nemhez kapcsolódása önmagában pozitívan vagy negatívan is értékelhető: a problémát az okozza, hogy a munkaerő-piaci mechanizmusok – és nem ritkán a társadalmi nemekhez kapcsolódó sztereotípiák – az ilyen elkülönülést hátránnyá teszik, ami a foglalkozás egészére is visszahat. A tipikusan női, illetve tipikusan férfifoglalkozásokba az ellenkező nem számára korlátozott a belépés, a férfiak számára visszatartó erő az elnőiesedett foglalkozások alacsonyabb presztízse és az alacsonyabb kereset, míg a nők a várható szerepkonfliktus elkerülésére törekszenek a maszkulin pályák elkerülésével.

A pedagóguspályát nem csupán a nők számbeli fölénye jellemzi, hanem az is, hogy mind a tanári pálya iránti elvárások, mind a tanári pályát választók számára fontos értékek inkább femininnek mondhatók. Előbbire példa a törődő, gondoskodó magatartás szakmai etika kódexbe iktatása, utóbbira azok a kutatások, amelyek azt mutatják, hogy a pedagógusok (és a tanár szakos hallgatók) számára kiemelt jelentőséggel bír a segítőkészség, az empátia és az interperszonális kapcsolatok sikeressége.

E fejezet első részében az identitásalakulással kapcsolatos elméleteket mutattuk be. Ezek egyértelművé teszik: a szerepek egymással is kölcsönhatásban állnak, így a pedagógusszerep és a társadalmi nemi szerep alakulása egymásra is hatással van. Számos kutatás viszont azt támasztja alá, hogy a maszkulinitás és a femininitás nem egy képzeletbeli skála két végpontja, így törvényszerű, hogy az egyéni identitásalakulás során a hasonló lehetőségek ellenére is sokféle típus, sokféle egyéniség jön létre. A pedagógusszerep-elméleteket a társadalmi nemi dimenzió nézőpontjából vizsgálva arra a következtetésre jutottunk, hogy homogén elvárásokat csak azok a tanárnők tapasztalnak, akik a feminin pályán belül feminin szakterület választanak, és a tanári szerep feminin összetevőivel azonosulnak. A kutatások szerint a pedagógusnőkre jellemző emellett, hogy gyakran nehezen tudják érvényesíteni saját szándékaikat, elképzeléseiket a férfi kollégákkal vagy a szülőkkel szemben, mivel ezek a társadalmi pozíciók nagyobb hatalommal járnak, mint a tanárnői.

A férfiak pedig kettős elvárással szembesülnek a tanári pályán: ezeknek egyidejűleg nehezen tudnak eleget tenni. Az egyik ilyen a tradicionális kulturális képek megjelenítése – például a sportos testalkat, a megfelelő ruházkodás vagy a műszaki tárgyak iránti

érdeklődés –: sok férfi tanárnak ez okoz nehézséget. Mások viszont a törődő, gondoskodó tanárképpel nem tudnak azonosulni: nekik alkalmasabb az inkább oktatásközpontú tanári szerephez társított nagyobb érzelmi és fizikai távolság megtartása a diákokkal szemben.

Az elméleti keretek bemutatása során azt láthattuk, hogy nehéz egyértelműen definiálni, milyen tulajdonságokkal kellene rendelkeznie a „jó” pedagógusnak. A hatékony tanár jellemzői már inkább leírhatók: birtokában van a kellő humán tőke, ami a bizonyítványokban, tanúsítványokban mérhető képzettségen kívül a tanítási gyakorlatot is magában foglalja. Emellett kulcsfontosságú a problémacentrikus szemlélet és saját pedagógiai gyakorlat elemzése. Itt visszautalnánk a professzió-elméletről szóló fejezet tanulságára: a továbbképzési rendszer megfelelő fejlődése-fejlesztése nemcsak a pálya elismertségét javíthatná, hanem a pedagógusmunka hatékonyságát is.

Az is egyértelműen kirajzolódott, hogy a szakmai fejlődést – az oktatási szint és a külső lehetőségek és elvárások mellett – minden bizonnyal befolyásolja a pedagógus társadalmi neme. Miközben a hivatalos minősítések és/vagy kreditek azonosak, a pedagóguskép és a szakmai célok, a megszerezni kívánt tudás nemcsak oktatási szintenként, hanem nemek szerint is eltérőek lehetnek. Vizsgálatunk során arra kívántunk választ kapni, hogy a továbbképzési választásokra, a pedagógusok humán tőkéjére, és összességében eredményességükre milyen módon hat mindez.

Empirikus kutatásunk a TELEMACHUS 2014 (TEachers’ LEarning Motivation and AChievement in eastern part of HUngary Survey) adatbázisra épült. Az adatbázis 1056, a Debreceni Egyetem vonzáskörzetében élő pedagógus adatait tartalmazza. A feldolgozás során statisztikai módszereket használtunk, elsősorban keresztábra-elemzést, a változók közötti korrelációk kimutatására faktoranalízist, az egyes változók hatásának erősségét pedig regressziós modellek segítségével vizsgáltuk. Az értekezés empirikus fejezeteiben bemutattuk az észak-alföldi pedagógusminta demográfiai jellemzőit és státuszát, valamint a humán tőke mérhető tényezőit, amilyen a végzettség és a továbbképzéseken való részvétel. Kísérletet tettünk olyan, nehezebben megragadható jellemzők feltárására, és társadalmi nemek szerinti azonosságainak-eltéréseinek bemutatására is, mint például az önreflexió vagy a módszertani sokszínűség. A szakmai fejlődés kvantitatívan is megragadható jellemzőinek segítségével azt kívántuk feltárni, hogy az életpálya során az újabb diplomaszerezéseket, a továbbképzési választásokat mi befolyásolja elsősorban, és mennyiben jár együtt mindez a pedagóguskompetenciák és a szakmai tudás fejlesztésével.

Első hipotézisünk a társadalmi nemi dimenzióra vonatkozott: feltételeztük, hogy a férfiak inkább a maskulin, míg a nők inkább a feminin sajátosságokat képviselik, még egy

olyan, egyre inkább egységesen femininnek mondható foglalkozáson belül is, mint a tanári. Ez szinte teljes egészében igazolódott – a pályaelhagyási szándék jelenti az egyetlen kivételt, ez ugyanis nemcsak a társadalmi nemek, hanem az oktatási szintek szerint is differenciálódik, így nem igaz teljes egészében az a kijelentés, amely szerint a férfiak körében többen tervezik, hogy elhagyják a pályát. Az általános iskolai tanárok esetében ugyanis valóban igaz, hogy a férfiak szignifikánsan inkább tervezik a pályaelhagyást, a középiskolai tanárok között azonban eltűnik a társadalmi nemi különbség.

A demográfiai adatok alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a férfiak teljesen máshogyan ítélik meg a pedagóguspálya státuszát és karrierlehetőségeit, mint a nők. A tanári pályát tudományos karriernek tekintik: eleve nagyobb arányban lépnek egyetemi végzettséggel a pályára, kétszer olyan arányban szereznek újabb egyetemi diplomát, mint a nők, és – a nőkhöz viszonyítva – a doktori fokozat megszerzését is kétszer annyian tartják lehetségesnek.

A demográfiai adatok azt mutatják, hogy a férfi pedagógusok státusza jelentősen eltér a nőkéétől. A legkisebb eltérés a szülők végzettségében mutatkozik: a férfiak esetében szignifikánsan több a legalább érettségizett szülő, vagyis közülük valamivel többen lépnek a pályára alsó-középosztálybeli családból, ugyanakkor a diplomás szülők arányában alig van különbség a nemek között. A házastárs státuszmegegerősítő helyzetében már jóval nagyobb az eltérés: a férfiak közel nyolcvan százaléka diplomás élettársat, házastársat választ. A fiatalabb férfiak körében még több a diplomás társsal élő, mint az idősebbek között, míg a nőknél pont az ellenkező tendenciát figyelhetjük meg, ez arra utalhat, hogy a pedagóguspálya megítélése, státusza a férfiak körében – legalábbis ebben a vonatkozásban – nem változott az utóbbi évtizedek során.

A férfiak anyagi helyzete egyértelműen kedvezőbb, mint a nőké. Ennek hátterében több ok is állhat: a magasabb oktatási szintek – ahol a férfiak inkább jelen vannak – kedvezőbb munkabérral is járnak. A pluszmunka – ráadásul gyakran nem tanári pluszmunka – végzése és az intézményvezetői pozíció betöltése is gyakoribb a férfiak esetében, így ez is az ő jobb anyagi helyzetükhöz járul hozzá.

A tanári pálya iránti elkötelezettséget befolyásolja a társadalmi nemhez tartozás, de ha az oktatási szinteket külön is megvizsgáljuk, akkor már árnyaltabb képet kapunk. Az általános iskolai tanárok esetében valóban igaz, hogy a férfiak kevésbé érzik magukénak a pedagóguspályát és –szerepet, a középiskolai tanárok körében viszont van egy réteg, aki nem elégedett a munkahelyén és a pályáján, és – nemétől függetlenül – a változtatást fontolgatja. Ebbe a pedagóguscsoportba egyébként épp azok a tanárok tartoznak, akik

felülreprezentáltak az innovatív faktorban, azaz számukra fontosabb a pedagógiai újdonságok követése, a tananyag folyamatos megújítása és a lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása.

Második hipotézisünk csak részben igazolódott: a kompetenciaterületeknek tulajdonított fontosság és a szakmai célok vizsgálata összességében azt mutatja, hogy a társadalmi nemek között kevés az éles különbség. Nemétől függetlenül mindenkinek kiemelkedően fontos például a hatékony probléma-megoldási kompetenciák fejlesztése, vagy a tanulók tanulásának támogatása. Tetten érhető ugyanakkor az egyik hagyományos maskulin-feminin dichotómia: a tudás- illetve a személyközpontúság. Azaz a szaktárgyi felkészültség, az elméleti tudás fejlesztése sokkal hangsúlyosabban jelenik meg a férfiaknál, mint a nőknél. Érdekesség, hogy míg a tanulók személyiségének fejlesztése mindkét nem számára fontos, addig ezt a férfiak a személyes problémák megismerése nélkül képzelik el, azaz – a szakirodalom megállapításaival összhangban – valóban igénylik a nagyobb érzelmi távolságot.

A harmadik, a pedagógusnőkre vonatkozó hipotézisünk beigazolódott: életpályájuk során többségük teljes egészében feminin karrierstratégiát követ, azaz azonos szintű diplomákat halmoz, a szakmai ranglétrán való előrehaladás nélkül. Eleve csupán 16 százalékuk lép egyetemi diplomával a pályára, és többségük a későbbiekben sem tekinti azt tudományos karrierlehetőségnek. Igaz ugyan, hogy a további diplomaszerzések során az egyetemi végzettséggel rendelkezők aránya megduplázódik, de még így sem éri el az egyharmadot – szemben a férfiakkal, akik a második, harmadik diploma megszerzése után már közel 60 százalékban egyetemi végzettséggel rendelkeznek.

Miközben a szülők iskolai végzettségét tekintve csekély az eltérés a nemek között, diplomás élettársat vagy házastársat a nők valamivel kevesebb, mint fele választ, ez az arány az óvodapedagógusok körében a legalacsonyabb (27,1 százalék). Azaz míg a férfiak esetében nem mutatható ki egyértelműen a deprofessionalizációs folyamat, a nők esetében igen, ezt támasztja alá az is, hogy a nők valamivel rosszabb anyagi helyzetben vannak, mint a férfiak.

A kapcsolatorientált attitűd jelenléte a nők esetében minden téren megmutatkozik: a tanulók személyiségfejlesztése mellett fontosnak tartják a szakmai együttműködést, és – szemben a férfiakkal – még a továbbképzések kiválasztásában is motivációt jelent számukra, ha új személyes és szakmai kapcsolatokat teremthetnek ez által. Utóbbi a szakmai hálózatok kialakulása, fejlődése szempontjából kifejezetten pozitívum lehet; hogy a valóságban létrejönnek-e, és ha igen, akkor milyen hozadékkal járnak ezek a bővülők

hálózatok, az további kutatás tárgya lehetne.

A továbbképzések iránti igény és az ezekkel való elégedettség is markánsan elkülönül társadalmi nemek szerint. A nők több képzésen vesznek részt és azokat sokkal hasznosabbnak tartják saját szakmai fejlődésük szempontjából, mint a férfiak. Ugyanakkor az interaktív oktatási módszereket is a nők igényelnék szignifikánsan jobban, miközben az ilyen metodika csak a képzések egy részénél jelenik meg. Sajátos feminin jellemzők mutatkoznak meg ezekben az eredményekben: a lányok már az általános iskolában minden tantárgyat jobban kedvelnek, mint a fiúk, és ez az attitűdbeli eltérés a későbbiekben is megmarad. A csoportos munka, a személyiség akár mások előtti elemzése is inkább a női szerephez társul, a férfiatól kevésbé elfogadott. Mindebből viszont arra következtethetünk, hogy a továbbképzéseken való részvétel, vagy a többször említett, igen fontos önreflexió nem a pedagógusfoglalkozás és –karrier elengedhetetlen összetevője: ha az lenne, akkor a férfiak minden bizonnyal ugyanúgy aktívak lennének ezen a téren is, mint például a – mérhető, és a karrierlétrán előrelépést jelentő – magasabb végzettség, az egyetemi diploma, vagy a doktori fokozat megszerzésében. Ez egyben olyan eltérés is, ami a valódi professziók és a szemi-professziók között húzódik meg.

A fentiekkel összhangban a kompetenciaterületek és az oktatási célok elemzése is azt tükrözi, hogy a sokféle oktatási módszer használata, a szakmai megújulás és a pedagógiai reflexióra való képesség is inkább a nőknek fontos, azaz inkább a társadalmi nemi, mintsem a szakmai identitáshoz kötődik. Ez pedig már az oktatás hatékonysága szempontjából sem megkerülhető kérdés, hiszen ahhoz szükséges lenne például olyan kompetenciák fejlesztésére, mint a tanulási folyamat tervezése és a sokféle oktatási módszerek használata.

Ötödik hipotézisünk az eltérő pedagógusfoglalkozásokra vonatkozott: feltételeztük, hogy az oktatás alacsonyabb szintjén meghatározóbb lesz a törődés, és általában a feminin értékek, míg a középiskolai fokozaton a maskulin jellemzők. Ez az oktatási célok és a kompetenciaterületek vizsgálata során igazolódott is. Ezzel szemben a demográfiai sajátosságok esetében a társadalmi nem szerepe egyértelműen meghatározónak bizonyult; valószínűleg az oktatási szintenkénti eltérések összefüggésben állnak a nemek eltérő arányával is az adott iskolafokozaton. Eredményeink szerint az óvodapedagógus foglalkozás kifejezetten a társadalmi mobilitás csatornája, az elsőgenerációs diplomások aránya csaknem 90 százalék ezen a területen. Ez a rekrutációs bázis az óvodapedagógus foglalkozás szemi-professzió jellegét erősíti meg. Az elsőgenerációs diplomások aránya a középiskolai tanárok esetében már csak 75 százalék, viszont azt is láthattuk, hogy a férfiak

szülei közül jóval többen rendelkeznek legalább érettségivel, és a diplomás apák aránya is szignifikánsan nagyobb a férfiak körében, azaz a professzionális státusz eltérése jelentősebb a társadalmi nemek, mint az oktatási szintek vonatkozásában.

A továbbképzésekhez, diplomaszerezéshez való viszony oktatási szintenként eltér: az óvodapedagógusok inkább szakvizsgás képzésben vesznek részt, a középfokú oktatásban dolgozók a magasabb, egyetemi szintű diploma megszerzését is fontosnak tartják. Ennek háttérében az is meghúzódhat, hogy az óvodapedagógusok nehezebben találnak szorosan a munkájukhoz kapcsolódó egyetemi képzést, mint a tanárok. Nem hagyható figyelmen kívül ugyanakkor, hogy a magasabb iskolafokozat elvégzése a szakirodalom szerint magasabb presztízzsel jár: ha az egyén a pedagógusszakma elismertségét nagyobbnak érzi, az inkább ösztönözheti a magasabb szintű diploma megszerzésére.

Általánosságban ugyanakkor a továbbképzésekhez való viszony a fentihez képest épp fordítottan alakul: az óvodapedagógusoktól a középiskolai tanárok felé haladva egyre kevesebb továbbképzésen vesznek részt a kérdezettek, és az interaktívabb módszerek iránti igény is csökken. A középiskolai tanárok kevésbé tudják összeegyeztetni a továbbképzéseket a munkájukkal, nehezebben találnak az elvárásaiknak megfelelő képzést, és az elvégzett képzéseket kevésbé találják hasznosnak. Azaz itt az óvodapedagógusok és az általános iskolai tanárok femininebb, a középiskolai tanárok – nők és férfiak egyaránt – maszkulinabb attitűdjét érhetjük tetten.

A kompetenciaterületek és az oktatás során megvalósítandó célok fontosságát illetően az egyes oktatási szinten dolgozó pedagógusok igényei jól láthatóan különbözőek. Ezek egy részét magyarázza, hogy eltérőek az egyes köznevelési intézmények feladatai is. Így például magától értetődő, hogy az általános iskolai tanárok számára különösen fontos az alapkészségek elsajátíttatása, míg a középiskolai tanárok számára az értékelés megbeszélése a diákokkal, vagy az életre való felkészítés. Talán ide sorolható az is, hogy az óvodákban és az általános iskolákban dolgozó pedagógusok sokkal hangsúlyosabbnak érzik a személyiségfejlesztés szerepét, míg a középiskolai tanároknál ez valamelyest háttérbe szorul.

Semmiképp sem indokolható viszont az intézmények feladatai közötti eltéréssel, hogy az óvodától a középiskola felé haladva egyre kevésbé fontos a sokféle oktatási módszer alkalmazása, a pedagógiai tevékenységhez kötődő reflexió vagy a színvonalas továbbképzéseken való részvétel. Ahogyan a társadalmi nemekre vonatkozó hipotézisek vizsgálatakor már megállapítottuk, az oktatási szintek szerinti különbség háttérében inkább a pedagóguspályák szemi-professzió volta áll, azaz a továbbképzésekhez való pozitív

viszony inkább a tanulás iránti személyes, és a nők részéről pozitívabb attitűdöt tükrözi, és kevésbé jelenik meg a szakmai karrier és fejlődés szükséges feltételeként.

A középiskolai tanárok körében a társadalmi nemi különbség egyes kérdések kapcsán eltűnik, és a maskulinabb pedagógusképpel való azonosulás a nőket is jellemzi, ráadásul épp az innovatívabb szemlélet kárára. Ezt erősíti meg, hogy a középiskolai tanárok között a tervezett pályaelhagyás tekintetében sincs társadalmi nemi különbség: van egy réteg, aki nem elégedett a munkahelyén és a pályáján, és – nemétől függetlenül – a változtatást fontolgatja.

Meg kell jegyeznünk azt is, hogy az eltérő oktatási szinten dolgozó pedagógusok céljai között is tapasztalunk azonosságokat, ráadásul épp a legfontosabbnak tartott célkitűzések esetében: a diákok gyakorlati tudásának, személyiségének és kommunikációjának fejlesztése a pedagógusok csaknem mindegyikének fontos, függetlenül attól, hogy milyen közoktatási intézményben dolgozik. A kompetenciaterületek közül pedig nagy arányban és egyhangúlag igényelnék a hatékony problémamegoldáshoz és a tanulók személyiségének fejlesztéséhez kapcsolódó képzéseket.

Kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy a társadalmi nemi sajátosságok hogyan befolyásolják a pedagógusok szakmai fejlődését; az egyes oktatási szinteken az eltérő női jelenlét és eltérő presztízs hatással van-e a szakmai fejlődésre; továbbá, hogy e hatások eredője mennyiben segíti, vagy akadályozza a pedagógus munkájának hatékonyságát. Úgy gondoltuk, hogy a szakmai fejlesztés, a pályaelhagyás, valamint a pedagógusok számára szükséges tulajdonságok, kompetenciák gyakran vizsgált témakörében ez az a nézőpont, amely érdemben gazdagíthatja a már meglevő ismereteket.

Eredményeink arra hívják fel a figyelmet, hogy az egyes oktatási szintek pedagógusképe meglehetősen eltér, annak ellenére, hogy a különböző nevelői foglalkozások már a múlt század második felében egységesülni kezdtek, és például a jelenlegi pedagógus-életpályamodellben Magyarországon pedagógus az, aki a köznevelési intézményekben a gyermekeket, diákokat oktatja, fejleszti, a nemzetközi ISCED osztályozás szerinti 0-3 szint bármelyikén, azaz az általános iskolai oktatást megelőzőtől a középiskolai oktatás befejezéséig.

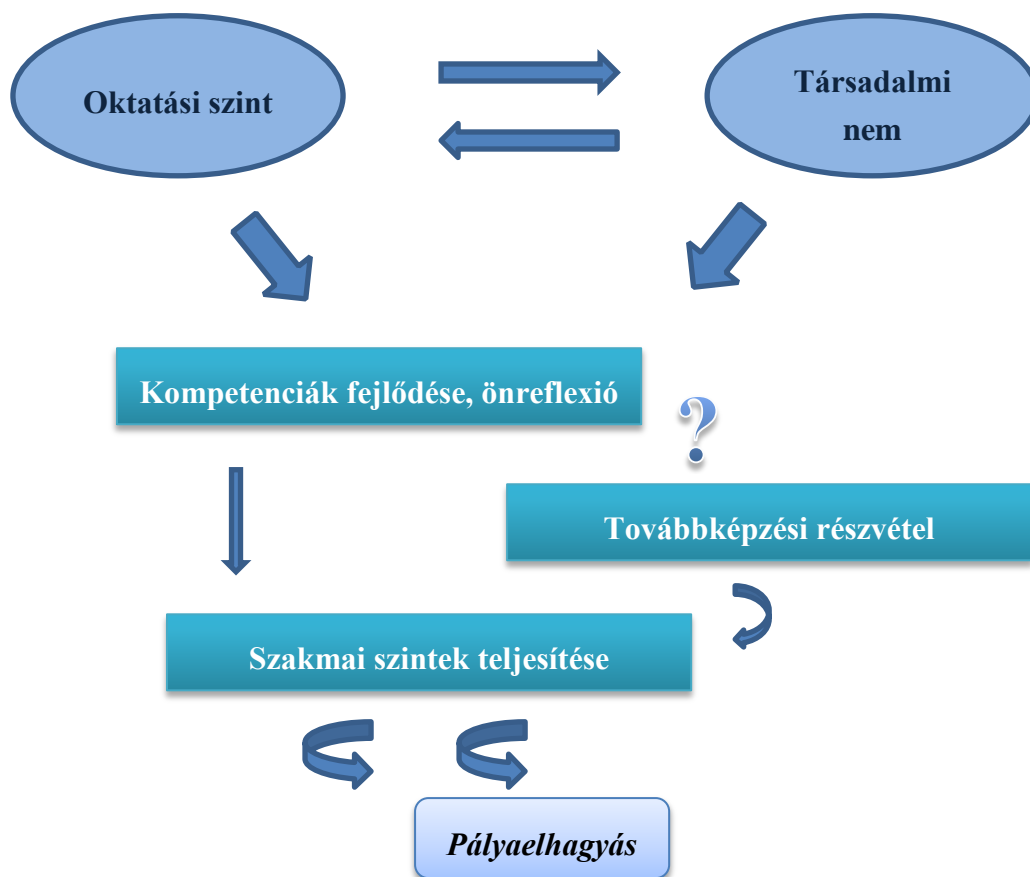
Noha ezeket a pedagógusképeket leírhatjuk a maskulinitás (például a középfokon oktatók esetében a tudásközpontúság) és a femininitás (így például az alsóbb oktatási szinteken a gyermekekkel való törődés) dichotómiájában is, jelen kutatás azt mutatja, hogy az oktatási szinthez kötődő professzionális státusz és pedagóguskép fontossága kiemelkedő, és ez esetenként felülírja, eltünteti a nemi különbségeket.

A szakmai fejlődéshez kapcsolódó jellemzők, így a pályaelhagyás, a tanuláshoz, továbbképzésekhez való viszony, valamint a reflektivitás és a módszertani sokszínűség nagyobb igénye kifejezetten a társadalmi nemi elvárásokhoz alkalmazkodva alakul. Azaz a továbbképzésekhez való viszony alig különbözik a tíz év körüli lányok és fiúk tantárgyakhoz, tanuláshoz való viszonyától: a nők minden tantárgyat/képzést jobban szeretnek és hasznosabbnak tartanak, mint a férfiak.

Mindezek alapján a bevezetésben felvázolt képet a következőképpen módosíthatjuk: az életpálya során a továbbképzések kiválasztása, az azokon való részvétel elválik a pedagóguskompetenciák fejlődésétől, a kapcsolat közöttük esetleges (22. ábra). A szakmai szinteken történő előrejutáshoz a formális fejlődés, azaz a kreditek, bizonyítványok megszerzése és a kompetenciák fejlődése egyaránt szükséges; a jelenlegi rendszerben azonban a hangsúly az előbbire helyeződik. A kompetenciák fejlődése és a továbbképzési részvétel közé szimbolikusan kérdőjel kerülhet: esetleges, hogy ezek hogyan hatnak egymásra. Optimális esetben a továbbképzés fejleszti a résztvevő pedagógus kompetenciáit, még ha nem is feltétlenül azokat, amelyeket leginkább fontos lenne. Szélsőséges szituációban azonban akár az is elképzelhető, hogy egy zömmel frontális módszereket alkalmazó képzésen való részvétel inkább gyengíti az olyan szakmai kompetenciákat, mint amilyen a sokféle oktatási módszer alkalmazása vagy az elmélet és a gyakorlati ismeretátadás összekapcsolása.

A továbbképzések tartalma és a pedagógusok igényei közötti diszkrepancia nem magyar sajátosság: a TALIS 2013 eredményei szerint ezek más európai országokban sincsenek feltétlenül összhangban. Kutatásunk ezen túl arra is felhívja a figyelmet, hogy az elégedetlenség eltérő módon jelentkezik az egyes oktatási szinten dolgozók, illetve a nők és a férfiak esetében. Míg a maskulinabb pedagógusképpel rendelkezők – a középiskolai tanárok, illetve általában a férfi pedagógusok – a mérsékeltbb részvétellel jelzik, hogy nem találtak megfelelő képzést, addig a femininebb pedagógusképpel bírók – azaz az óvodapedagógusok és általában a nők – számos képzésen vesznek részt, noha pontosan látják, hogy szakmai fejlődésük szempontjából ezek nem minden esetben adekvátak.

22. ábra. A pedagóguséletpálya, az oktatási szint, a társadalmi nem, valamint a pályaelhagyás kapcsolatának modellje



Forrás: saját szerkesztés

Mindez két olyan problémát vet fel, amelyet későbbi kutatások során is érdemes vizsgálni. Az egyik, hogy a pedagóguspálya presztízse azokban az országokban növekedett az utóbbi években, ahol a pálya valódi karrierlehetőségeket kínál. Ezt két, egymástól valamelyest eltérő megközelítés keretében sikerült elérni: az egyik a hierarchia megerősítése, és a vezetői pozícióba lépés, a másik a tudományos ranglétrán történő előrehaladás. Az előbbire példa a skót továbbképzési rendszer, utóbbira pedig a finn pedagógusképzés, amely arra törekszik, hogy a kutatási ismeretek megerősítsék a pedagógushallgatókat szakmai kompetenciáik tudatában. Így például a tanulási folyamat tervezésében és a sokféle oktatási módszer használatában.

A jelenlegi magyar rendszerben a vizsgált pedagógusok szakmai fejlődése viszont nem illeszkedik egyik fenti életpálya-modellhez sem. A pedagógusnők több diplomát szereznek (gyakran azonos szintűeket) és többségükben fontosnak tartják a reflektivitást, de idegenkednek a tudományos karriertől. A férfi pedagógusok pedig, miközben a

továbbtanulás során előbb-utóbb egyetemi diplomát szereznek és a doktori fokozat megszerzésétől sem zárkóznak el, nem tartják hatékonyak a továbbképzéseket és a nőkhöz képest kisebb arányban is vesznek részt azokon.

Problémát jelent ebben a keretben, hogy a hatékonyságot növelő módszertani sokszínűség, vagy a problémamegoldásra fókuszáló, interaktív továbbképzések keresése a pedagógusnőket jellemzi, közülük is inkább az alsóbb oktatási szinteken dolgozókat, miközben ezek minden pedagógus számára fontos kritériumok. A férfi pedagógusok pedig, miközben a továbbtanulás során előbb-utóbb egyetemi diplomát szereznek és a doktori fokozat megszerzésétől sem zárkóznak el, nem tartják hatékonyak a továbbképzéseket és a nőkhöz képest kisebb arányban is vesznek részt azokon.

Kiemelendő az is, hogy miközben az esetek jelentős részében még a többváltozós elemzések is a társadalmi nem és az oktatási szint meghatározó voltát húzták alá, addig épp az innovativitás olyan szakmai mutató, amelynek meglétét a jobb anyagi helyzet és a nagyvárosi állandó lakóhely valószínűbbé teszi. Ehhez kapcsolódhat az is, hogy a nők körében szignifikánsan többen jelezték, hogy azért nem tudtak részt venni egy továbbképzésen, mert az túlságosan megterhelő lett volna anyagilag.

Meg kell jegyeznünk, hogy a magyar oktatáspolitikai a pedagógus-továbbképzési rendszer átalakítását készíti elő a disszertáció írásának időpontjában, a részletekről azonban jelenleg még keveset tudunk. A tervezett ingyenesség pozitívum lehet a kisebb településen élők, illetve általában a nők számára. Kérdéses azonban, hogy hogyan illeszkedik majd az új rendszer a pedagógus-életpálya modellhez: utóbbiban a szakvizsga megszerzése jelent komoly előrelépést, ugyanakkor egy megfelelően időzített szakvizsgás képzésben való részvétel 15-16 éven át mentességet jelenthet az egyéb továbbképzések alól, miközben módszertani szempontból nem tartozik a leghatékonyabb továbbképzési formák közé.

Összességében azt láthatjuk, hogy azok a tradicionális pedagógusképek, amelyek a nők tanári pályára lépése idején alakultak ki, jelenleg is hatással vannak a pedagógusszerepek alakulására. A foglalkozás az egyes oktatási szinteken eltérő mértékben feminizálódott, így az inkább a női sztereotípiákhoz kapcsolódó, gondoskodó pedagóguskép az alsóbb oktatási szintekre, míg a tudásorientált, maskulinabb tanárkép a középiskolákra jellemző. Az általános iskolákban tanító férfiak esetében látszik, hogy kevésbé tudnak azonosulni a feminin tanárképpel, ami – természetesen az egyéb sajátosságok, például a keresetek mértéke vagy a pálya presztízse mellett – hatással van a pálya iránti elkötelezettségükre is: szignifikánsan többen fontolgatják a pálya elhagyását, mint a nők. Hogy a tanárkép szerepe is jelentős tényező, azt megerősíti, hogy a

megkérdezettek közül - a nőkhöz képest – kétszer annyi férfi válaszolta, hogy a tanítással kapcsolatos elképzelései nem váltak be. A középiskolákban tanító nők viszont azonosulnak a maskulin jellemzők egy részével, míg más vonatkozásokban – például a tanulók személyes problémái iránti nyitottságban – megőrzik a feminin attribútumokat.

Bebizonyosodott az is, hogy a pedagóguspálya szemi-professzió volta leképeződik a továbbképzések időtartamában, módszertanában, és abban, hogy azok a karrierlétrán való előrelépés szempontjából kevésbé fontosak. Utóbbi alól kivételt jelentek a diplomát is adó, szakvizsgás vagy egyetemi képzések, és ahogy láthattuk, nem elsősorban hasznosságuk, hanem az általuk megszerezhető és a szakmai előrelépést támogató bizonyítvány miatt.

E két sajátosság azt eredményezi, hogy a férfiak, valamint általában a középiskolai tanárok számára kevésbé lényeges a sokféle oktatási módszer alkalmazása, a pedagógia újdonságok követése, a színvonalas továbbképzéseken való részvétel, noha a szakirodalom tanúsága szerint a tanári szerep hatékony megvalósításához hozzátartozna e célok fontossága.

Irodalom

- Abele, Andrea E. (2000): A Dual-Impact Model of Gender and Career-Related Process. In: Thomas Eckes and Hanns M. Trautner (eds.) *The Developmental Social Psychology of Gender*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London, 361-387.
- Acsády Judit (2006): A varázstalanító emancipáció mítosza In: Bíró Judit, Hammer Ferenc, Örkény István (szerk.) *Tanulmányok Csepeli György 60. születésnapjára*. http://www.csepeli.hu/csepeli_com/kotet/csepeli60_acsady_judit.pdf, letöltés dátuma: 2014. április 22.
- Arreman, Inger Erixon and Weiner, Gaby (2007): *Gender, Research and Change in Teacher Education: a European dimension*. <http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~content=a777653860~fulltext=713240928~frm=content>, letöltés dátuma: 2013. szeptember 30.
- Arulampalam, Wiji; Booth, Alison L. and Bryan, Mark L. (2005): Is there a glass ceiling over Europe? Exploring the gender pay gap across the wages distribution, *ISER Working Paper Series*, No. 2005-25
- Bacsikai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Belvedere, Szeged
- Baráth Tibor és Cseh Györgyi (2007): Az intézményi autonómia feltételrendszere – szervezeti és jogi jellemzők. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(9), 3-30.
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2016): Tanulási folyamatok lehetséges útja a tanárképzésben. In: Garai Imre, Vincze Beatrix és Szabó Zoltán András (szerk.): *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 36-45.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1977): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest
- Bem, Sandra L. (1993): *The Lenses of Gender. Transforming the Debate on Sexual Inequality*. Yale University Press
- Berger, Peter L. és Luckmann, Thomas (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. József Műhely Kiadó, Budapest
- Bertrand, Marianne and Hallock, Kevin F. (2001): The gender gap in top corporate jobs. *Industrial and Labor Relations Review*, 55, 3-21.
- Bikics Gabriella (2011): Sztenderdek és pályaalkalmasság a németországi pedagógusképzésben. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola,

- Eger, 181-206.
- Bordás Andrea (2015): Pillanatkép Románai oktatási gyakorlatáról és az intézmények közötti kapcsolatrendszeréről. In: Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanárképzési háromszögek: Iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok*. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen, 103-140.
- Borko, Hilda (2004): Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Bourdieu, Pierre (1994): Férfiuralom. In: Hadas Miklós (szerk.) *Férfiuralom. Írások nőkről, férfiakról, feminizmusról*. Replika Kör, Budapest, 7-54.
- Bradley, Karen and Charles, Maria (2002): Equal but Separate? A Cross-national Study of Sex Segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, 67(4), 573–599.
- Bruinsmaa, Marjon and Jansena, Ellen P. W. A. (2010): Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185–200.
- Buda Béla (1966): A kommunikáció és az emberi kapcsolatok pszichológiája. *Valóság*, 9(6), 16-27.
- Burden, Paul R. (1982): Implications of Teacher Career Development: New Roles for Teachers, Administrators and Professors. Paper presented at the *National Summer Workshop of the Association of Teacher Educators*, Slippery Rock, 1982.08.09.
- Caplow, Theodore (1954): *The Sociology of Work*. University of Minnesota Press, Minneapolis
- Ceglédi Tímea és Nyüsti Szilvia (2011): „A jók mennek el?” Szelektív elvándorlás Hajdú-Bihar megye felvételizői körében. *Felsőoktatási Műhely*, 4, 95-117.
- Ceglédi Tímea (2011): „Itt senki nem kíváncsi rá, hogy mi történik?”. Pedagógus-továbbképzések a képzők szemszögéből. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 133-202.
- Chrappán Magdolna (2013): Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzetek körében. In: Garai Orsolya és Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 231-263.
- Chrappán Magdolna (2012): Tudós-tanár-képzés. In: Pusztai Gabriella, Fenyő Imre és

- Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD), Debrecen, 54-63.
- Cochran-Smith, Marilyn (2004): Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insights about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392.
- Coleman, James S. (1990): *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press, Cambridge
- Commission of The European Communities (2007): *Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the commission to the Council and the European parliament*, 3.8.2007, Brussels
- Council of Chief State School Officers (2011): *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Council of Chief State School Officers, Washington, DC
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Darling-Hammond, Linda (2000): Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analyses Archives*, 8(1), 1–44.
- Davis, Kingsley és Moore, Wilber E. (1999): A rétegződés néhány elve In: Angelusz Róbert (szerk.) *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 10-23.
- Dick, Bob (2006): Action research literature 2004–2006: Themes and trends. *Action Research*, 4(4), 439–458.
- Dick, Bob (2010): Action research literature 2008–2010: Themes and trends. *Action Research*, 9(2), 122–143.
- Dolton, Peter and Marcenaro-Gutierrez, Oscar (2013): *Global Teacher Status Index*. Varkey GEMS Foundation, London
- Drudy, Sheelagh (2008): Professionalism, Performativity and Care: Whither Teacher Education for a Gendered Profession in Europe? In: Brian Hudson and Pavel Zgaga (eds.): *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*, 43–61.
- Edwards, Rosalind; Franklin, Jane and Holland, Janet (2003): *Families and Social Capital: Exploring the Issues*. South Bank University, London
- European Commission (2010): *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*.

http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410_en.pdf, letöltés dátuma: 2014. április 8.

- Etzioni, Amitai (1969): *The Semi-Professions and Their Organization*. The Free Press, Macmillan, New York
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15–27.
- Falus Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 1, 17-35.
- Falus Iván (2006): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 299-309.
- Felméry Klára (2011): Pedagógusképzés Franciaországban. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakultás – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 87-104.
- Fényes Hajnalka (2010): *A nemzeti sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77–101.
- Figula Erika (2000): A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 76–82.
- Fiske, Susan T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest
- Fónai Mihály és Dusa Ágnes Réka (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 6, 41-48.
- Fónai Mihály (2014): *Joghallgatók – honnan jönnek és hová tartanak?* DE AJK – Dela Kiadó, Debrecen
- Fónai Mihály, Márton Sándor és Ceglédi Tímea (2011): Recruitment and Professional Image of Students at One of the Regional Universities in Hungary. In: *Journal of Social Research & Policy*, 2(1), 31–51.
- Fónai Mihály (2012): Tanárszakos hallgatók professzió-képe: a deprofesszionizálódás esete? In: Pusztai Gabriella, Fenyő Imre és Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD), Debrecen, 109-128.
- Formádi Katalin (2011): Piaci hatások a professzionizáció folyamatának változásában.

Educatio, 3, 291-303.

- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1987): Nőies és férfias iskolázási magatartások – iskolai ideológiák. *Magyar Pedagógia*, 87(3), 231-246.
- Fournier, Valerie (2000): Boundary work and the (un)making of the professions. In: Nigel Malin (ed.): *Professionalism, Boundaries and the Workplace*. Routledge, London, 116-137.
- Freidson, Eliot (1970): *Profession of Medicine. A study of the Sociology of Applied Knowledge*. Chicago Press, Chicago
- Francis, Becky (2006): The Nature of Gender. In: *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE Publications, 2-15.
- Frank Tamás és Thun Éva (2012): Milyen férfitanító-kép él az iskolák feminizált világa résztvevőinek gondolkodásában? *Képzés és Gyakorlat*, 10(3-4), 38-53.
- Frehill, Lisa M. (2004): The Gendered Construction of the Engineering Profession in the United States, 1893–1920. *Men and Masculinities*, 6(4), 383-403.
- Ganser, Tom (2000): An Ambitious Vision of Professional Development for Teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 6-12.
- Gaskell, Jane and Mullen, Ann L. (2006): Women in Teaching: Participation, Power and Possibility. In: *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE Publications, 37-58.
- Gerard, Libby F.; Varma, Keisha; Corliss, Stephanie B. and Linn Marcia C. (2011): Professional Development for Technology-Enhanced Inquiry Science. *Review of Educational Research*, 81(3). 408–448.
- Glick, Peter and Fiske, Susan T. (2001): An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56(2), 109–118.
- Goldstein, Dana (2014): *The teacher wars – a history of America’s most embattled profession*. Doubleday, New York
- Goode, William J. (1969): The Theoretical Limits of Professionalization. In: Amitai Etzioni (ed.): *The Semi-Professions and Their Organization*. The Free Press, Macmillan, New York, 216-313.
- Gordon Győri János (2007): Nők és férfiak iskolázása. Kulturális szempontok a nemek és az oktatás kapcsolatában. *Educatio*, 4, 591 – 611.
- Gordon Győri János (2009): *Tanórakutatás*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Gönczöl Enikő (2011): Trendek és fordulópontok a magyarországi pedagógusok

- továbbképzési rendszerének működésében In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 87–132.
- Harmut Hacker és Venter György (1999): *A német tanítóképzés.* Stúdium Kiadó, Nyíregyháza
- Halász Gábor (2002): *Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban.* <http://halaszg.ofi.hu/download/decentralizacio.htm>, letöltés dátuma: 2014. április 9.
- Hall, Stuart (1997): A kulturális identitásról. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus.* Osiris Kiadó, Budapest, 60-85.
- Hanisch, Carol (1970): The Personal is Political. In: Shulamith Firestone and Anne Koedt (eds.): *Notes from the Second Year: Women's Liberation.* New York Radical Women, New York
- Hargreaves, Andy and Fullan, Michael (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School.* Teachers College Press, New York
- Háber Judit (1972): A pedagógusnők helyzete, egy pálya elnöiesedése. In: Ferge Zsuzsa, Gázsó Ferenc, Háber Judit, Tánczos Gábor és Várhegyi György: *A pedagógusok helyzete és munkája.* MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest
- Huszár Zsuzsanna (2012): Pedagógusképzést segítő hálózatok és szerepük a pedagógiai munka fejlesztésében. In: Kocsis Mihály és Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 49-60.
- Hyde, Janet S.; Lindberg, Sara M.; Linn, Marcia C.; Ellis, Amy B. and Williams, Caroline C. (2008): Gender Similarities Characterize Math Performance. *Science Magazine*, 321, 494-495.
- Ingersoll, Richard and Merrill, Elizabeth (2011): The Status of Teaching as a Profession. In: Jeanne H. Ballantine and Joan Z. Spade (eds.): *Schools and Society: A Sociological Approach to Education.* SAGE Publications, London. 185-199.
- Ingersoll, Richard (2002): The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86. 16-31.
- Kállai Gabriella, Sági Matild és Szemerszki Marianna (2016): Pedagóguspercepciók a pedagógus-életpályamodell bevezetéséről. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma?* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 95-149.
- Kanter, Rosabeth Moss (1977): Some Effects of Proportions on Group Life: Skewed Sex Ratios and Responses to Token Women. *American Journal of Sociology*, 82(5),

- Karády Viktor (1994): A társadalmi egyenlőtlenségek Magyarországon a nők felsőbb iskoláztatásának korai fázisában. In: Hadas Miklós (szerk.): *Férfiuralom. Írások nőkről, férfiakról, feminizmusról*. Replika Kör, Budapest, 176-195.
- Kereszty Orsolya (2014): Nők az oktatásban Magyarországon 1989-2013. In: Juhász Borbála (szerk.): *A nőtlen évek ára. A nők helyzetének közpolitikai elemzése 1989-2013*. Magyar Női Érdekérvényesítő Szövetség - Trust for Civil Society in Central and Eastern Europe, Budapest, 259-294.
- Kiss Paszkál, Lerner Nikolett és Lukács Fruzsina (2010): Kompetenciavizsgálatok módszertana, első tapasztalatok. In: *Diplomás pályakövetés III. – Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Felvi.hu
- Kleisz Teréz (2002): A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment*, 3(2), 28-50.
- Kocsis Mihály, Mrázik Julianna és Imre Anna (2012): Megközelítési módok a tanári kompetenciák leírásához. In: Kocsis Mihály és Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 61-84.
- Koncz Katalin (2008): *Nők a munkaerőpiacon. Számvetés a rendszerváltástól napjainkig az Európai Unióban érvényesülő tendenciák és követelmények fényében*. Budapesti Corvinus Egyetem Women's Studies Központ, Budapest
- Koncz Katalin (2011): A munkaerőpiac nemek szerinti szegregációjának jellemzői, mechanizmusa és következményei. *Közgazdasági Szemle*, 58(1), 74–94.
- Korom Erzsébet (2010): A tanárok szakmai fejlődése – továbbképzések a kutatásalapú tanulás területén. *Iskolakultúra Online*, 1, 1-14.
- Kovács Edina (2012a): Teacher's Career and Educational Aspirations, based on the „Graduate Follow-up Research 2010”. *Hungarian Educational Research Journal*, 2(4), <http://herj.hu>.
- Kovács Edina (2012b): The Characteristics of Identity Development of Pedagogy Students from the Partium Historical Region. In: Kozma Tamás, Bernáth Krisztina (eds.): *Higher Education in the Romania-Hungary Cross-border Area*. Partium Press, Oradea, Center for Higher Education Research and Development, Debrecen, 61–72.
- Kovács Edina (2014): Nem a tanári pályát választják az innovatív hallgatók In: Fóris-Ferenczi Rita, Demény Piroska (szerk.): *Minőség és versenyképes tudás*. Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet; Doceo Egyesület, Kolozsvár, 149-156.

- Kovács Edina (2015): Skócia oktatási rendszere és pedagógusképzése. In: Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanárképzési háromszögek: Iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok.* Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen, 141-164.
- Kovács Edina és Fekete Adrienn (2014): The Professional Identity and Achievement of Education Majors in the Cross-Border Region of Hungary, Romania and Ukraine. In: Nikolai Popov, Charl Wolhuter, Klara Ermenc, Gillian Hilton, James Ogunleye and Oksana Chigisheva (eds.): *Education's Role in Preparing Globally Competent Citizens*, BCES Conference Books, Vol. 12., BCES, Sofia, 136-144.
- Kovács Mónika (2007): Nemi sztereotípiák, nemi ideológiák és karrier aspirációk. *Educatio*, 1. 99–114.
- Kovácsné Tóth Ágnes (2008): Pályaválasztási motiváció értékrendi alapjai diplomásápoló- és tanárképző főiskolai hallgatók körében. *Orvosi Hetilap*, 149(34), 1601–1608.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai.* Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Kozma Tamás (2002): *Regionális egyetem.* Oktatókutató Intézet, Budapest
- Kraiciné Szokoly Mária (2006): *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Kramer, John M. D. and Muldoon, Orla T. (1995): Career aspirations, job satisfaction and gender identity in female student nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 544-550.
- Kuczi Tibor (2001): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. In: Papp János (szerk.) *A tanári pálya.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 213-228.
- Lakoff, Robin (1973): Language and woman's place. *Language in Society*, 2, 45–80.
- Larson, Magali Sarfatti (1977): *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis.* University of California Press, Oakland
- Lassú Zsuzsa (é.n.): *Hagyományos és modern női szerepek az iskolában.* <http://www.szabad-part.hu/szam9/default.htm>, letöltés dátuma: 2016. július 4.
- Leuven communique 2009. *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade.* Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve.
- Light, Jennifer S. (1999): When computers were women. *Technology and Culture*, 40(3), 455–483.
- Lynn, Susan K. (2002): *The Winding Path. Understanding the Career Cycle of Teachers.*

- The Clearing House: A Journal Of Educational Strategies, Issues And Ideas*, 75(4), 179-182.
- MacDonald, Keith M. (1995): *The Sociology of the Professions*. SAGE Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi
- Moore, Henrietta L. (1997): A különbség élvezete: biológiai nem, társadalmi nem és szexuális különbség. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest, 86-98.
- Moss, Peter (2006): Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41.
- Mourshed, Mona; Chijioke, Chinezi and Barber, Michael (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company
- Mourshed, Mona and Barber, Michael (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company
- Muldoon, Orla T. and Reilly, Paul J. (2003): Career choice in nursing students: gendered constructs as psychological barriers. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1), 93-100.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest
- Nagy Krisztina (2009): Professzionizáció- és professzióelméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*, 2, 85-105.
- Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3, 375-390.
- Nagy Mária (2007): Tanárok – a változások motorjai vagy kerékkötői. *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 38–44.
- Nagy Péter Tibor (2003): A középfokú nőoktatás huszadik századi történetéhez. *Iskolakultúra*, 23(3), 3-14.
- Nagy Zoltán (2015): Szlovákia közoktatása és tanárképzési rendszere. In: Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanárképzési háromszögek: Iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok*. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen, 165-190.
- National Center for Education Statistics (1997): *Teacher Professionalization and Teacher Commitment: A Multilevel Analysis*. U. S. Department of Education, Washington
- Német Nóra Veronika (2015): Az angol közoktatás, tanárképzés és tanártovábbképzés rendszere. In: Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanárképzési háromszögek: Iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok*.

- Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen, 9-26.
- Nguyen Luu Lan Ahn (2002): A nemek szerepe az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest, 118-132.
- Nguyen Luu Lan Ahn (2004): Nők és férfiak a munka világában: nemi szerepek a munkahelyen. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60(1), 111-134.
- Nguyen Luu Lan Ahn (2006): Nemi sztereotípiák és hatásuk a munkahelyi kapcsolatokra. In: Mészáros Aranka (szerk.): *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága*. Z-Press Kiadó Kft. Miskolc, 232-263.
- Niemi, Hannele (2008): Advancing research into and During Teacher Education. In: Brian Hudson and Pavel Zgaga (eds.): *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*, 183–208.
- Niemi, Hannele (2011): Educating student teachers to become high quality professionals - a Finnish case. *CEPS Journal*, 1(1), 43-66.
- Nikitscher Péter (2016): Milyen a jó pedagógus? – Elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Nunez, Anne-Marie and Cuccaro-Alamin, Stephanie (1998): *First Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington DC
- OECD (2005): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_publication_teachers_matter_english_061116.pdf, letöltés dátuma: 2014. április 8.
- OECD (2009): *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. *Összefoglaló jelentés az OECD Nemzetközi Tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- OECD (2013): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. DOI: [10.1787/23129638](https://doi.org/10.1787/23129638)
- Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (2006): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-4>, letöltés dátuma: 2014. április 8.
- Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (2010): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-magyar-111019>, letöltés dátuma: 2014. április 8.
- Olesen, Virginia (1970): Reviews: Etzioni, Amitai (ed.). *The Semi-Professions and Their*

Organization. *American Educational Research Journal*, 7(4), 646-649.

- Opfer, Darleen V. and Pedder, David (2011): Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3). 376–407.
- Osterman, Karen és Kottkamp, Robert (1994): A szakmai fejlesztés újragondolása. In: Bennett et al (ed): *Improving Educational Management through Research and Consultancy*. The Open University in Association with Paul Chapman Publishing Ltd.
- Papp János (2001): *A tanári mesterség*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Parsons, Talcott (1951): *The social system*. Free Press, New York
- Polónyi István és Tímár János (2006): A pedagógusprobléma. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(4), 15–31.
- Powell, Gary N. (1988): *Women and Men in Management*. SAGE Publications, London
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Pusztai Gabriella (2016): Pedagógusok erőforrásai a felekezeti szektor egy speciális szegmensében. In: Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes és Kozma Tamás (szerk.): *Oktatás és fenntarthatóság*. HERA, Budapest. 385-403.
- Pusztai Gabriella (2015): Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszú távú hatásai. In: Pusztai Gabriella és Morvai Laura (szerk.): *Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógusképzés változó rendszerében*. Partium Könyvkiadó, Nagyvárad, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 195-206.
- Róbert Péter (2000): *Társadalmi mobilitás*. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó, Budapest
- Roorda, Debora L., Koomen, Helma M. Y., Spilt, Jantine L. and Oort, Frans J. (2011): The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement. A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4). 493–529.
- Rubin, Gayle (1994): Nők forgalomban. Jegyzetek a nemek „politikai gazdaságtanához”. In: Hadas Miklós (szerk.): *Férfiuralom. Írások nőkről, férfiakról, feminizmusról*. Replika Kör, Budapest, 63-97.
- Sachs, Judyth (2001): Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.

- H. Sas Judit (1984): *Nőies nők és férfias férfiak. A nőkkel és a férfiakkal kapcsolatos társadalmi sztereotípiák élete, eredete és szocializációja.* Akadémiai Kiadó, Budapest
- Sági Matild és Szemerszki Marianna (2016): A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma?* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 53-94.
- Sági Matild (2011): A pedagógusok szakmai továbbfejlődésnek hazai gyakorlata nemzetközi tükrében. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 47–86.
- Sági Matild és Ercsei Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In: Kocsis Mihály és Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 9–30.
- Sági Matild (2015): Első reakciók a pedagógus előmeneteli rendszer bevezetésére. In: Sági Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 10-33.
- Schleicher Nóra (2003): Kommunikációs stratégiák a munkahelyi alkalmazkodásban. Másképp beszélnek-e a nők és a férfiak? In: Némedi Dénes – Szabari Vera – Fonyó Attila (szerk.): *Kötő-jelek.* ELTE Szociológia Doktori Iskola. Budapest
- Schneider, Rebecca M. and Plasman, Kellie (2011): Science Teacher Learning Progressions. A Review of Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge Development. *Review of Educational Research*, 81(4). 530–565.
- Séllei Nóra (2007): *Miért félünk a farkastól?* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Shahar, Shulamith é.n. A gyermekkor szakaszai. In: Pukánszky Katalin (ford.) *Gyermekkor-történeti tanulmányok.* <http://mek.niif.hu/02000/02030/02030.htm>
letöltés dátuma: 2014. április 2.
- Shakeshaft, Charol (2006): Gender and Educational Management. In: *The SAGE Handbook of Gender and Education.* SAGE Publications, 91-105.
- Sidanius, Jim and Pratto, Felicia (1999): *Social Dominance.* Cambridge University Press, Cambridge
- Simon Gabriella (2015): *Mentorok és gyakorlók. Egy tanulóév tapasztalatai.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet,

- http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/151005_mentor-gyakornok.pdf letöltés dátuma: 2017. január 20.
- Smith, Janet (2004): Male Primary Teachers: Disadvantaged or advantaged? Paper presented to the *Australian Association for Research in Education Conference*, Melbourne
- Smith, Thomas M. and Ingersoll, Richard M. (2004): What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Smulyan, Lisa (2006): Constructing Teaching Identities. In: *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE Publications, 59-73.
- Spender, Dale (1982): *Invisible woman: the schooling scandal*. Writers and Readers Pub. Cooperative Society, London
- Stake, Jayne E. and Nickens, Shannon D. (2005): Adolescent Girls' and Boys' Science Peer Relationships and Perceptions of the Possible Self as Scientist. *Sex Roles*, 52(1-2.), 1-11.
- Szabady Balázs (2003): Házassági mobilitás – társadalmi struktúra és házasság. *Gazdaság és társadalom*, 1, 50-62.
- Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97*. Okker Kiadó, Budapest
- Szabó László Tamás (2001): A „reflektív paradigma” neveléstudományi nézőpontból - Egy fogalom színe és visszája. *Pedagógusképzés*, 1-2. 133–140.
- Szabó László Tamás (1997): Pedagógusképzés és továbbképzés. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttér tanulmányai*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Tudástár <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-2>, letöltés dátuma: 2013. november 3.
- Széll Krisztián (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Teperics Károly (2002): *A Debreceni Egyetem regionális szerepe*. Oktatókutató Intézet, Budapest
- The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland* (2012) <http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/professional-standards.aspx>, letöltés dátuma: 2016. július 11.
- Thomas, Kim (1990): *Gender and Subject in Higher Education*. Taylor and Frances,

Bristol.

Thomas, Liz and Quinn, Jocey (2007): *First generation entry into higher education: an international study*. Open University Press, London

Thun Éva (2007): A neveléstudományi és oktatástudományi paradigmákról a társadalmi nemek elméleti keretébe foglalva. *Educatio*, 4, 623–636.

Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolákban*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Trentinné Benkő Éva (2015): *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Umbach, Paul D. (2006): Gender Equity in the Academic Labor Market: An Analysis of Academic Disciplines. Paper presented at the *46th Annual Association for Institutional Research Forum*, Chicago

Valuch Tibor (2006): *Magánélet Kádár János korában*. Corvina Kiadó, Budapest

Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA KTI, Budapest, 65–82.

Varga Júlia (2011): A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 11-46.

Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54(7-8), 609–627.

Vágó Irén (1997): Igazgatók. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97.*, Okker Kiadó, Budapest. <http://ofi.hu/tudastar/oktatas-tarsadalmi/tanari-palya>

Villegas-Reimers, Eleonora (2003): *Teacher professional development: an international review of literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris

Vukovich György (1962): A három alapvető társadalmi réteg házassági mobilitása. *Demográfia*, 5(3), 288-314.

Weiner, Gaby and Kallós, Daniel (2000): Positively Women. Professionalism and Practice in Teaching and Teacher Education. Paper presented to the symposium “*Teacher Education in Europe: Current Tendencies and Prospects in a Comparative Perspective*”, at AERA

Weiner, Gaby (2001): Uniquely Similar or Similarly Unique? Education and Development of Teachers in Europe. *Teaching Education*, 13, 273–288.

Wilensky, Harold L. and Lebeaux, Charles N. (1965): *Industrial society and social welfare*. Russel Sage Foundation The Free Press, London

Witz, Anne (1992): *Professions and Patriarchy*. Routledge, New York

Zemore, Sarah E.; Fiske, Susan T. and Kim, Hyun-Jeong (2000): Gender Stereotypes and the Dynamics of Social Interaction In: Thomas Eckes, Hanns M. Trautner (eds.): *The Developmental Social Psychology of Gender*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London

Zrinszky László (1994): *Pedagógusszerepek és változásaik*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék, Budapest

ADATTÁRAK

Education at a Glance 2015, DOI : 10.1787/eag-2015-en

Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat/web/labour-market/earnings/main-tables>

Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat, Munkaügyi Adattár,
www.afsz.hu/sysres/adattar2013/index.html

OECD Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS
www.oecd.org/edu/talis/firstresults

Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszer, www.pedakkred.gov.hu

JOGSZABÁLYOK

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

277/1997. Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről

326/2013. Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak

jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

15/2006. OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről

8/2013. EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről, az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

Táblázatok és ábrák jegyzéke

Táblázatok


1. táblázat. Az egyes pedagógusfoglalkozások képzési követelményei Magyarországon	28
2. táblázat. Nem teljes körűen képesített tanárok aránya az általános- és középiskolákban, 2001-ben	29
3. táblázat. Tanári továbbképzések a Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszerben .	37
4. táblázat. Az autonómia-reláció szintjei és szereplői a közoktatási rendszerekben.....	50
5. táblázat. Bértábla szerinti keresetek aránya 2013-ban, euróban.....	52
6. táblázat. A költségvetési szférában, szellemi munkakörben foglalkoztatottak kereseti adatai, áganként, nemenkénti bontásban, 2012-ben, forintban.....	53
7. táblázat. A pedagógusok keresete, más, hasonló végzettséggel rendelkezők keresetéhez képest	53
8. táblázat. Értelmiségi foglalkozások presztízsmo­delljei a tanárok körében	56
9. táblázat. A nők aránya a pedagógusok körében	61
10. táblázat. Társadalmi nemi dichotómiák.....	67
11. táblázat. Társadalmi nemek közötti bérkülönbség (GPG).....	74
12. táblázat. Sztenderdek és kompetenciák	82
13. táblázat. A nők aránya a pedagógusok körében	84
14. táblázat. Pedagóguskompetenciák a képzési és kimeneti követelményekben, illetve a minősítési rendszerben	95
15. táblázat. A nemek aránya a pedagógusok körében, oktatási szintenként	98
16. táblázat. A házastárs legmagasabb iskolai végzettsége, társadalmi nemi összehasonlításban.....	104
17. táblázat. A házastárs pedagógusvégzettsége, társadalmi nemi összehasonlításban	104
18. táblázat. A házastárs legmagasabb iskolai végzettsége, iskolafokozat szerinti összehasonlításban.....	105
19. táblázat. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége, társadalmi nemi összehasonlításban	107
20. táblázat. A pedagógusok szubjektív anyagi helyzete, társadalmi nemi összehasonlításban.....	109
21. táblázat. A pedagógusok objektív anyagi helyzete, társadalmi nemi összehasonlításban	110
22. táblázat. A pedagógusok pluszmunka-végzése, társadalmi nemi összehasonlításban	111
23. táblázat. Diplomák száma a pedagógusok körében	113
24. táblázat. Diplomák jellege a pedagógusok körében	114
25. táblázat. Karrierutak a pedagógusok körében (%)	115
26. táblázat. Tudományos fokozatszerzésre irányuló tervek, társadalmi nemek szerint.....	115
27. táblázat. Tudományos fokozatszerzésre irányuló tervek, oktatási szintek szerint	116


28. táblázat. Szakvizsgával rendelkezők aránya, oktatási szintek szerint	117
29. táblázat. Újabb diploma megszerzésének terve, a szülők iskolai végzettsége szerint.....	117
30. táblázat. Újabb diploma megszerzésének terve, oktatási szintek szerint	118
31. táblázat. Logisztikus regressziós modellek a tervezett diplomaszerezésre	119
32. táblázat. Az újabb diploma megszerzésének és a pálya elhagyásának összefüggése.....	120
33. táblázat. A munkahely és a pálya elhagyásának összefüggése.....	121
34. táblázat. Pályaelhagyásra vonatkozó tervek, társadalmi nemek szerint	122
35. táblázat. Az oktatási szint és a pályaelhagyás összefüggése	123
36. táblázat. Logisztikus regressziós modellek a pályaelhagyási szándéokra.....	124
37. táblázat. Továbbképzéseken való részvétel, oktatási szintek szerint.....	131
38. táblázat. A szakmai fejlődés szempontjából hasznos képzések, oktatási szintek szerint .	132
39. táblázat. A hasznosnak tartott képzési módszerek, társadalmi nemek szerint.....	134
40. táblázat. A hatékonyan tartott számonkérési módszerek, társadalmi nemek szerint.....	136
41. táblázat. A képzési igénynek megfelelő továbbképzések alakulása, társadalmi nemek szerint	137
42. táblázat. A képzési igénynek megfelelő továbbképzések alakulása, oktatási szintek szerint	137
43. táblázat. Logisztikus regressziós modellek a továbbképzési igényekre	138
44. táblázat. Logisztikus regressziós modellek a képzés költségére vonatkozóan.....	139
45. táblázat. A képzés kiválasztásában szerepet játszó tényezők (faktorszakórok)	140
46. táblázat. A képző intézmény kiválasztásában szerepet játszó tényezők (faktorszakórok) .	143
47. táblázat. Az egyes kompetenciaterületek fontossága (faktorszakórok).....	152
48. táblázat. Lineáris regressziós modellek a „szakmaifejlődés-központú” faktorra	154
49. táblázat. Lineáris regressziós modellek az „esély- és diákközpontú” faktorra.....	155
50. táblázat. Az egyes szakmai célok fontossága (faktorszakórok)	160
51. táblázat. Lineáris regressziós modellek a „személyközpontú” faktorra	162
52. táblázat. Lineáris regressziós modellek az „innovatív” faktorra	163
53. táblázat. Lineáris regressziós modellek az „intézményorientált” faktorra	164
54. táblázat. Lineáris regressziós modellek az „tudásközpontú” faktorra.....	164
55. táblázat. Az oktatási célokat és értékeket megjelenítő faktorok együttesen, társadalmi nemek szerint.....	165
56. táblázat. Az oktatási célokat és értékeket megjelenítő faktorok együttesen, társadalmi nemek szerint.....	166

Ábrák

1. ábra. A tanári karrierkör és a környezeti hatások modellje	15
2. ábra. A pedagóguséletpálya, az oktatási szint, a pedagóguskép, valamint a pályaelhagyás kapcsolatának modellje.....	16
3. ábra. Karrierút a magyar pedagógus-életpályamodellben	27
4. ábra. A General Teaching Council for Scotland (GTCS) szakmai sztenderdjei	39
5. ábra. A pedagógusok eredményességét befolyásoló tényezők	83
6. ábra. Vezető pozícióban dolgozók aránya, társadalmi nemek szerint	89
7. ábra. A háztárs legmagasabb iskolai végzettsége.....	103
8. ábra. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége.....	106
9. ábra. Az apa legmagasabb iskolai végzettsége, oktatási szintenként	108
10. ábra. Az anya legmagasabb iskolai végzettsége, oktatási szintenként	108
11. ábra. Pályaelhagyás és munkahely-változtatás az általános iskolai tanárok körében, nemek szerint.....	123
12. ábra. A pályaelhagyás hátterében álló indokok	126
13. ábra. Továbbképzési kínálat, a képzés időtartama szerint.....	128
14. ábra. A szakmai fejlődés szempontjából hasznos képzések aránya.....	129
15. ábra. A szakmai fejlődés szempontjából hasznos képzések, társadalmi nemek szerint	130
16. ábra. A továbbképzésen alkalmazott, valamint a tanárok által elvárt módszerek gyakoriság szerint	132
17. ábra. A továbbképzésen alkalmazott, valamint a tanárok által számonkérési módszerek gyakoriság szerint	134
18. ábra. Kompetenciaterületek sorrendje társadalmi nemek szerint	149
19. ábra. Kompetenciaterületek sorrendje oktatási szintek szerint.....	151
20. ábra. Szakmai célok sorrendje, társadalmi nemek szerint	157
21. ábra. Szakmai célok sorrendje oktatási szintek szerint	159
22. ábra. A pedagóguséletpálya, az oktatási szint, a társadalmi nem, valamint a pályaelhagyás kapcsolatának modellje.....	178

Függelék

EvaSys	Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata 2014	Elektronikus Papír
Debreceni Egyetem Bölcsészatudományi Kar		
Válasz megjelölése: <input type="checkbox"/> Igen <input type="checkbox"/> Nem <input type="checkbox"/> Nem tudom <input type="checkbox"/> Nem válaszoltam		
Jelölés: <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/> K <input type="checkbox"/> L <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> Q <input type="checkbox"/> R <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> T <input type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> W <input type="checkbox"/> X <input type="checkbox"/> Y <input type="checkbox"/> Z		
Kedves Kollégák!		
Mindannyiunk közös érdeke, hogy a pedagógusok továbbképzési igényeit, lehetőségeit újra és újra megvizsgáljuk annak érdekében, hogy a továbbképzési rendszer hatékonyan igazodhasson a város elvárásaihoz. Ehhez kérjük Önök segítségét, s arra kérjük, válaszoljon minden kérdésünkre! Nehány kérdésnél több válasz megadására is lehetőséget biztosítunk. A kérdéseket az online felületen keresztül lehet megválaszolni.		
Az adatokat bizalmasan kezeljük! A válaszadás névtelen és önkéntes.		
Előre is köszöni válaszaikat:		
A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja		
1. Szakmai múlt		
1.1	Az alábbiak közül melyekben tanít Ön? (Több választ is megjelölhet)	<input type="checkbox"/> óvoda <input type="checkbox"/> általános iskola <input type="checkbox"/> 4 évfolyamos gimnázium <input type="checkbox"/> 6 évfolyamos gimnázium <input type="checkbox"/> 8 évfolyamos gimnázium <input type="checkbox"/> szakiskola <input type="checkbox"/> egységes iskola (12 évfolyamos) <input type="checkbox"/> általános művelődési központ
1.2	Ki a tantervtája annak az intézménynek ahol tanít?	<input type="checkbox"/> állam (FKLK) <input type="checkbox"/> egyház <input type="checkbox"/> alapítvány <input type="checkbox"/> minisztérium <input type="checkbox"/> megyei önkormányzat <input type="checkbox"/> egyéb <input type="checkbox"/> megyei önkormányzat <input type="checkbox"/> települési önkormányzat
1.3	Amennyiben az előző kérdésnél az egyéb opciót választotta kérem fejtsse ki.	
2. Szakmai múlt		
2.1	Hány diplomával rendelkezik?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5-nél több
Első végzettségre vonatkozó kérdések:		
2.2	Milyen végzettséggel rendelkezik Ön? (a végzettség jellege)	<input type="checkbox"/> felsőoktató diploma <input type="checkbox"/> egyetemi diploma
2.3	Milyen tagozat?	<input type="checkbox"/> nappali <input type="checkbox"/> levelező
2.4	A szak/képesítés elnevezése?	
2.5	Megszerzésének éve:	
		
F078BU0710P0PL0V1 2014.10.17. Csaba 0116		

EvaSys	Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata 2014	Elektronikus Papír
2. Szakmai múlt Folytatás		
2.6	Az intézmény/akar rövidített neve:	
Második végzettségre vonatkozó kérdések:		
2.7	Milyen végzettséggel rendelkezik Ön? (a végzettség jellege)	<input type="checkbox"/> felsőoktató diploma <input type="checkbox"/> egyetemi diploma
2.8	Milyen tagozat?	<input type="checkbox"/> nappali <input type="checkbox"/> levelező
2.9	A szak/képesítés elnevezése?	
2.10	Megszerzésének éve:	
2.11	Az intézmény/akar rövidített neve:	
Harmadik végzettségre vonatkozó kérdések:		
2.12	Milyen végzettséggel rendelkezik Ön? (a végzettség jellege)	<input type="checkbox"/> felsőoktató diploma <input type="checkbox"/> egyetemi diploma
2.13	Milyen tagozat?	<input type="checkbox"/> nappali <input type="checkbox"/> levelező
2.14	A szak/képesítés elnevezése?	
2.15	Megszerzésének éve:	
2.16	Az intézmény/akar rövidített neve:	
Negyedik végzettségre vonatkozó kérdések:		
2.17	Milyen végzettséggel rendelkezik Ön? (a végzettség jellege)	<input type="checkbox"/> felsőoktató diploma <input type="checkbox"/> egyetemi diploma
2.18	Milyen tagozat?	<input type="checkbox"/> nappali <input type="checkbox"/> levelező
		
F078BU0710P0PL0V1 2014.10.17. Csaba 2116		

4. Továbbképzések és egyéb tanulási alkalmak

4.1 Folytat-e jelenleg tanulmányokat tanári munkája mellett?
 nem igen, szervezett formában igen, autodidakta módon

4.2 Amennyiben az előző kérdésnél az "egyéb" opciót választotta, kérem fejtsse ki.

4.3 Hány pedagógus-továbbképzésen vett részt az elmúlt 5 évben?
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

4.4 Azok közül a továbbképzéseket közül, amelyeken részt vett hányat tartott saját szakmai fejlődése szempontjából fontosnak?
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

4.5 Többesében milyen típusú továbbképzéseken vett részt?
 akkreditált pedagógus szakvizsgák, képzés egyéb felnőttképzés továbbképzés

4.6 Amennyiben az előző kérdésnél az "egyéb felnőttképzés" opciót választotta, kérem fejtsse ki.

4.7 A továbbképzési döntés többségét milyen módon finanszírozza?
 saját forrás saját forrás és egyéb támogatás nem kellett fizetni/ingyenes volt

4.8 A pedagógusok továbbképzésével kapcsolatban melyik finanszírozási formát találja a legmegfelelőbbnek?
 részre nyújtott támogatást saját forrás saját forrás és egyéb támogatás nem kell fizetni/ingyenes támogatást a pedagógus számára nyújtott támogatást

4.9 pedagógiai intézetek 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

4.10 állami felsőoktatási intézmények 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

4.11 egyházi felsőoktatási intézmények 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

4.12 magán felsőoktatási intézmények 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

4.13 középiskolai oktatási intézmények 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

4.14 profitorientált vállalkozások 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

4.15 nonprofit szervezetek (egyesületek, alaphányok, nonprofit gazdasági társaságok) 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

4.16 egyházi továbbképző szervezetek 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

4.17 egyéb 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

4.18 Amennyiben az előző kérdésnél az "egyéb" opciót választotta, kérem fejtsse ki.

2. Szakmai múlt (Folytatás)

2.57 Új diplomát szerezett? 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.58 Doktor fokozatot szerezett? 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.59 Pedagógus szakvizsgát szerezett? 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.60 Külföldi szakmai tapasztalatot szerezett? 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.61 Külföldön váltottál - nem pedagógus munkakörben - munkát? 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

Mennyire fontos Önnek, mint pedagógusnak az alábbi tulajdonságok kialakítása a diákokban? (Értékelje a skálán, 1 - egyáltalán nem fontos, 2 - kevésbé fontos, 3 - közepesen fontos, 4 - inkább fontos, 5 - nagyon fontos)

2.62 jó magaviselet 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.63 udvariaság 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.64 önértékelés 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.65 kemény munka 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.66 tisztesség 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.67 felelősségérzet 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.68 türelem 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.69 képződerő/fantázia 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.70 mások (szülői)tolerancia 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.71 vezetőképesség 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.72 önégyetem 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.73 szakmai tudás 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.74 határozottság/állhatatlanság 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.75 vallásos hit 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.76 önzetlenség 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.77 engedelmisség 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

2.78 hűség/hojjalás 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

3. Szakmai szervezeti tagság

3.1 Tagja-e valamilyen szakmai szervezetnek?
 Igen Nem

3.2 Ha igen, részt vesz-e a szervezet rendezvényein?
 Igen Nem

3.3 Ha részt vesz a szervezet rendezvényein, előadással, továbbképzésin kérem, gondoljon a legutóbbira, majd emelje ki az alábbiakat: mennyire értekteljes a következők? (1 - egyáltalán nem értekteljes, 2 - kevésbé értekteljes, 3 - inkább értekteljes, 4 - teljesen értekteljes)

3.3 Az ezeken elhangzó ismereteket meghallgatom, de nem építem be a tanítási órámba. 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

3.4 Az ezeken elhangzó ismereteket teljes mértékben beépítem a tanítási órámba. 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

3.5 Az ezeken elhangzó ismereteket beépítem, mert motiváló, figyelemfelkeltő a tanulóknak. 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

3.6 Az ezeken elhangzó ismereteket nem érdekes beépíteni, mert nem teszik hatékonyabbá a tanítást. 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 több

4. Továbbképzések és egyéb tanulási alkalmak [Folytatás]

Gondoljon a képzési döntés főbőveire, az alábbi számonkérési módok közül milyen gyakoriságai élték ezekkel a képzési során? (Értékelje a skálán 1 - soha, 2 - ritkán, 3 - gyakran, 4 - mindig)

- 4.47 jelenléti elegendő volt
- 4.48 írásbeli felteleválasztós teszt
- 4.49 írásbeli esszé
- 4.50 írásbeli feladatlap
- 4.51 önálló munkában, egyénileg elkészített írásbeli dolgozat
- 4.52 csoport munkában elkészített projekt feladat
- 4.53 szóbeli vizsga
- 4.54 szöveget
- 4.55 szóbeli gyakorlat: bemutató
- 4.56 szakdolgozat

Milyen hatásoknak tartja az alábbi számonkérési módokat? (Értékelje a skálán 1 - egyáltalán nem hatásos, 2 - inkább nem hatásos, 3 - inkább hatásos, 4 - hatásos)

- 4.57 jelenléti elegendő
- 4.58 írásbeli felteleválasztós teszt
- 4.59 írásbeli esszé
- 4.60 írásbeli feladatlap
- 4.61 önálló munkában, egyénileg elkészített írásbeli dolgozat
- 4.62 csoport munkában elkészített projekt feladat
- 4.63 szóbeli vizsga
- 4.64 szöveget
- 4.65 szóbeli gyakorlat: bemutató
- 4.66 szakdolgozat

Az alábbiak mennyire jelentős hatások a tanulásra az ön számára egy adott továbbképzés kiválasztásánál? (Értékelje a skálán 1 - egyáltalán nem jellemző, 2 - kevésbé jellemző, 3 - inkább jellemző, 4 - teljes mértékben jellemző)

- 4.67 munkahelyi elvárások
- 4.68 későbbi anyagi megtérülés
- 4.69 szaklányom új tudományos eredményei iránti érdeklődés
- 4.70 a képzés alatt biztosított munkaidő kedvezmény
- 4.71 új szakmai együttműködések kapcsolatok kialakítása
- 4.72 új személyes kapcsolatok kialakítása
- 4.73 továbbképzést tartó személy/intézmény szakmai elfennettség
- 4.74 a követelmények viszonylag könnyű teljesíthetősége
- 4.75 a feladatokkal szemben való munka (állandó vagy óraadó) lehetősége
- 4.76 tudományos előrelépés, magasabb szakmai fokozat megszerzése
- 4.77 a szakmai tevékenység elemzése, vizsgálata, kiértékelése történő bekapcsolódás
- 4.78 a képzés jó hangulata, tanulmányi sikeremények
- 4.79 tanári munkám támogatása
- 4.80 a képzés időmennyiségének (időrajzi) javolsága, megközelíthetősége



4. Továbbképzések és egyéb tanulási alkalmak [Folytatás]

Milyen gyakran járultak hozzá tanulásához a képző intézmények az alábbi segédanyagokkal? (Értékelje a skálán 1 - soha, 2 - olykor, 3 - többször, 4 - mindig)

- 4.19 az előadás bemutatójának kivonata
- 4.20 sokszorosított segédanyagok
- 4.21 elektronikus segédanyagok (CD, DVD)
- 4.22 elektronikus fájllelőlet biztosított segédanyagok, tanulási támogatás
- 4.23 kifejezetten a képzésre készített szerkesztett tankönyv
- 4.24 tankönyv
- 4.25 tanulmánykövet, szöveggyűjtemény
- 4.26 egyéb
- 4.27 Amennyiben az előző kérdésnél az "egyéb" opciót választotta, kérem fejlessze ki.

Gondoljon a képzési döntés főbőveire, milyen gyakorisággal alkalmazták a képzési során az alábbi oktatói módszereket? (Értékelje a skálán 1 - soha, 2 - ritkán, 3 - gyakran, 4 - szinte mindig)

- 4.28 előadás (ugyanaz az előadó)
- 4.29 előadásorczát (különböző előadókval)
- 4.30 beszélgetés
- 4.31 értékes, hozzáadott értékkel rendelkező szemléltetés
- 4.32 videoteknikák
- 4.33 illusztrációként alkalmazott színes táblák, pl. esetlejték, szimulációs játékok
- 4.34 tréning
- 4.35 projektmódszer
- 4.36 egyéb
- 4.37 Amennyiben az előző kérdésnél az "egyéb" opciót választotta, kérem fejlessze ki.

Az alábbi eszközöket milyen gyakran veszi igénybe általában a tanulása során? (Értékelje a skálán 1 - soha, 2 - ritkán, 3 - gyakran, 4 - mindig)

- 4.38 saját vagy mások jegyzetait
- 4.39 tankönyveit
- 4.40 újság- és folyóiratcikkeit
- 4.41 egyéb könyveket, nyomtatott anyagokat
- 4.42 internet (pl. online böngészés, online anyagok)
- 4.43 számítógépet (pl. számítógépes oktatóprogramot)
- 4.44 CD/DVD filmet, programot
- 4.45 televízió/rádióműsort
- 4.46 multimédiás/oktatási tananyagot



4. Továbbképzések és egyéb tanulási alkalmak [Folytatás]

Milyen gyakran járulnak hozzá tanuláshoz a képző intézmények az alábbi segédanyagokkal? (Értékelje a skálán 1 - soha, 2 - olykor, 3 - többször, 4 - mindig)

4.19 az előadás bemutatójának kivonata	1	2	3	4
4.20 sokrészletű segédanyagok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.21 elektronikus segédanyagok (CD, DVD)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.22 elektronikus felületen biztosított segédanyagok, tanulási támogatás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.23 Kifejezetten a képzésre készített szerkesztett tankönyv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.24 tankönyv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.25 tanulmánykötet, szöveggyűjtemény	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.26 egyéb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.27 Annyiban az előző kérdésnél az "egyéb" opciót választotta, kérem fejtsse ki.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gondoljon a képzési döntés tételeire, milyen gyakorisággal alkalmazták a képzési során az alábbi oktatási módszereket? (Értékelje a skálán 1 - soha, 2 - ritkán, 3 - gyakran, 4 (szinte) mindig)

4.28 előadás (ugyanaz az előadó)	1	2	3	4
4.29 előadásorozat (különböző előadókkal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.30 beszélgetés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.31 értékes, hozzáadott értékkel rendelkező szemléltetés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.32 vizuális technikák	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.33 illusztrációként alkalmazott szituációs módszerek, pl. esetjáték, szituációs játékok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.34 tréning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.35 projekt módszer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.36 egyéb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.37 Annyiban az előző kérdésnél az "egyéb" opciót választotta, kérem fejtsse ki.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Az alábbi eszközöket milyen gyakran veszi igénybe általában a tanulás során? (Értékelje a skálán 1 - soha, 2 - ritkán, 3 - gyakran, 4 - mindig)

4.38 saját vagy mások jegyzeteit	1	2	3	4
4.39 tankönyvet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.40 újság- és folyóiratcikket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.41 egyéb könyveket, nyomtatott anyagokat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.42 internetet (pl. online böngészés, online anyagok)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.43 számítógépet (pl. számítógépes oktatóprogramot)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.44 CD/DVD filmet, programot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.45 televíziórádióadást	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.46 multimédiás/távoktatási tanulmánygot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



4. Továbbképzések és egyéb tanulási alkalmak [Folytatás]

Gondoljon a képzési döntés tételeire, az alábbi számonkérési módok közül milyen gyakorisággal éteke ezekkel a képzési során? (Értékelje a skálán 1 - soha, 2 - ritkán, 3 - gyakran, 4 - mindig)

4.47 jelenlét elegendő volt	1	2	3	4
4.48 írásbeli felteleválasztós teszt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.49 írásbeli esszé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.50 írásbeli feladatlap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.51 önálló munkában, egyénileg elkészített írásbeli dolgozat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.52 csoport munkában elkészített projekt feladat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.53 szóbeli vizsga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.54 szigorlat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.55 szóbeli gyakorlati bemutató	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.56 szakdolgozat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Milyen hatásoknak tartja az alábbi számonkérési módokat? (Értékelje a skálán 1 - egyáltalán nem hatásos, 2 - inkább nem hatásos, 3 - inkább hatásos, 4 - hatásos)

4.57 jelenlét elegendő	1	2	3	4
4.58 írásbeli felteleválasztós teszt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.59 írásbeli esszé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.60 írásbeli feladatlap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.61 önálló munkában, egyénileg elkészített írásbeli dolgozat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.62 csoport munkában elkészített projekt feladat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.63 szóbeli vizsga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.64 szigorlat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.65 szóbeli gyakorlati bemutató	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.66 szakdolgozat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Az alábbi megnyitási lehetőségek megvalósításához, mennyire az ön számára egy adott továbbképzési mód hasznos? (Értékelje a skálán 1 - egyáltalán nem jellemző, 2 - kevésbé jellemző, 3 - inkább jellemző, 4 - teljes mértékben jellemző)

4.67 munkahelyi elvárások	1	2	3	4
4.68 későbbi anyagi megérülés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.69 szaktárgyam új tudományos eredményei iránti érdeklődés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.70 a képzés alatt biztosított munkaidő kedvezmény	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.71 új szakmai együttműködések, kapcsolatok kialakítása	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.72 új személyes kapcsolatok kialakítása	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.73 a továbbképzési tartó személy/műszertény szakmai elismerés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.74 a követelmény viszonylag könnyű teljesíthetősége	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.75 a felkutatásban való munka (állandó vagy óraadó) lehetőség	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.76 tudományos előrelépés, magasabb szakmai fokozat megszerzése	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.77 a szakmai tevékenység elemzése, vizsgálatokba, kutatásokba történő bekapcsolódás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.78 a képzés jó hangulata, tanulmányi sikerélmények	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.79 tanári munkám támogatása	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.80 a képzés időmennyi-eltérője távolléte, megközelíthetősége	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



4. Továbbképzések és egyéb tanulási alkalmak [Folytatás]

4.81 A képzés jó hangulata, tanulmányi sikerélmények igen nem

4.82 Az elmúlt 18 hónapban szeretett volna-e több szakmai továbbképzésen részt venni, mint amennyin részt vett? igen nem

Találkozt-e az alábbi problémákkal az elmúlt 18 hónapban a tervezett továbbképzéssel esetén?

- | | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|
| 4.83 Nem feleltem meg a feltételeknek (pl. képestetés, gyakorlat, éterkor) | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |
| 4.84 A képzés túl drága volt / nem engedhettem meg magamnak. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.85 A munkáltatóm nem támogatta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.86 Nem tudtam a képzést összeegyeztetni a munkaidő-beosztásommal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.87 Nem volt elég időm a családi kötelezettségem miatt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.88 Nem volt az igényeimnek megfelelő képzés. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.89 A képzési helyszín túl messze volt a lakóhelyemtől/ munkahelyemtől | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.90 Egyéb, éspedig: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Gondoljon a továbbképzései időntő föbbégére, a továbbképzések témái közül az alábbiakat mennyire találta érdekesnek? (Jelölje a skálán 1 - inkább nem fontos, 2 - inkább nem fontos, 3 - inkább fontos, 4 - nagyon fontos, 5 - Nem voltam részt ilyen)

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.81 Közkutatás-rányítás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.82 Szervezet- és minőségfejlesztés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.83 Mérés-értékelés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.84 Nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés-oktatás | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.85 Gyógypedagógia, fejlesztőpedagógia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.86 Tanítás – tanulás | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.87 Tehetségnevelés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.88 Esélyegyenlőség | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.89 Pályaválasztás | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.100 Szabadidő-kultúra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.101 Egészségnevelés, mentálhigiéné | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.102 Környezeti nevelés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.103 Számítástechnika, informátika | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.104 Családi életre nevelés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Mi a véleménye az elmúlt 18 hónapban az alábbi formában zajló továbbképzéseiről? (Jelölje a skálán, 1 - Nem voltam, de szeretnék, 2 - Nem voltam, de nem is szeretnék, 3 - Voltam és meg szeretnék, 4 - Voltam, de a jövőben nem szeretnék.)

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.105 Tanfolyamok, szakmai műhelyek (pl. tananyagról vagy módszereiről) és/vagy egyéb oktatókkal kapcsolatos (tanakozókör) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.106 Oktatói konferenciák vagy szemináriumok (ahol a tanárok és/vagy a kutatók ismertetik kutatási eredményeiket, és oktatókkal kapcsolatos kérdéseket vitatnak meg) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.107 Képesítéssel járó program | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



4. Továbbképzések és egyéb tanulási alkalmak [Folytatás]

4.108 Óralátolások más iskolában

4.109 Résztvétel a tanárk olyan szakmai közösségek, hálózatok munkájában, amelynek célja a tanárok szakmai továbbképzésének elősegítése

4.110 Mentorálás és/vagy kollégák óráinak látogatása tapasztalatszerzés (nem pedig ellenőrzés) céljából, személyre szóló tanácsadással való rész/vétel hivatalos iskolai szervezés keretében

4.111 Szakirodalm olvasása (pl. folyóiratok, esettanulmányok, szakfolyóiratok)

4.112 Kollégákkal folytatott, nem formális megbeszélések arról, hogy hogyan lehetne tökéletesíteni az Ön tanítási munkáját

4.113 Egyénileg vagy munkatársakkal közösen végzett kutatás az Ön szakmai értékelésébe tartozó területen

5. Tanulási tervek

5.1 Mennyi időt tudna részánmi további tanulmányi folytatásra fordítani és nem kontakt formában? Az órák felkészülésre telente átlagosan óráit

5.2 A szervezett közreműködésre havonta átlagosan napot?

5.3 Milyen formájú továbbképzésben venne részt legszívesebben a következő 5 évben?

<input type="checkbox"/> jelenléti tananyag	<input type="checkbox"/> levelező tananyag
<input type="checkbox"/> látogatás e-learning tananyag	<input type="checkbox"/> látogatás papíralapú tananyag

Milyen terület, problémák megoldásához igényelne továbbképzést? (Jelölje a skálán, 1 - egyáltalán nem jellemző, 2 - kevesebé jellemző, 3 - inkább jellemző, 4 - teljes mértékben jellemző)

5.4 szakfolyóiratok, közösségek alkülatásának fejlesztése,	1	2	3	4
5.5 esélyegyenlőség, integrációs tevékenység	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6 pedagógiai tevékenység tervezése és ehhez költőd reflexióra való képesség	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7 a tanuló tanulásiának támogatása	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8 SNL, BTM tanúk fejlesztésére, együttműködésre való módszertani felkészültség	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9 tanuló csoportok, közösségek alkülatásának fejlesztése,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10 esélyegyenlőség, integrációs tevékenység	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11 pedagógiai folyamatok értékelése, elemzése	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.12 a tanúk személyiségfejlesztésének folyamatos értékelése	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.13 hatékony kommunikáció	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.14 szakmai együttműködés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.15 hatékony problémamegoldás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F07860575P09JUV1 2014.10.17. 09:46:59.19

205

5. Tanulási tervek [Folytatás]

- 5.16 Ektóbeosztás, szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért
- Milyen gyakorlati/teoretikus témák alkalmazását? (Jelölje a skálán, 1 - soha, 2 - néha, 3 - gyakran, 4 - mindig)
- 5.17 előadás (ugyanaz az előadó)
- 5.18 előadásorozat (különböző előadókkal)
- 5.19 beszélgetés
- 5.20 értekezés, hozzászólott írtékek rendezés, szemléltetés
- 5.21 vitatechnikák
- 5.22 illusztrációként alkalmazott szituációs módszerek, pl. esetjeltek, szituációs játékok
- 5.23 tréning
- 5.24 projektmódszer
- Részt venne-e olyan rendezvényen/továbbképzésen ahol a következőkről van szó? (Jelölje a skálán, 1 - egyáltalán nem, 2 - inkább nem, 3 - inkább igen, 4 - igen)

- 5.25 Tankönyvkiadást váltása
- 5.26 Interaktív tábla használata
- 5.27 Audiovizuális segédanyagok alkalmazhatósága tanórán (hanganyagok, tövdfilmek, stb.)
- 5.28 Online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán
- 5.29 A tankönyvkiadók online segédjellei
- Mennyire szívesen venne részt a jövőben az alábbi témákban képzéseken? (Jelölje a skálán, 1 - egyáltalán nem, 2 - inkább nem, 3 - inkább igen, 4 - szívesen részt vennék)

- 5.30 Közoktatás-irányítás
- 5.31 Szervezeti- és minőségfejlesztés
- 5.32 Mérés-értékelés
- 5.33 Nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés-oktatás
- 5.34 Gyógypedagógia, fejlesztőpedagógia
- 5.35 Tanítás - tanulás
- 5.36 Tehetségnevelés
- 5.37 Esélyegyenlőség
- 5.38 Pályamentáció
- 5.39 Szabadidő-kultúra
- 5.40 Egészségnevelés, mentálhigiéné
- 5.41 Környezet nevelés
- 5.42 Számítástechnika, informatika
- 5.43 Csaldai életnevelés
- Mennyire szívesen venne részt a jövőben az alábbi témákban képzéseken a következő 10 évben? (Jelölje a skálán, 1 - egyáltalán nem, 2 - inkább nem, 3 - inkább igen, 4 - szívesen részt vennék)

- 5.44 Új tudományos ismeretek saját szakterületén
- 5.45 Újabb szak megismerése
- 5.46 szakmódszertani ismeretek
- 5.47 hatékony tanítási kommunikáció
- 5.48 Konfliktusok kezelése



5. Tanulási tervek [Folytatás]

- 5.49 társas kompetenciák fejlesztése
- 5.50 pályázatlás, pályázatok megvalósítása
- 5.51 fejlődés-életkörülmények ismeretek
- 5.52 pedagógiai tevékenységek elemzése, feltárása, bemutatása
- 5.53 a pedagógusok kövéltező fokozatára felkészítő képzés
- 5.54 program- és tantervfejlesztéssel kapcsolatos képzés
- 5.55 szakmai önművelés bemutatására, publikálására felkészítő képzés
- 5.56 a tehetséges tanuló felkészítése tanulmányi versenyekre
- 5.57 szakmódszertani képzés idegen nyelven
- 5.58 szaktudományos képzés idegen nyelven
6. Nyelvtanulás
- 6.1 Vette-e a végzettségi szintjei között idegennyelvi-szak? Igen Nem
- 6.2 Ha igen, milyen nyelvből? (max. három válasz)

- 6.3 Milyen nyelve(ke)t beszéli, vagy melyekből rendelkezik nyelvvizsgával? (Kérem, nevezze meg a nyelvet, s ha van, a nyelvvizsga szintjét is!)

- 6.4 Tanulta-e még idegen nyelvet, mely(ke)t? (Több válasz is megjelölhető)
- Angol Német Orosz
- Spanyol Francia Olasz
- Egyéb Nem kívánok nyelvet tanulni
- 6.5 Amennyiben az előző kérdésnél az "egyéb" opciót választotta, kérem jelölje ki.

Mennyire fontos előtt az alábbiak az idegennyelv-tanulás során? (Jelölje a skálán, 1 - nem jellemző, 2 - kevésbé jellemző, 3 - inkább jellemző, 4 - nagyon jellemző)

- 6.6 Új idegen nyelv megismerése
- 6.7 A régi, passzív ismeretek felrészítése miatt
- 6.8 Megfelelő nyelvtudással szakmai ismeretek bővítése
- 6.9 Megfelelő nyelvtudással módszertani ismeretek bővítése
- 6.10 Megfelelő nyelvtudással külföldi cserékapcsolatokban való részvétel
- 6.11 Megfelelő nyelvtudással külföldi továbbképzéseken való részvétel
- 6.12 Megfelelő nyelvtudással külföldi szakmai rendezvényeken, konferenciákon való részvétel
- 6.13 Új nyelvszak elvégzése
- 6.14 Kedvelésből, szórakozásból tanulok



8. Demográfiai adatok [Folytatás]

- 8.23. Dolgozószabványok betartása
 jobban tartja be a szabványokat
 nem tartja be a szabványokat
- 8.24. Ön szerint a családja anyagi helyzete az elmúlt tíz évben:
 sokkal jobb lett
 sokkai rosszabb lett
 sokkal jobb lett
 sokkai rosszabb lett

8.25. Kérem, helyezze el magát az alábbi hatfokú skálán aszerint, hogy hogyan ítéli meg anyagi helyzetét más diplomás pályán dolgozó ismerőseihez képest! (Az 1-es a nagyon rossz, a 6-os a kiemelkedően jó anyagi helyzetet jelenti.)

Köszönjük a segítségét!

8. Demográfiai adatok [Folytatás]

- 8.6. Mi az édesapja/nevelőapja legmagasabb iskolai végzettsége?
 kevesebb, mint 8 osztály (akár 0) 8 általános szakmunkásvizsga (érettségi nélküli) gimnázium egyetem
- 8.7. Mi az édesanyja/nevelőanyja legmagasabb iskolai végzettsége?
 kevesebb, mint 8 osztály (akár 0) 8 általános szakmunkásvizsga (érettségi nélküli) gimnázium egyetem

8.8. Mi a házastárs/élettársa legmagasabb iskolai végzettsége?
 kevesebb, mint 8 osztály (akár 0) 8 általános szakmunkásvizsga (érettségi nélküli) gimnázium egyetem

8.9. Házastársai/élettársa rendelkezik-e pedagógus végzettséggel?
 nem igen, és aktív munkakörben dolgozik

8.10. Van-e gyermeke?
 Nincs Van

8.11. Hány gyermeke van?
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

8.12. Van-e 5 év alatti gyermeke?
 Igen Nem

8.13. A következő kijelentések közül melyikkel tudná önmagát a leginkább jellemezni?
 Vallásos vagyok az egyház tanítását követően Vallásos vagyok a magam módján Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem Nem vagyok vallásos, magyarázat: _____ Nem vagyok vallásos, magyarázat: _____

8.14. Jelenleg éret-e önmagát valamilyen vallási felekezethez tartozónak?
 semmilyenhez sem református evangélikus római katolikus egyéb felekezet, vallási közösség görög katolikus izraelita, zsidó

8.15. Saját számítógép Igen Nem

8.16. Családi számítógép Igen Nem

8.17. Internet elérés Igen Nem

8.18. Táblagép Igen Nem

8.19. Okostelefon Igen Nem

8.20. Multifunkciós nyomtató (szkennelésre is alkalmas) Igen Nem

8.21. Legalább 30 db szakkönyv Igen Nem

8.22. Személygépjármű Igen Nem



6. Nyelvtanulás (Folytatás)

- 5.15 Egyéb
- Mennyire ért egyet a következő kijelentésekkel? (1 egyáltalán nem értek egyet, 2 - inkább nem értek egyet, 3 - inkább egyetértek, 4 teljes mértékben egyetértek)**
- 6.16 A mai iskolás diákok jól tudják az anyanyelvüket. 1 2 3 4
- 6.17 Az iskolában kizárólag igényes, művelt környezetben kell tanulni. 1 2 3 4
- 6.18 Természetesen hangzik számomra, ha valaki újszavassal beszél. 1 2 3 4
- 6.19 Egy tanár az órán beszélhet tájszóval. 1 2 3 4
- 6.20 Az iskolában je kell szoktatni a tájszóban beszélni diákokot a nyelvjárat beszédre. 1 2 3 4
- 6.21 Az életben való boldogulás szempontjából fontosnak tartom, hogy valaki mindig nyelvtanilag helyesen fejlessze ki magát. 1 2 3 4
- 6.22 Vannak helyes és helytelen nyelvi formák, melyeket a nyelvészek állapítanak meg. 1 2 3 4
- 6.23 Az igényes, művelt köznyelv használata káros. 1 2 3 4

7. Informatikai ismeretek

Milyen gyakran használja az IKT eszközöket a tanórán? (Jelölje a skálán, 1 - soha, 2 - ritkán, 3 - gyakran, 4 - mindig)

- 7.1 Írásvetítő 1 2 3 4
- 7.2 Cd lejátszó 1 2 3 4
- 7.3 Lemeghallgató 1 2 3 4
- 7.4 Interaktív tábla 1 2 3 4
- 7.5 Notebook 1 2 3 4
- 7.6 Projektor 1 2 3 4
- 7.7 Multimédiás cd 1 2 3 4
- 7.8 Hogyan értékeli a tanulóit reakcióikat az interaktív tábla alkalmazása során? (a elég jól motiválta a tanulókat (a többséget) 1 2 3 4
alig-éleg motiválta a tanulókat 1 2 3 4
(csak néhányat közülük) 1 2 3 4
egyáltalán nem motiválta a tanulókat 1 2 3 4
jól motiválta a tanulókat 1 2 3 4
- 7.9 Az intézményben, ahol Ön dolgozik, egy számítógépre hány felhasználó jut? 1 2 3 4 5 6-10 fő 11-15 fő 16-20 fő 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 több mint 100
- 7.10 Milyen konkrét célokra használja az interaktív táblát? (Több választ is megjelölhet!)
- hangfelvétel videó bemutatása ppt. kivettése digitális tananyag használata files tábla táblát nem használom az interaktív táblát

7. Informatikai ismeretek (Folytatás)

- 7.11 A tanteremben van-e számítógép és internetkapcsolat? Nem rendelkezik az iskola számítógéppel és internetkapcsolattal sem van számítógép és internetkapcsolat tantermenként van 1 db számítógép és internetkapcsolat csak az informatika teremben van számítógép és internetkapcsolat egyeb
- 7.12 Amennyiben az előző kérdésnél az "egyéb" opciót választotta, kérem fejlessze ki.
- 7.13 Képlől tud segítséget kérni az IKT eszközök használatából? senkitől valamelyik az informatika szakos kollégától, de nem az informatika szakos kollégától rendszergazdától nem az iskolán belülről kérek segítséget diákoktól
- Mennyire járta az informatikai programok használatában? (Jelölje a skálán, 1 - nem járta, 2 - kicsit járta, 3 - elég járta, 4 - járta)**
- 7.14 Windows használata 1 2 3 4
- 7.15 MS Word szövegszerkesztő használata 1 2 3 4
- 7.16 MS Excel használata 1 2 3 4
- 7.17 PowerPoint használata 1 2 3 4
- 7.18 Grafikus program használata (pl. Paint, Photoshop stb.) 1 2 3 4
- 7.19 Hangfájlok kezelésére alkalmas programok 1 2 3 4
- 7.20 Videószerkesztő használata 1 2 3 4
- 7.21 Multimédiás fejlesztői környezet használata (pl. Prozi, Moodle stb.) 1 2 3 4

8. Demográfiai adatok

- 8.1 Neme: férfi nő
- 8.2 Születési éve: 1950-1959 1960-1969 1970-1979 1980-1989 1990-1999 2000-2009 2010-2019 2020-2029 2030-2039 2040-2049 2050-2059 2060-2069 2070-2079 2080-2089 2090-2099 2100-2109 2110-2119 2120-2129 2130-2139 2140-2149 2150-2159 2160-2169 2170-2179 2180-2189 2190-2199 2200-2209 2210-2219 2220-2229 2230-2239 2240-2249 2250-2259 2260-2269 2270-2279 2280-2289 2290-2299 2300-2309 2310-2319 2320-2329 2330-2339 2340-2349 2350-2359 2360-2369 2370-2379 2380-2389 2390-2399 2400-2409 2410-2419 2420-2429 2430-2439 2440-2449 2450-2459 2460-2469 2470-2479 2480-2489 2490-2499 2500-2509 2510-2519 2520-2529 2530-2539 2540-2549 2550-2559 2560-2569 2570-2579 2580-2589 2590-2599 2600-2609 2610-2619 2620-2629 2630-2639 2640-2649 2650-2659 2660-2669 2670-2679 2680-2689 2690-2699 2700-2709 2710-2719 2720-2729 2730-2739 2740-2749 2750-2759 2760-2769 2770-2779 2780-2789 2790-2799 2800-2809 2810-2819 2820-2829 2830-2839 2840-2849 2850-2859 2860-2869 2870-2879 2880-2889 2890-2899 2900-2909 2910-2919 2920-2929 2930-2939 2940-2949 2950-2959 2960-2969 2970-2979 2980-2989 2990-2999 3000-3009 3010-3019 3020-3029 3030-3039 3040-3049 3050-3059 3060-3069 3070-3079 3080-3089 3090-3099 3100-3109 3110-3119 3120-3129 3130-3139 3140-3149 3150-3159 3160-3169 3170-3179 3180-3189 3190-3199 3200-3209 3210-3219 3220-3229 3230-3239 3240-3249 3250-3259 3260-3269 3270-3279 3280-3289 3290-3299 3300-3309 3310-3319 3320-3329 3330-3339 3340-3349 3350-3359 3360-3369 3370-3379 3380-3389 3390-3399 3400-3409 3410-3419 3420-3429 3430-3439 3440-3449 3450-3459 3460-3469 3470-3479 3480-3489 3490-3499 3500-3509 3510-3519 3520-3529 3530-3539 3540-3549 3550-3559 3560-3569 3570-3579 3580-3589 3590-3599 3600-3609 3610-3619 3620-3629 3630-3639 3640-3649 3650-3659 3660-3669 3670-3679 3680-3689 3690-3699 3700-3709 3710-3719 3720-3729 3730-3739 3740-3749 3750-3759 3760-3769 3770-3779 3780-3789 3790-3799 3800-3809 3810-3819 3820-3829 3830-3839 3840-3849 3850-3859 3860-3869 3870-3879 3880-3889 3890-3899 3900-3909 3910-3919 3920-3929 3930-3939 3940-3949 3950-3959 3960-3969 3970-3979 3980-3989 3990-3999 4000-4009 4010-4019 4020-4029 4030-4039 4040-4049 4050-4059 4060-4069 4070-4079 4080-4089 4090-4099 4100-4109 4110-4119 4120-4129 4130-4139 4140-4149 4150-4159 4160-4169 4170-4179 4180-4189 4190-4199 4200-4209 4210-4219 4220-4229 4230-4239 4240-4249 4250-4259 4260-4269 4270-4279 4280-4289 4290-4299 4300-4309 4310-4319 4320-4329 4330-4339 4340-4349 4350-4359 4360-4369 4370-4379 4380-4389 4390-4399 4400-4409 4410-4419 4420-4429 4430-4439 4440-4449 4450-4459 4460-4469 4470-4479 4480-4489 4490-4499 4500-4509 4510-4519 4520-4529 4530-4539 4540-4549 4550-4559 4560-4569 4570-4579 4580-4589 4590-4599 4600-4609 4610-4619 4620-4629 4630-4639 4640-4649 4650-4659 4660-4669 4670-4679 4680-4689 4690-4699 4700-4709 4710-4719 4720-4729 4730-4739 4740-4749 4750-4759 4760-4769 4770-4779 4780-4789 4790-4799 4800-4809 4810-4819 4820-4829 4830-4839 4840-4849 4850-4859 4860-4869 4870-4879 4880-4889 4890-4899 4900-4909 4910-4919 4920-4929 4930-4939 4940-4949 4950-4959 4960-4969 4970-4979 4980-4989 4990-4999 5000-5009 5010-5019 5020-5029 5030-5039 5040-5049 5050-5059 5060-5069 5070-5079 5080-5089 5090-5099 5100-5109 5110-5119 5120-5129 5130-5139 5140-5149 5150-5159 5160-5169 5170-5179 5180-5189 5190-5199 5200-5209 5210-5219 5220-5229 5230-5239 5240-5249 5250-5259 5260-5269 5270-5279 5280-5289 5290-5299 5300-5309 5310-5319 5320-5329 5330-5339 5340-5349 5350-5359 5360-5369 5370-5379 5380-5389 5390-5399 5400-5409 5410-5419 5420-5429 5430-5439 5440-5449 5450-5459 5460-5469 5470-5479 5480-5489 5490-5499 5500-5509 5510-5519 5520-5529 5530-5539 5540-5549 5550-5559 5560-5569 5570-5579 5580-5589 5590-5599 5600-5609 5610-5619 5620-5629 5630-5639 5640-5649 5650-5659 5660-5669 5670-5679 5680-5689 5690-5699 5700-5709 5710-5719 5720-5729 5730-5739 5740-5749 5750-5759 5760-5769 5770-5779 5780-5789 5790-5799 5800-5809 5810-5819 5820-5829 5830-5839 5840-5849 5850-5859 5860-5869 5870-5879 5880-5889 5890-5899 5900-5909 5910-5919 5920-5929 5930-5939 5940-5949 5950-5959 5960-5969 5970-5979 5980-5989 5990-5999 6000-6009 6010-6019 6020-6029 6030-6039 6040-6049 6050-6059 6060-6069 6070-6079 6080-6089 6090-6099 6100-6109 6110-6119 6120-6129 6130-6139 6140-6149 6150-6159 6160-6169 6170-6179 6180-6189 6190-6199 6200-6209 6210-6219 6220-6229 6230-6239 6240-6249 6250-6259 6260-6269 6270-6279 6280-6289 6290-6299 6300-6309 6310-6319 6320-6329 6330-6339 6340-6349 6350-6359 6360-6369 6370-6379 6380-6389 6390-6399 6400-6409 6410-6419 6420-6429 6430-6439 6440-6449 6450-6459 6460-6469 6470-6479 6480-6489 6490-6499 6500-6509 6510-6519 6520-6529 6530-6539 6540-6549 6550-6559 6560-6569 6570-6579 6580-6589 6590-6599 6600-6609 6610-6619 6620-6629 6630-6639 6640-6649 6650-6659 6660-6669 6670-6679 6680-6689 6690-6699 6700-6709 6710-6719 6720-6729 6730-6739 6740-6749 6750-6759 6760-6769 6770-6779 6780-6789 6790-6799 6800-6809 6810-6819 6820-6829 6830-6839 6840-6849 6850-6859 6860-6869 6870-6879 6880-6889 6890-6899 6900-6909 6910-6919 6920-6929 6930-6939 6940-6949 6950-6959 6960-6969 6970-6979 6980-6989 6990-6999 7000-7009 7010-7019 7020-7029 7030-7039 7040-7049 7050-7059 7060-7069 7070-7079 7080-7089 7090-7099 7100-7109 7110-7119 7120-7129 7130-7139 7140-7149 7150-7159 7160-7169 7170-7179 7180-7189 7190-7199 7200-7209 7210-7219 7220-7229 7230-7239 7240-7249 7250-7259 7260-7269 7270-7279 7280-7289 7290-7299 7300-7309 7310-7319 7320-7329 7330-7339 7340-7349 7350-7359 7360-7369 7370-7379 7380-7389 7390-7399 7400-7409 7410-7419 7420-7429 7430-7439 7440-7449 7450-7459 7460-7469 7470-7479 7480-7489 7490-7499 750