

**MÉRFOLDKÖVEK A PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS
FOLYAMATÁBAN – EMPIRIKUS KUTATÁS A NYUGAT-
MAGYARORSZÁGI EGYETEMEN VÉGZETT
PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN**

N. Tóth Ágnes

Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ

A pedagógus, mint választott pályáját hivatásszerűen gyakorló szakember az iskolai tudás és a hatékonyság iránti erőteljes igény megjelenése óta fokozottan kutatott területe a neveléstudománynak. Néhány oktatási anomália, például az iskola gyenge ráhatása az élet-hosszig tartó tanulás készségeinek, képességeinek fejlődésére; a tanulók tudás iránti alacsony motivációs szintje és tantárgyi érdeklődésének gyengesége – közvetlenül vagy közvetve – visszavezethető a pedagógusra és rajta keresztül a pedagógusképzésre (v.ö. *Csapó*, 2003). *Hanák* (2012) szerint a pedagógusképző intézmények a társadalmi esélyegyenlőség iskolai kompenzációjához és az eltérő szocializációból adódó tanulói sajátosságok kezeléséhez nem tudnak egységes alapot nyújtani.

A pedagógussá válás folyamata sokkal a pedagógusképző intézménybe lépés előtt megkezdődik, hiszen a leendő tanár korábbi tapasztalatokat szerez, melyek, mint gyermekre, tanulóra az intézményes nevelési rendszerbe kerüléssel hatást gyakorolnak rá. Ez a szakmai fejlődés élethosszig tartó folyamat (*Falus*, 2004). *Scheerens* (2010) a tanárok szakmai karrierjét – a 2009-ben végzett OECD TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) kutatásra hivatkozva – az alapképzés, a tanfolyamok, a továbbképzések és az iskolai gyakorlat során megszerzett ismeretek és tapasztalatok összességé-ként definiálja. Megállapítja, hogy „a tanári pálya vonzóvá tétele akkor lehetséges, ha a felvételen és elhelyezkedésen túlmenően a pálya megtartó erejét is garantálni lehet, kihasználva a mobilitásban rejlő esélyeket” (*Scheerens*, 2010. 13. o.). Nem csak Európában, az USA-ban is figyelemre méltó jelenség, a legtehetségesebb tanárok pályaelhagyása, miközben szakértelmük felbecsülhetetlen. Éppen ezért az ő „osztályteremben tartásuk” az egyik legfontosabb feladata az oktatásügynek és a pedagógusképzőknek egyaránt (*Phelps és Benson*, 2012).

A tanulmányban bemutatott kutatás célja a NYME (Nyugat-magyarországi Egyetem) korábbi hallgatóinak pedagógussá válási folyamata és az ezzel kapcsolatos elégedettség feltárása volt. Írásunkban ismertetjük az érettségit adó középiskolák és az egyetemi évek elégedettségi jellemzőit, a pályakezdés sajátosságait valamint a pálya elején szerzett munkatapasztalatokat. A vizsgálat elméleti kereteit a szakirodalomban elhíresült *három I* (*initial education- alapképzés; induction education- pályakezdés; in-service education-*

továbbképzés), a pedagógussá válás folyamatának három szakasza adja (Nagy, 2004), leszűkítve ezeket a NYME nyújtotta képzési sajátosságokra a végzetek véleményeinek tükrében. Állásfoglalásukat az intézménybe kerülés, a képzéssel és intézménnyel való elégedettség, valamint a diplomaszerezés és az azutáni körülmények mentén rendszerezük. Annak érdekében, hogy megállapításaink a képző intézmény falain kívüli kontextusban is értelmezhetőek legyenek, az eredményeket összevetettük országos vagy nemzetközi adatokkal, és figyelembe vettük az Európai Unió hivatalos dokumentumait, statisztikáit és definitív szakanyagait is.

Pedagógusképzés és továbbképzés

A Lisszaboni stratégia, az EU 2010, később az EU 2020 keretprogram, továbbá más uniós intézkedések is deklarálják, hogy az európai oktatás eredményességének legfontosabb sarokköve a tanári hatékonyság növelése. A hazai pedagógusképző intézmények programjai között jelentősek a színvonalbeli eltérések, a heterogenitás és a széttagoltság viszont nehezíti az általános igényként megjelenő magas színvonalú szakértelem kialakítását (Kárpáti, 2008). A mesterszintű tanárképzés bevezetése az intézmények számára lehetővé tette a belső szelekciót azzal kecsgetve, hogy „csak a legfelkészültebb hallgatók léphetnek a tanárrá válás útjára” (Csapó, 2007. 16. o.). E belső szelekciónak a pedagógiai praxisra gyakorolt hatását az eltelt rövid időszak tapasztalatai alapján (osztatlan képzés újbóli bevezetése) aligha lesz lehetséges kimutatni.

A képzéssel és a pályával kapcsolatos anomáliákra figyelmeztetnek a kutatók (Falus, 2002; Mihály, 2002; Imre és Nagy, 2003; Kárpáti, 2008; Kotschy, 2011), amikor kiemelik a pálya elnöiesedtségét, megtartó erejének hiányát és a pedagógusképzők szakmai kompetenciáinak jelentőségét. Például 2011-ben a 27 EU-tagállamban 72-73% volt a nők aránya az oktatásban, az általános iskolák alsó tagozatán 86%, felső tagozatán 69%, a középiskolákban 61%. Az adatok mögött Polónyihoz (2004) hasonlóan megélhetési problémákat vélünk meghúzódnival. A magyar arány a teljes közoktatás szintjére vetítve, az említett adatsorban átlagosan 80%, az előnyösebb megélhetési rátát mutató országokban viszont valamivel jobb a helyzet: Ausztria 71%; Belgium 72%; Németország 65%; Dánia 69%; Franciaország 69%; Olaszország 75%; Norvégia 66%; Egyesült Királyság 69% (Forrás: Eurostat, 2011).

Az Európa Tanács a pedagógusképzők felelősségét hangsúlyozva kimondja: szerepük a képzési folyamatban nélkülözhetetlen, munkájukhoz szilárd gyakorlati tanítási tapasztalatokra, jó tanítási kompetenciákra és magas oktatási színvonalra van szükség (European Commission, 2010). Az Európai Tanárképzésért Egyesület (ATEE, *Association for Teacher Education in Europe*) állásfoglalása szerint is óriási a képzők felelőssége, mert az ő szakmai színvonaluk nem csak a pedagógusképzés minőségére és a jelöltek felkészülésére, hanem a pálya vonzerejére és a szakma minőségére is hatást gyakorol, ezáltal az egész oktatást befolyásolja (ATEE, 2006. 8. o.).

A „kiből lesz pedagógus?” kérdést a brightoni egyetem kutatói az európai kultúrkörön kívüli országokban életkori, vallási hovatartozásbeli, a családi háttérrel kapcsolatos, az

előzetes iskolai végzettséggel illetve a tanítási tapasztalatokkal összefüggésben elemezték (Coults és Lewin, 2002). Megállapításaik relevanciája európai kontextusban még várat magára, ellentétben Varga (2007. 610. o.) gondolataival, aki rámutatott arra, hogy „míg az 1960-as években a legjobb képességű diákok egyforma valószínűséggel választottak tanári vagy más pályát, az 1980-as, 1990-es évekre viszont a tanárként elhelyezkedők már a rosszabb képességűek közül kerültek ki.” Kutatási adatokkal bizonyítja, hogy „a képességeknek nincs szignifikáns hatása annak valószínűségére, hogy valaki pedagógusképzést nyújtó egyetemi szakot választ-e” (615. o.), ugyanakkor leszögezi, „a rosszabb képességűek inkább főiskolai szakokra jelentkeznek, de minél rosszabb képességű valaki, annál nagyobb valószínűséggel jelentkezik főiskolai szintű pedagógusképzésre” (610. o.).

Barry (2010) ismerteti a tanári hatékonyság Marzano-féle (2007) tíztényezős modelljét, mely szerint a hatékony tanár határozott tanulási célokat jelöl ki tanítványai számára, hangsúlyt fektet a tanulók és az új tananyag kapcsolatára, annak mélyebb megértését lehetővé tevő gyakorlatokat végeztet. Fontos számára a tanulók munkáltatása, a tantermi folyamatok hathatós irányítása, a kiegyensúlyozott tanár-diák kapcsolat. Magas szintű követelményeket támaszt tanulói elé, valamint normákon és gyakori méréseken alapuló formatív, szummatív értékelési módszereket alkalmaz. Más kutatók azonban (Phelps és Benson, 2012), a pálya iránti elhivatottság és a hatékonyság közötti összefüggések vizsgálatával kívánták igazolni a tanári eredményességgel kapcsolatos feltevéseiket. Adataik szerint a professzió iránti szenvedély kialakulásának három leggyakoribb akadálya az idő nyomása, a sok papírmunka és a szülők elvárásainak való megfelelés.

A tanári hatékonyság iránti igény megköveteli a már régebb óta pályán levő pedagógusok korszerű szakmai tudásának fejlesztését is. Noha Európában a tanárok számára a szakmai fejlődés egyben kötelezettség is, ennek ellenére például a továbbképzéseken előírt részvétel nincs általánosan szabályozva (Kárpáti, 2008). Az OECD TALIS vizsgálatában részt vevő 24 országnak több mint felében nem kritérium a továbbképzések látogatása (Scheerens, 2010). A pedagógusok továbbképzése hazánkban deklaráltan „azoknak az ismereteknek és készségeknek a megújítására, bővítésére, fejlesztésére szolgál, amelyekre szükség van a nevelő- és oktatómunka keretében a gyermekekkel, tanulókkal való közvetlen foglalkozás megtartásához, a közoktatási intézmény tevékenységének megszervezéséhez, a pedagógiai szakszolgálatok és a pedagógiai-szakmai szolgáltatások ellátásához, a vizsgarendszer működtetéséhez, a mérési, értékelési feladatok, a közoktatási intézmény-irányítási, vezetési feladatainak ellátásához.”¹

A pedagógusok bekapcsolódása a továbbképzésekbe vitathatatlan lehetőséget kínál szakmai fejlődésük, a tanári professzió kiteljesedésére, ám a részvételi szándéktól az új ismeretek hatékony gyakorlati alkalmazásáig terjedő folyamat sikerességéről és buktatóiról alig rendelkezünk megbízható adatokkal (Kárpáti, 2008). Részben azért, mert nem általános gyakorlat, hogy a képzés megkezdése előtt igényfelmérés készül arról, mire van szükségük a résztvevőknek, mit várnak a tanfolyamtól. Amennyiben a képzés befejezése után van is lehetőség véleménynyilvánításra, az csak kivételes esetben fordul elő, hogy a

¹ 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről 4.§

szervezők a megvizsgálják képzéseik gyakorlati hozadékait, illetve a visszajelzések alapján módosításokat hajtanának végre a tematikában. „A tanfolyami akkreditáció csak a tervezés szintjén jelent minőségbiztosítást — hogy mi valósul meg a beadott programból, arról nem nyerhetünk innen adatokat. Bizonyos, hogy az igényes továbbképzők megszívlelik a résztvevők kritikáját, s bár erre semmiféle külső kényszer nem ösztönzi őket, eredményesen tanítanak is – ám a sok milliárd forintos piac mégis erősebb és átláthatóbb központi kontrollt igényelne” (Kárpáti, 2008. 208. o.).

Hazánkban, a már említett jogszabály minden, a közoktatásban dolgozó pedagógus számára hétévente legalább 120 tanórai továbbképzésen való részvételt és a tanulmányi követelmények teljesítését írja elő. Kivételt képeznek ez alól a pályakezdők, a nyugdíjhoz közel állók, illetve azok, akik e kötelezettségüket a rendeletben szabályozott más módon, például újabb szakképzettség vagy tudományos minősítés útján teljesítik. A közel másfél évtizedes rendszer működése napjainkig sok változáson esett át, de anomáliái még ma is jelentősek. Ide sorolhatjuk például az egyes képzések minőségbiztosításának hiányát, illetve azt, hogy a rendszerben visszaesett a képzésért felelős intézmények, mint program-fejlesztők részvételi aránya (Kárpáti, 2008).

Az OKI által e témában végzett reprezentatív kutatás adatai szerint (Liskó, 2004) a pedagógusok számára legnagyobb nehézséget jelentő iskolai feladat a tanulók felzárkóztatása és a differenciált oktatás. Annak igazolására, hogy az igényből a hasonló témájú tanfolyami kínálat markáns megjelenése következik vagy sem, egy példa: a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Rendszerben² 2011 júliusáig 1767 szakirányú továbbképzést regisztráltak. Ezek közül 935 tanfolyamnak (53%) a szervezője vállalkozás keretében működő szolgáltató, 119 képzésnek (7%) valamely felsőoktatási intézmény, míg 143 képzést (8%) regisztráltak alapítványokhoz vagy egyesületekhez. A további, 570 tanfolyam (32%) megyei, fővárosi vagy országos szakmai szolgáltatókhoz, módszertani intézetekhez tartozik. A továbbképzési rendszer kialakításának kezdetére (1999/2000) utaló megállapítás, hogy „az akkreditált továbbképzési programok közel 60 százalékát a hagyományosan pedagógusképzéssel foglalkozó szolgáltatók (felsőoktatás és pedagógiai szolgáltató intézmények) jegyzik” (Kárpáti, 2008. 208. o.), mára – úgy tűnik – a magánszféra irányába tolódott el. Az aktuális jogi környezetnek megfelelően külön csoportot alkotva található a rendszerben a felsőoktatási intézmények (11 főiskola vagy egyetem) kínálatához kötődő 66 különböző, regisztrált, pedagógus szakvizsgára felkészítő képzés (vö. Kárpáti, 2008).

Scheerens (2010), hivatkozva az Eurydice (2003) vizsgálatára, megállapítja, hogy Európában a pedagógusok leggyakrabban informatikai, tanítás-módszertani, iskolafejlesztési, iskolavezetési, a sajátos nevelési igények kielégítése vagy a multikulturális nevelés területén igényelnek szakmai továbbképzést. Hazánkban, a 2011-ig regisztrált képzések harmada, 527 kurzus (30%), a tanítás-tanulás főcsoporthoz kötődött, például oktatás-módszertani, tanulás-módszertani, pszichológiai, alternatív pedagógiákról szóló tanfolyamok,

² Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszer. <http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/>. Letöltés ideje: 2013. szeptember 04.

melyeknek időtartama általában (87%) 30 óra (Saját számítások; Forrás: *Pedagógus-továbbképzések Jegyzéke*, 2011)³.

A pedagógusok által korábban (Liskó, 2004) megfogalmazott igények kielégítésére a mai kínálat lehetőséget teremt, hiszen informatikai jellegű képzést 236 tanfolyam (13%), közoktatás-irányítási ismereteket 76 (4%), esélyegyenlőség, gyógypedagógia, fejlesztő pedagógiai tudást 215 (12%), multikulturális neveléshez kapcsolódó tananyagot 161 (9%) nyújt az érdeklődőknek. A kurzusok időtartama 93%-ban (1644 tanfolyam) 60 óra vagy annál rövidebb (Forrás: *Pedagógus-továbbképzések Jegyzéke*, 2011). A hazai továbbképzési igények jól reprezentálják az európai trendeket, bár ez az összevetés nem ad információt arról, hogy az egyes témák iránt mekkora a tényleges érdeklődés, illetve arról sem, hogy a különféle képzéseken milyen tartalmakat dolgoznak fel, és ezek közül melyek kerülnek az érdeklődés középpontjába, illetőleg melyek a leginkább hasznosak a résztvevők megítélése szerint. A szervezők minőségbiztosítási kötelezettsége viszont rendeltileg szabályozott. A továbbképzés indításának első éve kivételével minden év március 31-éig el kell készíteni a továbbképzés minőségbiztosításával kapcsolatos tevékenység tapasztalatainak összegezését, majd azt elektronikus formában eljuttatni az Oktatási Hivatalnak (Forrás: *Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Rendszer*, 2013).

Tények, adatok a NYME diplomásairól

Kutatási célok, hipotézisek és módszerek

Kutatási célunk volt, hogy az érintettek véleményei alapján jellemezzük hallgatónk pedagógussá válásának néhány jelentős állomását, mint intézményválasztás, elégedettség a képzéssel és az intézménnyel, valamint a választott pályával. Ennek érdekében megvizsgáltuk egyetemünk korábban végzett, pedagógiai képzettségű hallgatónak tapasztalatait és pályakezdési körülményeit, elhatárolva egymástól az egyes szakképzéseket (andragógus, gyógypedagógus, mérnöktanár, óvodapedagógus, szociálpedagógus, szaktanár, tanító), hogy az adott képzést végző egyetemi karok számára szakma- specifikusan is megbízható információkat nyújthassunk.

Feltételeztük ugyanis, hogy volt hallgatónk a pedagógus pálya iránti elhivatottság és a képzések magas színvonala miatt választották intézményünket felsőfokú tanulmányaik helyszínéül. Arra számítottunk, hogy általános elégedettségüknek adnak hangot az egyetem szolgáltatásaival kapcsolatban, és véleményeikben kifejeződik, hogy a képzés során maximálisan felkészültek a pályakezdésre, elhivatottságuk pedig a képzés során fokozódik, vagy legalább is változatlan.

Elemzésünkhöz a DPR (Diplomás Pályakövetési Rendszer) egyetemünkre vonatkozó adatbázisát használtuk. Hazánkban 2009 óta végeznek adatgyűjtést a diplomások és a felsőoktatásban tanulók körében, melynek során több tízezer hallgató és volt hallgató adatait

³ *Pedagógus- továbbképzések Jegyzéke*, 2011.
<http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/Default.aspx>. Letöltés ideje: 2013. szeptember 04.

tartalmazó információs bázis jött létre.⁴ Saját kutatásunk során vizsgáltuk az összefüggéseket a különféle (andragógus, gyógypedagógus, mérnök tanár, óvodapedagógus, szociálpedagógus, szaktanár vagy tanító) szakképzettségük véleményei között, és ezeket szükség szerint összehasonlítottuk intézményünk más (nem pedagógiai) szakon végzett diplomásainak adataival, illetve az Educatio Kft. által lebonyolított reprezentatív kutatás (*DPR IV*, 2010) eredményeivel. Mivel megállapításaink egy korábbi kutatás adatainak másod-elemzésén alapulnak, a torzulások esélye jelentősebb, mint a célzott adatgyűjtéseknél. Ennek elkerülése, és az egyes pedagóguscsoportok véleményeinek behatóbb vizsgálata érdekében a rendelkezésre álló egyetemi adatbázisból, *annak további szűréseivel, szakmacsoportok szerint adathalmaz/oka/t* képeztünk a kutatási cél nyújtotta elemzési szempontok alapján és súlyozással tettük összehasonlíthatóvá azokat.

Mintavétel

Vizsgálatunkhoz a 2010. és 2011. évi reprezentatív DPR kutatás adatai álltak rendelkezésre. Noha a DPR-kutatás az intézmény összes (10) karának minden diplomás képzésére kiterjedt, a most bemutatott vizsgálatba csak azok a személyek kerültek, akik a kétévi adatgyűjtés során első szakként pedagógiai jellegű végzettséget jelöltek meg. Szembe kellett ugyanis néznünk a szakképzettségi átfedésekkel, mint első szak, második szak, első szakképzettség, második szakképzettség. Ennek kiküszöbölése érdekében, a második szakként (is) neveléstudományi végzettséget jelölt válaszadók (67 fő), adatait elemzésünk során nem vettük figyelembe.

Tekintettel az egyetemünk adatait szolgáltató N=1527 diplomáshoz viszonyított lényegesen kisebb létszámú (N=731), pedagógiai végzettségük csoportjára, a mintavételt az egyes szakképzettségek egymástól való elkülönítésével helyettesítettük. Az Educatio Kft. által végrehajtott kutatás például a tanítókat és a gyógypedagógusokat azonos alcsoportba sorolta (*Chrappán*, 2010. 267. o.), a tanulmányban ismertetett elemzés során, mivel elsősorban a szakmai specifikumok álltak a fókuszban, e két szakképzettséget külön kezeltük.

A vizsgált csoport jellemzői

Kutatásunk 731 válaszadóra terjedt ki (populáció), akik a NYME különböző karain, különféle pedagógiai jellegű végzettséget szereztek nappali vagy esti/levelező tagozaton a 2007 és 2010 közötti időszakban. A szakképzettség és nem szerinti megoszlás alapján megállapítható, hogy a pedagógiai végzettségük tizede (14%) férfi, ami arra utal, hogy a pálya még mindig a nőies hivatások közé tartozik. Az elnőiesedéssel együtt járó közoktatási kihívásokra korábban már több kutatás eredménye is figyelmeztetett (*Falus*, 2002; *Mihály*, 2002; *Imre és Nagy*, 2003; *Kárpáti*, 2008). E kihívások között a kutatók kiemelik

⁴ A DPR kutatás a TÁMOP 4.1.3. támogatásával megvalósult online adatgyűjtéssel (önkitöltős, nyílt és zárt kérdéseket tartalmazó kérdőív) valósult meg, ami a „diplomaszerzéssel, elhelyezkedéssel, pályakövetéssel kapcsolatos információk összegyűjtését és az érdeklődők számára történő hozzáférést” biztosította (*Paulik*, 2011. 9. o.).

a férfiak nyújtotta követési minta hiányát az iskolai nevelésben, vagy az intézményen belüli szabályok és szokások tanulói elfogadásával kapcsolatos fegyelmezési nehézségeket. Az elnőiesedés feltételezhető okai között említik az alacsony pedagógusi bérszínvonalat, ami csak szűkösen teszi lehetővé a család eltartását. Aláhúzzák a karrieresélyek korlátozottságát, ami viszont nem nyit új perspektívát az előbbre jutni szándékozók előtt. Hogy ténylegesen az elnőiesedés okozza-e az életkörülmények (jövedelemviszonyok) alacsony színvonalon tartását, vagy az alacsony jövedelmek eredményezik a pálya elnőiesedését, ma még vitatott, de külön-külön mindkettő megfigyelhető, még Európa tehetősebb országaiban is, mint Dánia, Németország vagy Ausztria (Mihály, 2002; Eurostat, 2011).

Az adatszolgáltatók további jellemzője a diplomaszerezés éve és a befejezett képzés tagozati sajátossága, hiszen a levelező tagozaton végzettek már a képzés ideje alatt is taníthattak, így számukra – a vizsgálat egyik fontos céljának tartott – álláskeresés más kihívásokat jelentett, vagy – munkahely birtokában például – erre szükségük sem volt. Akiknek azonban még nem volt állandó munkájuk, az álláskereséssel a diploma megszerzése után kellett megbirkózniuk.

A tagozat és nem szerinti megoszlás azt mutatja, hogy a válaszadók harmada (36%) nappalin, kétharmada (64%) levelező tagozaton végezte tanulmányait. Ez azt támasztja alá, hogy a diploma kézhez vételekor a végzősök kétharmada rendelkezhetett munkahellyel. Az adatok további szűrésével ez a feltevésünk igazolódott, hiszen a válaszadók kétharmada (69%) jelezte, hogy tanulmányainak befejezésekor már volt munkaviszonya. Adataink szerint a munkaviszonnal rendelkezőknek csak háromnegyede (75%) volt esti/levelező tagozatos vagy végzett távoktatáson, valamint negyede (25%) volt nappalis. Így megállapíthatjuk, hogy nappalis hallgatóink negyedének is szüksége volt megélhetési forrásai bővítésére a képzés alatt.

A diplomaszerezés éve szerint a válaszadók négy csoportba oszthatók: 2007, 2008, 2009 és 2010-ben diplomáztak. Az adatszolgáltatói hajlandóság a 2009-ben végzettek körében erőteljesebb, mint a következő vagy a megelőző évben. Tekintve, hogy a válaszadók intézményi tapasztalatai a diplomaszerezést megelőző időszakból származtak, ebből következhet, hogy egyes benyomásaik azóta már módosulhattak, változhattak, megoldódhattak, esetleg a probléma napjainkban hatványozottabban lép fel.

Vizsgálatunk eredményei

Kiből lesz ma pedagógus a NYME-n?

Válaszadóinknak mindössze hetede (14%) férfi, míg a nők jelentős (86%) többségben vannak. A férfiak és nők aránya az egyes szakokon és a tagozatokon is számottevően eltér. Míg a mérnök-tanári képzéseket, bizonyára tartalmi sajátosságaik miatt, a teljes populációban való 14%-os előfordulásukhoz képest nagyobb, (60%; $\sigma=12$) arányban választják férfiak, addig a gyógypedagógia, az óvodapedagógia, a pedagógia és a tanító szakokon csak szórványosan (1-2%; $\sigma=2$) fordulnak elő. A férfiak tagozat választása (nap-

pali/esti/levelező) és pályaeorientációjuk (szakválasztás) között végzett statisztikai elemzéssel ($t_{szf.14}=0,52$; $p<0,05$) ok-okozati összefüggést nem tudunk kimutatni. Pályaeorientációjukat –adataink szerint- a képzés (szak) tartalma befolyásolja, a tagozatválasztás pedig a munka melletti tanulás szükségességével magyarázható. Célszerű tehát azonos szakok nappali és levelező tagozaton indítását szorgalmazni.

Közéiskolai tanulmányok és pályaválasztás

Az érettségire adó közéiskolák típusa (1. táblázat) a pályát választókról azzal az információval szolgál, hogy már serdülőként volt-e ambíciójuk felsőoktatásban tanulni, vagy inkább szakképzési irányultságuk voltak. A közéiskolák közoktatási szerepéből kiindulva szakonként, majd a NYME nem pedagógus hallgatóinak (mérnökök, gazdálkodási vagy bölcsészhallgatók) adataival vetettük össze az érettségire adó közéiskolák típusait.

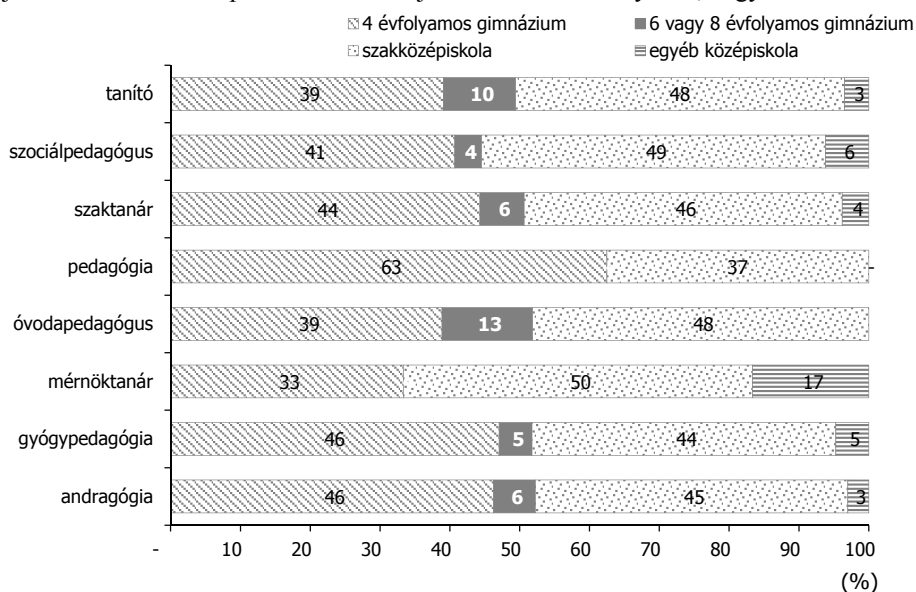
1. táblázat. Az érettségire adó közéiskolák típusai (Forrás: DPR, 2008)

	<i>Hagyományos gimnázium</i>	<i>Kéttannyelvű gimnázium</i>	<i>Szakközéiskola/ technikum</i>	<i>Dolgozók közéiskolája</i>
Országos adat	57	4	35	1
NYME egyéb szak	42	12	44	2
NYME pedagógus	41	6	47	5

Megállapítottuk (1. ábra), hogy az általunk vizsgált csoport 6%-a érettségizett „szerkezetváltó közéiskolákban” (hat- vagy nyolc évfolyamos, illetőleg két tanítási nyelvű gimnáziumban), ami a nem pedagógiai tanulmányokat folytatók átlagánál (12%) gyengébb. Hagyományos (négyéves vagy nemzetiségi) gimnáziumban érettségizettek a pedagógiai és nem pedagógiai tanulmányokat folytatók között közel azonos arányban vannak, 42% és 41%. A nem pedagógushallgatók mintegy fele (44%) szakképzési irányultságú közéiskolában (technikum vagy szakközéiskola) folytatta középfokú tanulmányait a pedagógiát tanulók között ez ennél magasabb, (47%). Az egyéb közéiskolákban érettségizettek megoszlása a nem pedagógusok között 2%, a pedagógusok között 5%. Ide soroljuk a szakmunkások kétéves szakközéiskoláit, az esti gimnáziumokat és dolgozók gimnáziuma ifjúsági tagozatát. Ez utóbbi közéiskolában érettségizőkből a szociálpedagógusok között találunk legtöbbet, 6%.

A számok azt mutatják, hogy a „szerkezetváltó” közéiskolák végzettjei nem szívesen választják a pedagóguspályát, hiszen számukra nyitva a lehetőség egyéb értelmiségi területek felé is (pl. jogi, orvosi, közgazdasági). Amint azt az 1. ábra mutatja, minden pedagógiai jellegű szakon hasonló mértékű a szakközéiskolában végzettség aránya, noha a különféle pedagógiai szakokon diplomázottak és az érettségire adó közéiskolák típusai között szignifikáns összefüggés kizárólag néhány szakon volt kimutatható. Elemzéseink alapján a pedagógiatanárok és a közismereti szaktanárok ($\chi^2_{szf.3}=8,35$; $p<0,05$), továbbá a pedagógiatanárok és a szociálpedagógiát tanulók ($\chi^2_{szf.3}=9,30$; $p<0,02$) között erős az összefüggés, míg a mérnöktanárok, gyógypedagógusok, óvodapedagógusok, illetve tanítók

között nem. Úgy tapasztaltuk, hogy a szakközépiskolák érettségizettjei nagyobb arányban választják a pedagógiatanár, a közismereti szaktanár és a szociálpedagógus képzéseket. Ugyanakkor a gyógypedagógusok, mérnökstanárok, óvodapedagógusok és tanítók között az érettségit adó középiskolák típusa és a választott szak között a véletlennek nagyobb szerepét mutattuk ki. E megállapításokra egyetemi szintű marketing stratégiát nehéz lenne kidolgozni, az viszont mindenképpen megfontolandó, hogy például a közismereti szaktanár, pedagógiatanár, illetve szociálpedagógus képzésnek a szakközépiskolák irányába kifejtett határozottabb népszerűsítése több jelentkezőt eredményezne, vagy sem.



1. ábra

Az érettségit adó középiskola típusa (Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)

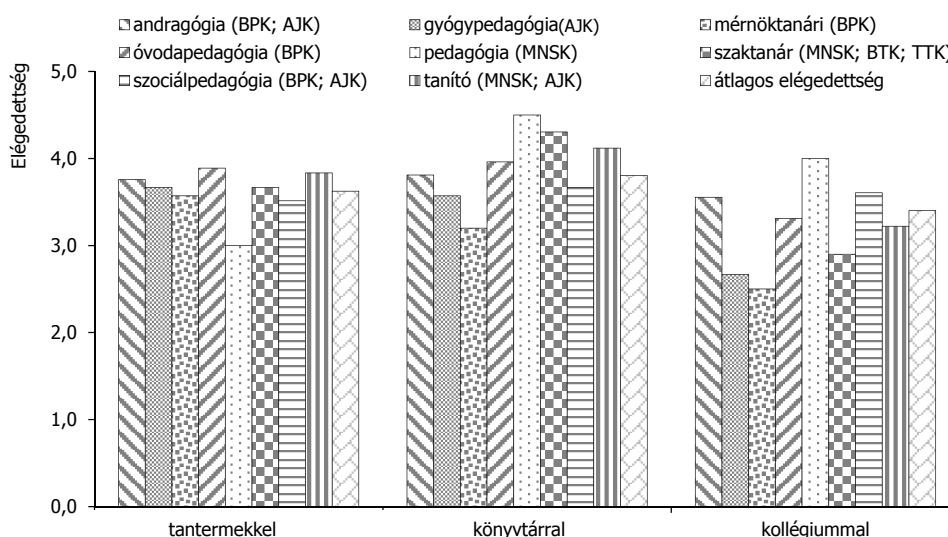
A pályaválasztással kapcsolatos egyéni motivációkról a másodelemzéssel nyert adatokból nem állt rendelkezésre elegendő információ, viszont az Educatio Kft. kutatásából (N=740) tudható, hogy a pedagógus végzettségűek 73%-a a szakterület iránti határozott elkötelezettségről számolt be. A megkérdezettek tizede jelezte, hogy „elsősorban diplomát akart szerezni, de nem feltétlenül csak ez a terület érdekelte” (Chrappán, 2010. 269. o.). Az intézményválasztás motívumait kutatva, a 2010. és 2011. év aktív NYME- hallgatóinak (N=402) válaszaiból tudtuk meg, hogy döntésüket elsősorban érdeklődésük és karrierterveik határozták meg (16%). Ezt követi a képzés, az intézmény (12%) és a tanárok jó hírve (10%), míg a bel- vagy külföldi karrier lehetősége (7%) illetőleg a közeli barátok, hozzátartozók (6%) tanácsai szinte alig befolyásolták választásukat.

A végzetek intézményvel való elégedettsége

Infrastruktúra, művelődés, közösségi élet

A vizsgált időszak volt hallgatói (N=724) 13 aspektusból nyilatkoztak az egyetemi élet jellemzőiről. Ezek között infrastrukturális, tanulással, művelődéssel és közösségi élettel összefüggő, valamint a humán erőforrásokat érintő szempontok fordultak elő. Emlékeztetőül, a válaszadóknak harmada (36%) végzett nappalin, kétharmada (64%) levelező tagozaton, így az egyes témakörökben tett nyilatkozataik általánosításakor figyelembe kell venni, hogy meggyőződésük mögött nincs feltétlenül azonos mennyiségű tapasztalat. Tekintetbe kell vennünk továbbá, hogy mekkora az egyes szakképzettiségek képviselőinek az intézmény teljes képzési volumenéhez viszonyított aránya.

Az intézmény infrastrukturális jellemzőivel volt hallgatóink ötfokú (likert) skálán $\bar{x}=3,7$ fokban elégedettek. A 2. ábra mutatja, hogy az egyes szakok képviselőinek véleményei jelentősen eltérnek egymástól, ami részben a képzés lokális jellemzőivel magyarázható.



2. ábra

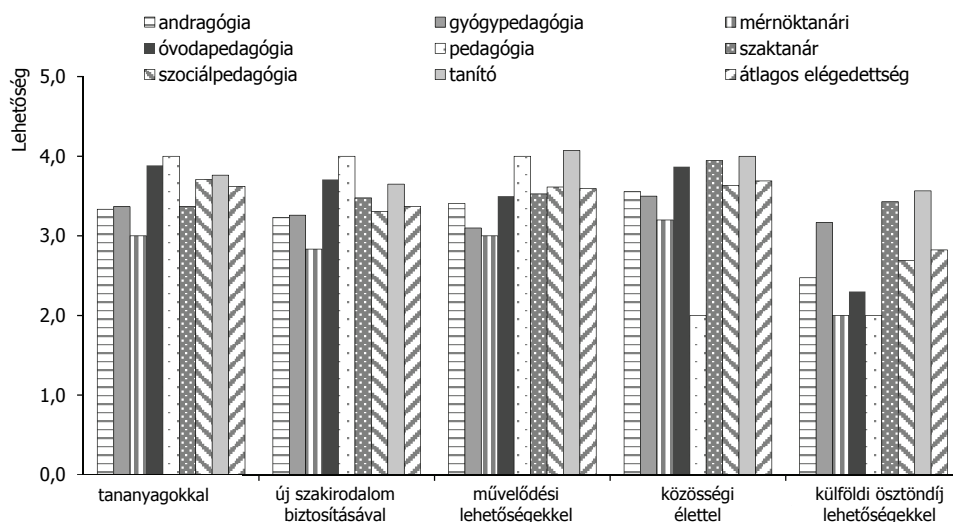
Hallgatói elégedettség az intézmény infrastrukturális jellemzőivel

(Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011; a jelmagyarázat többek között a képzést végző kar nevének rövidítését mutatja)

A válaszokból a karok közötti felszereltségbeli különbségekre következtetünk, mert a különböző szakok jobbra más-más kar infrastruktúráját használják. A tantermek állapotaival az andragógia, gyógypedagógia és óvodapedagógia szakosok (BPK; AJK) elégedettebbek, mint a pedagógia (MNSK) vagy szociálpedagógia (BPK; AJK) szakosok (2. ábra).

A könyvtárral a közismereti tanár szakosok (SEK), a pedagógia (MNSK) és tanító szakosok (AJK; MNSK) elfogadóbbak, mint a mérnökstanárok/szakoktatók (BPK). A szociálpedagógia (BPK; AJK) és a pedagógia szakosok (MNSK) a kollégiumi elhelyezésről kedvezőbben nyilatkoznak, mint a közismereti tanárok (TTK; BTK; MNSK), a gyógy-pedagógusok vagy a mérnökstanárok (BPK; AJK).

A művelődést, a közösségi életet és a külföldi ösztöndíjak lehetőségeit a megkérdezettek (öt fokú skálán) $\bar{x}=3,4$ -es elégedettségi mutatóval jellemezték. A tanítók minden területen pozitívabban viszonyulnak, mint a szociálpedagógusok (3. ábra) vagy a mérnökstanárok. A hallgatók véleményei nagyban hozzájárulhatnak a hallgatói önkormányzati tevékenység fejlesztéséhez, illetőleg a nemzetközi kapcsolatok építéséhez vagy a meglévő külföldi kapcsolatok további népszerűsítéséhez.



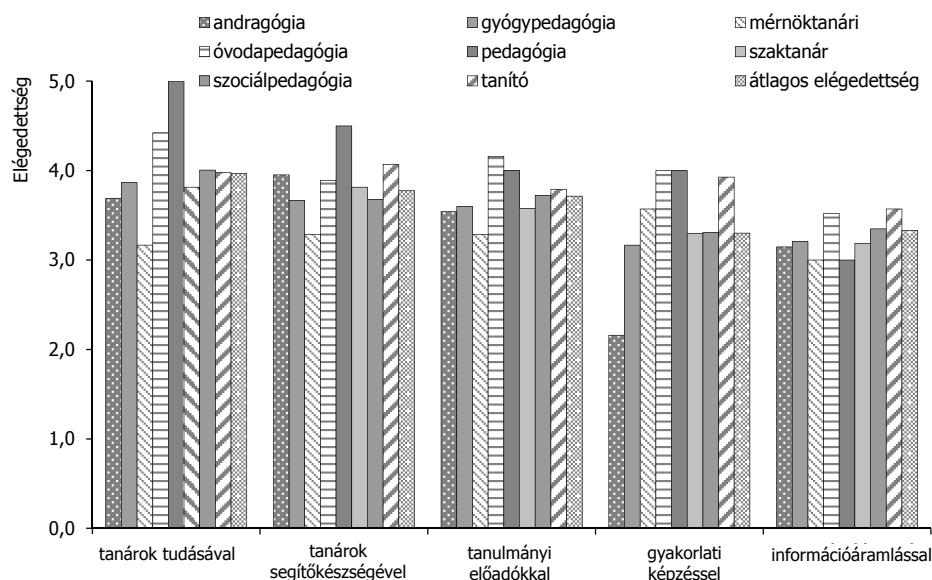
3. ábra

*Művelődés, közösségi élet és külföldi ösztöndíjak lehetőségei
(Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)*

Az ajánlott szakirodalom korszerűségével és művelődési lehetőségeikkel kapcsolatban a pedagógiatanárok elfogadóbbak, mint a közösségi élettel vagy a külföldi ösztöndíjakkal. Az andragógusok, a mérnökstanárok/szakoktatók és a gyógypedagógusok kevésbé pozitívan nyilatkoznak a művelődési és a közösségi lehetőségekről, aminek részletesebb elemzése segíthetné a hallgatói önkormányzati munka fejlesztését (3. ábra).

Humán erőforrások, képzési jellemzők

A tanulással közvetve vagy közvetlenül összefüggő humán tényezők – például az oktatók vagy a tanulmányi előadók felkészültsége, segítőkészsége vagy a külső gyakorlati képzés – színvonalát a végzetek $\bar{x} = 3,8$ -re minősítették (4. ábra).



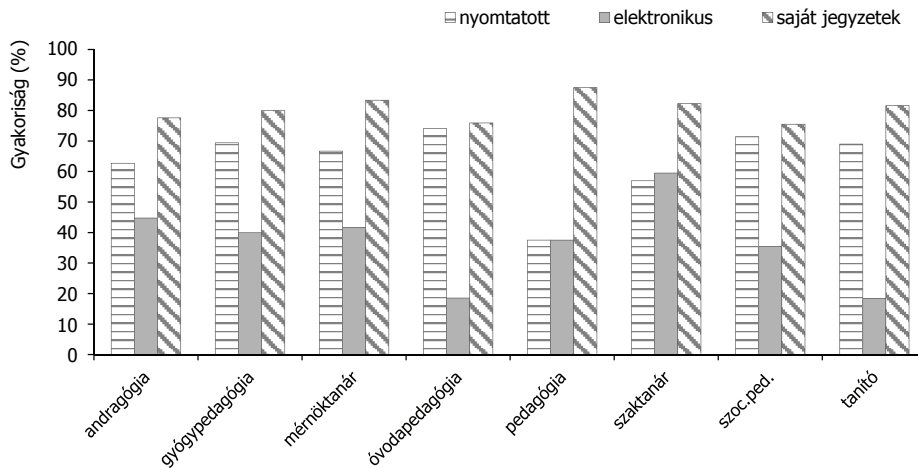
4. ábra

*Tananyagok és humán tényezők a tanulás szolgálatában
(Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)*

Átlag feletti elégedettségről számoltak be a pedagógiatanárok, az óvodapedagógusok és a tanítók, miközben az andragógusok, a mérnöktechnikai/szakoktatók válaszaikkal méltatlankodásukat fejezték ki (4. ábra). A szociálpedagógusok, mint ahogyan a többi értékelésnél is, véleményeikkel általában az átlagot reprezentálják. Megvizsgáltuk, van-e összefüggés a szociálpedagógiát tanulók és más szakosok véleményei között, vagy nézeteik függetlenek egymástól. A szociálpedagógusok válaszait összevetve az összes nyilatkozó véleményével ($\chi^2_{szf:9}=0,99$; $p>0,99$), megállapítható, hogy köztük szignifikáns kapcsolat nincs, tehát az intézményi jellemzők általános megítélését a szociálpedagógusok aránya jelentősen nem befolyásolja.

Egy másik elemzési szempont az ismeretanyag közvetítésének formái és a tudás ellenőrzési módja iránti hallgatói beállítódás. Végzett hallgatóink a nyomtatott és saját készítésű tananyag típusokat részesítették előnyben egyetemi éveik alatt, szemben például az elektronikus tananyagokkal, melyek térhódítása világszerte megállíthatatlan. A hozzáállásuk okának – például a tapasztalat hiánya, az IKT-kompetencia szintje – feltárása nem tartozott céljaink közé, így csak vélelmezzük, hogy erőteljesebb oktatói ráhatással az elektronikus tananyagok népszerűsége a másik két típusal megközelítően azonos szintre lenne emelhető. A szakonkénti adatok a képzés színvonalának emelése érdekében további információt nyújthatnak a képzések szervezőinek (5. ábra).

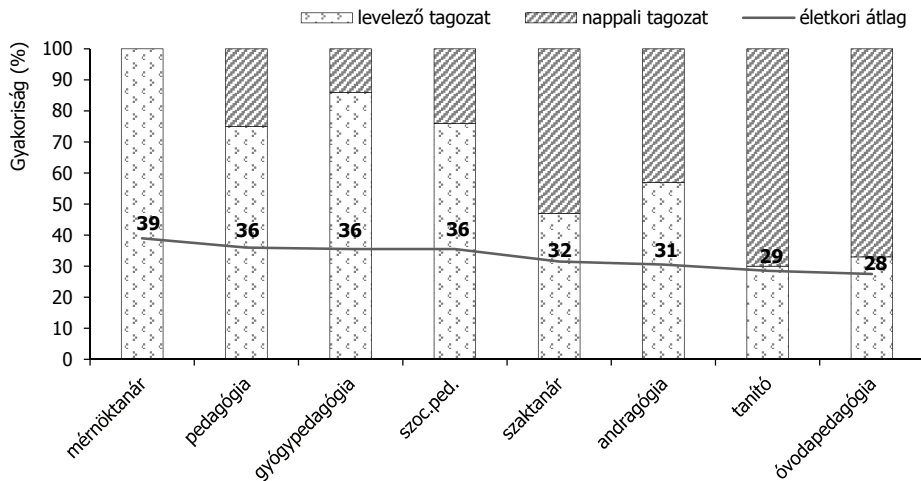
Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában



5. ábra

A preferált tananyag típusok szakonként (Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)

Az elektronikus tananyagokat főleg a tanítók és az óvodapedagógusok utasítják el (5. ábra), míg a közismereti tárgyakat oktatók, a pedagógia, andragógia és gyógypedagógia szakosok jobban kedvelik ezeket. Saját készítésű jegyzeteikből a pedagógia szakosok szeretnek leginkább tanulni, ellentétben az óvodapedagógusokkal, akik a nyomtatott információhordozókat kedvelik igazán. A jelenségre magyarázattal szolgálhat az egyes szakok hallgatóinak életkori aránya, illetve a képzési tagozat, amit a 6. ábra foglal össze.



6. ábra

Képzési tagozat és életkor (Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)

A tanítók és óvodapedagógusok ambivalens érzései az elektronikus tananyagok iránt és a csoportba tartozók életkora között szignifikáns összefüggést statisztikailag nem tudunk kimutatni. Az említett két csoport életkori átlaga (6. ábra) négy-öt évvel alatta marad a vizsgált csoport ($\bar{x}=33$ év) átlagának, következésképpen az okok mások, például a tapasztalatok vagy az IKT-kompetencia hiányosságaiban keresendők (v. ö. *Kárpáti és Hunya, 2009*).

Az ismeretek számonkérésének a végzett pedagógushallgatók kétharmada (67%) által preferált módszere az egyénileg készíthető (projekt) feladat. A felmérésből nem kaptunk információt az ilyen feladattípusok konkrét jellegére, ezért csak következtethetünk, és hallgatói kifejezéssel élve „beadandókra” és mikrocsoportos vagy a gyakorló intézményekben végzett projektfeladatokra gondolunk.

A válaszadók fele a képzés során jobban kedvelte a hagyományos szóbeli és írásbeli vizsgákat, mint az elektronikus írásbeli feladatokat, tesztek. A szóbeli vizsgákat és a nyomtatott tananyagokat preferálók csoportjai között, a függetlenségvizsgálat eredményeire ($\chi^2_{szf.15}=1,208$; $p>0,99$) hivatkozva jelezzük, hogy a két tulajdonság között nem találtunk szignifikáns kapcsolatot, tehát nem nyert bizonyítást, hogy a klasszikus tananyagokat kedvelő hallgatók a vizsgák hagyományos formáihoz ragaszkodnának és fordítva.

Az intézmény tanórán kívüli szolgáltatásai

A tudományos és szakmai műhelyekben való hallgatói részvétel átlagosan 7%, ami a vizsgált csoport létszámához ($N=731$) viszonyítva, tíz karon, összesen 51 hallgatót jelent. A megkérdezettek legkevesebben külföldi ösztöndíjas tevékenységekben tudtak részt venni (2%), ami szintén azt támasztja alá, hogy a vizsgált szakokon az ösztöndíjak kínálatát (hallgatói mobilitás) szélesíteni lenne szükséges. Az alacsony részvételi arány egyik feltételezett indoka, hogy válaszadóink kétharmada levelező tagozaton tanult, de az összefüggést statisztikailag ($\chi^2_{szf.15}=3,73$; $p>0,99$) nem tudtuk igazolni.

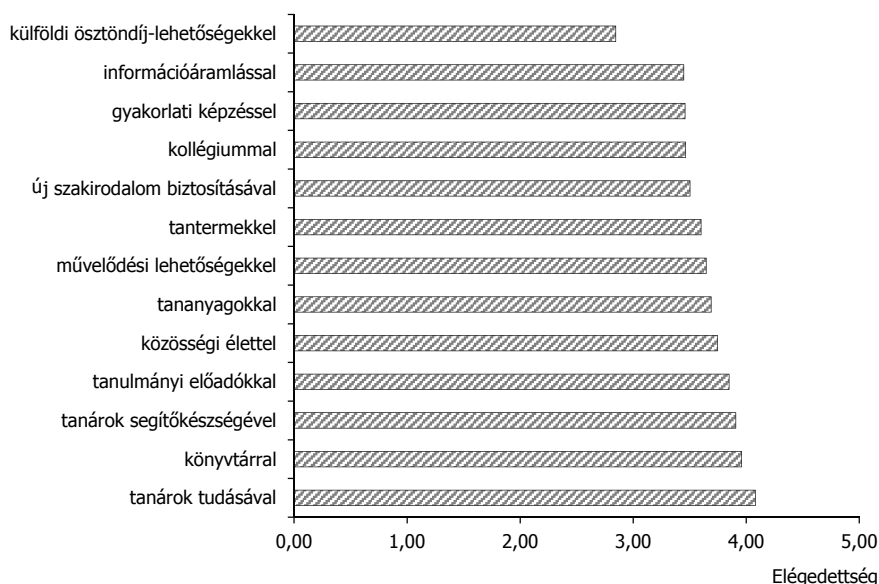
A végzetek véleményét az intézmény és hallgatóinak viszonyáról, a nekik nyújtott, kötelező oktatáson kívüli szolgáltatásokról több témakörben (tehetséggondozás, tájékoztatás, programszervezés, szociális hátrányok kezelése) vizsgáltuk. Ezek közül legkevésbé elhelyezkedésük segítésében érezték az intézmény támogatását. Véleményüket ötfokú skálán $\bar{x}=2,3$ fejezték ki. A karrierirodák tevékenységének továbbfejlesztése érdekében részletesebb elemzés lenne tehát szükséges. A szakok szerinti vizsgálódás eredménye alapján a mérnöktanárok és a pedagógiai szakosok minden területen elégedettebbek, mint a többi szak képviselői, legkevésbé viszont a közismereti tanár szakosok, a gyógypedagógusok és andragógia szakosok viszonyulnak pozitívan a témákhoz.

A tehetséges hallgatók segítésével kapcsolatban közepes ($\bar{x}=3,3$) elégedettséget mutattak a nyilatkozók ($\sigma=6,2$). Leginkább a mérnöktanárok és az óvodapedagógia szakon végzetek vélekedtek pozitívan ($\bar{x}=4,0$), az andragógia, gyógypedagógia és szociálpedagógia szakosok elégedetlenebbek.

Mivel a szociális problémák kezelésének egyetemi intézkedései a különféle támogatási rendszerek működtetésében, juttatások (ösztöndíj, lakhatás stb.) és kollégiumi elhelyezés biztosításában fejeződnek ki, ami elsősorban a nappalisokat érinti, ezért a levelezőn vég-

zettektől kapott adatokat, bár nem hagyhatjuk figyelmen kívül, de fenntartásokkal kell fogadnunk, és ennek megfelelően kezelnünk. Az intézmény szociális problémákkal szembeni attitűdjét a válaszadók $\bar{x}=3,2$ ponttal értékelték. Ebben a témakörben az andragógia szakosok elégedetlenkednek leginkább ($\bar{x}=2,2$), míg a mérnöktanárok, tanítók és óvodapedagógusok elfogadóbban nyilatkoztak. A kari vezetés munkájáról való hallgatói tájékoztatással szintén nem túlságosan elégedettek diplomásaink. A rendelkezésre álló információkat $\bar{x}=2,3$ -ra értékelték, de a mérnöktanárok és pedagógia szakosok ennél kedvezőbbben (sorrendben: $\bar{x}=4,4$; $\bar{x}=3,3$) látták a helyzetet.

Az egyetemi élet vizsgált tényezőit (13 szempont) együttesen szemlélve, az intézménynek, amennyiben a hallgatói elégedettséget javítani szándékozik, legtöbb tennivalója a külföldi ösztöndíj-lehetőségek kínálatának szélesítésében, az infrastrukturális színvonal emelésében és a külső gyakorlatok minőségének javításában van (7. ábra). Az andragógusok, mérnöktanárok/szakoktatók és gyógypedagógusok kritikusabbak, az óvodapedagógusok, tanítók és pedagógia szakosok elégedettebbek az intézmény kínálta lehetőségekkel.



7. ábra

A végzetek ($N=731$) viszonyulása az egyetemi élet különféle tényezőihez
(Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)

Diplomaátvétel és álláskeresés

Elemztük a végzetek diploma-átvételi, álláskeresési és elhelyezkedési körülményeit, hogy az egyes pedagógiai jellegű képzettségek régió belüli piacképességéről, illetve a szakon tanulmányokat folytatók munkatapasztalatairól is képet kaphassunk.

Az abszolutóriumtól az adatgyűjtésig a munka világában eltöltött idő meghatározása azért komplikált, mert a már korábban végzett diplomások az adatgyűjtés (2010 vagy 2011) időpontjára újabb képzésben is részt vehettek vagy az abszolutórium és a megfelelő állás megtalálása között a „késleltetett diplomaátvétel” miatt hosszabb időszak telt el. A 2010-es adatgyűjtés a diploma átvételének elhúzódására a végzettek esetében nem tért ki, viszont a 2011-es válaszadókról (N=347) tudható, hogy közülük minden negyedik (25%) nem kaphatta meg azonnal oklevelét a záróvizsga után. A csoportban a férfiak aránya közel ugyanakkora (16%), mint a teljes populációban.

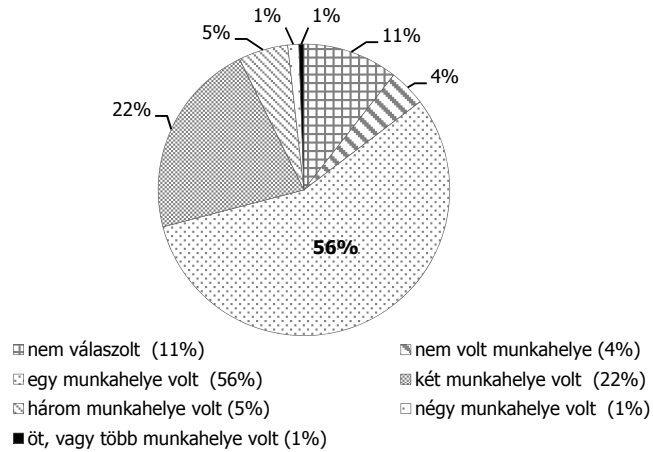
Adataink arról tanúskodnak, hogy a mérnöktanári/ szakoktatói képzés hallgatóinak kivételével minden pedagógiai jellegű szakon jelentős (15–50%) azoknak a száma, akik az abszolutóriumot követően nem kapták kézhez azonnal diplomájukat. Legnagyobb arányban (50%) az andragógia szakon tanulóknál fordult elő késlekedés, melynek okát az érintettek (87%) a nyelvvizsga hiányával magyarázták.

A diplomaátvétel késése a teljes vizsgált csoport (N=347) negyedére, a hosszú idejű álláskeresésre kényszerülőknek pedig tizedére jellemző. A két csoport közötti azonosság statisztikailag nem volt igazolható ($\chi^2_{szf13}=6,16$; $p>0,90$). Mivel a tulajdonságok együttes előfordulásában a véletlennek jelentős szerepe van, azt mondhatjuk, nem feltétlenül ugyanazok maradtak huzamosabb ideig állás nélkül, akik nem vehették át időben diplomájukat. Tanári diploma hiányában pedig oktatási területen elhelyezkedni szinte teljességgel lehetetlen. Ha tehát azok is álláshoz jutottak, akik nem kapták kézbe időben diplomájukat, feltételezhetjük, hogy munkájuk nem azonos a képzettségükkel.

A volt pedagógus-hallgatók gazdaságban betöltött szerepe elemzésünk szerint egyes képet mutat. Mivel a két vizsgálati eszköz e téren jelentősen különbözött egymástól, a gazdasági szerepek nem, vagy csak nehezen azonosíthatók. Míg 2010-ben tudományrendszertani, addig 2011-ben gazdaság-politikai alapon soroltatták be a válaszadókkal munkahelyüket. Az eszközbeli eltérések ellenére megállapítható, hogy a populáció (N=586) mintegy fele (49,5%) dolgozik pedagógiai területen. A 2010-es adatszolgáltatók (N=299) nagy arányban találhatók gazdasági-pénzügyi területen (17%) vagy jogi, igazgatási, illetőleg orvosi, egészség tudományi (5%) területen. A 2011-ben nyilatkozók (N=287) hatoda a feldolgozóiparhoz, tizede a kereskedelemhez vagy a művészet, szórakozás, szabadidő kategóriába sorolta munkahelyét. Ezek a tények megerősítik a pedagógiai végzettség jól kamatoztathatóságát, a megszerzett tudás más területekre való konvertálhatóságát.

A válaszadók több mint felének (55%) egy, harmadának (34%) kettőnél több munkahelye volt az adatfelvételig, és jelentős az inaktívak (munkanélküli) aránya is (4%; 8. ábra). Vajon mely szakok végzettjei a legkevésbé szerencsések a munkaerő-piacon? Vane összefüggés az elvégzett szak és a sikeres elhelyezkedés között, vagy mennyire piacképes az adott szakon szerzett diploma a régióban? Az elvégzett szakok és a tartósan munkanélküliek függetlenségvizsgálata alapján 99%-os biztonsággal állítható, hogy a kutatással érintettek körében ($\chi^2_{szf13}=2,22$; $p>0,99$) a szakképzettség és a tartós munkanélküliség közötti összefüggés a véletlennek köszönhető. A hosszabb ideig munkanélküliek nem feltétlenül a szakjuk iránti gyenge regionális piaci kereslet miatt maradtak állás nélkül. Legtöbb állásnélkülit a pedagógiatanárok (13%), közismereti tanár szakosok (8%), és tanítók (8%) között regisztráltunk.

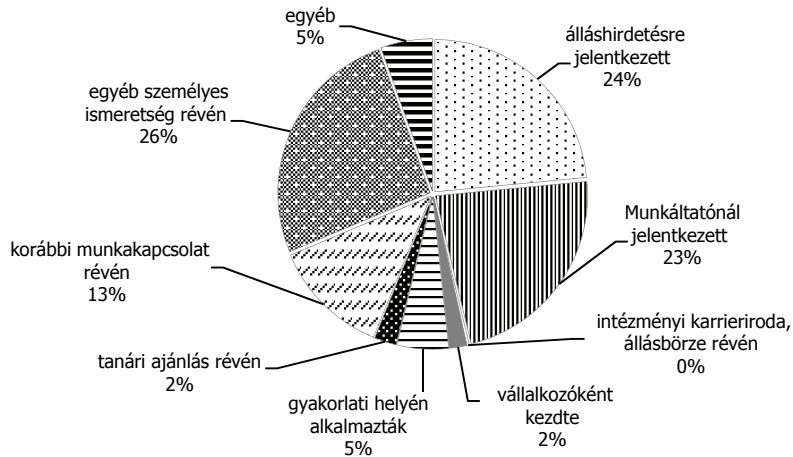
Mérőföldkövek a pedagógussá válás folyamatában



8. ábra

Munkahelyek száma a diplomaszerzés óta eltelt időszakban
(Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)

A megkérdezettek álláskeresési technikáiról kevés adattal rendelkezünk, mert ez a téma 2010-ben nem szerepelt az adatlapon, de a 2011-es információk egyértelműsítik, hogy az oktatási területen munkát vállalók (N=383) háromnegyede személyes ismertség révén, álláshirdetés vagy a munkáltatónál való jelentkezés útján talál munkahelyet (9. ábra). Ebben a csoportban mindössze 5% azoknak az aránya, akiket korábbi szakmai gyakorlatuk helyén alkalmaztak.



9. ábra

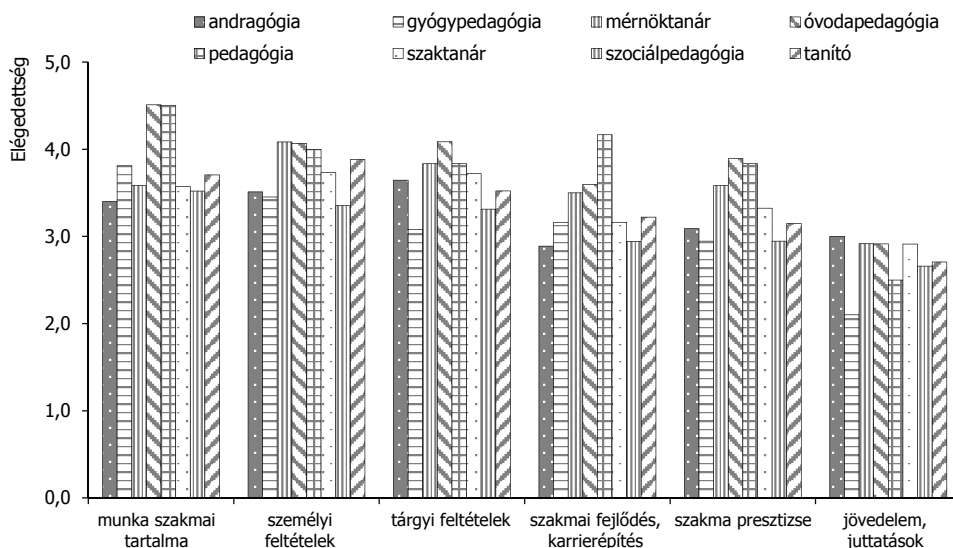
Álláskeresési technikák (Forrás: DPR végzett hallgatók 2011)

Adataink alapján világossá vált, hogy az álláskeresésben a személyes ismertség jelentős szerepet játszik, hiszen válaszadóink nagy része (39%) ennek révén (személyes ismeretség; korábbi munkakapcsolat) jutott munkához (9. ábra). A válaszadók közül az intézményi karrierirodák segítségével senki nem jutott munkához. Nincs adatunk arról, hogy fordultak-e hallgatóink ezekhez az irodákhoz, minden esetre érdemes lenne külön megvizsgálni az egységek szakmai tevékenységével való hallgatói elégedettséget.

Szakmai elégedettség

A pálya iránti hűség tekintetében az első időszak tapasztalatai döntő jelentőségűek. Az OECD 2005-ös összefoglalója szerint, ami 2002 és 2004 között zajló vizsgálatokon alapszik, a pedagógusok leginkább pályakezdő éveikben hagyják el a választott pályát, és ennek okaiként a munkaterheket, a szegényes munkakörülményeket és a munkahelyi stresszt említik. A pályaelhagyások következtében az általános iskolai tanároknak mintegy negyede, a középiskolai tanároknak harmada ötven év feletti. Hazai statisztikai adatok szerint az óvodapedagógusoknak és tanítóknak 60%-a, a tanároknak 40%-a marad a választott pályán (Kárpáti, 2008).

Az oktatás területén dolgozó vizsgálati alanyaink (N=309) szakmai elégedettségét a 10. ábra mutatja. Az adatszolgáltatók átlagos elégedettsége a pályával ötfokú skálán $\bar{x}=3,4$. Leginkább a munka szakmai tartalmi ($\bar{x}=4,1$), valamint személyi feltételeivel ($\bar{x}=3,8$) elégedettek a kollégák, legkevésbé pedig szakmájuk presztízsével ($\bar{x}=2,9$) és annak jövedelmi viszonyaival ($\bar{x}=2,5$).



10. ábra

Szakok szerinti szakmai elégedettség (Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010, 2011)

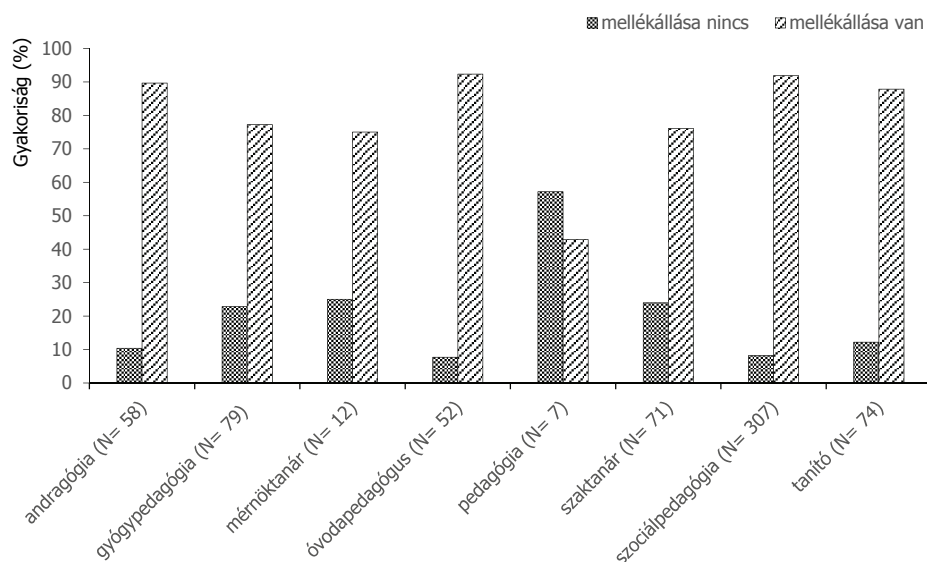
A szakok szerinti vélemények (10. ábra) az átlagtól érzékelhetően eltérnek. Munkájuk szakmai, tartalmi részével az óvodapedagógusok és pedagógia szakosok a legelégedettebbek, míg legkevésbé az andragógia szakon végzettek. A karrierépítés lehetőségei a pedagógia szakon végzetteket tölti el elégedettséggel, a szociálpedagógia vagy andragógia szakosok elégedetlenek ezzel.

A jövedelem és a juttatásokkal való alacsony elégedettség okán megvizsgáltuk, tesznek-e, és ha igen, mit tesznek volt hallgatóink anyagi körülményeik javítása érdekében? Korábban már rávilágítottunk az abszolutorium megszerzését követő időszakban betöltött állások számára (8. ábra), amiből tudjuk, hogy a válaszadók egyik felének egy, másik felének kettő vagy annál több állása volt az utolsó két-három évben. Ez a tény önmagában nem jelez pályamódosítási szándékot, mert a korábbi munkahely feladásának okát nem fedi fel. Ezért megvizsgáltuk, elégedetlenebbek-e anyagi megbecsültségeikkel az oktatásban dolgozók, mint akik nem ezen a területen helyezkedtek el, illetve megnéztük a munkahelyen kívüli egyéb jövedelem-szerzési lehetőségeket.

Az összes NYME- válaszadó diplomás (N=1354) anyagi lehetőségekkel való átlagos elégedettsége ötfokú (likert) skálán $\bar{x}=2,9$. Az oktatási területen dolgozók ennél elégedetlenebbek ($\bar{x}=2,5$), míg a nem oktatási területen foglalkoztatottak véleménye pozitívabb ($\bar{x}=3,0$), ám a csoportok közötti eltérés (0,57 pont) nem jelentős ($t_{szf:9}=0,02$ $p<0,05$).

Az oktatásban dolgozó végzettek véleménye egységesebb ($\sigma/\bar{x}=51\%$), mint a más területen foglalkoztatottaké ($\sigma/\bar{x}=45\%$). Jövedelmet kiegészítő forrásokat az oktatásban dolgozók – feltételezhetően – intézményeiken belül és kívül egyaránt találhatnak, hiszen tapasztaltuk, számos területen lehet pedagógiai képesítéssel munkát vállalni. Kiegészítő tevékenységükben elsősorban tanítási kompetenciáikat szeretnék kamatoztatni (Mihály, 2004), de az intézményen belüli túlmunka mennyisége a csökkenő tanulói létszám miatt egyre inkább korlátozódik, ezért az „árnyékoktatás”, a „pedagógiai feketegazdaság” iránti vonzalom érezhetően erősödik, és a délutáni korrepetálásokban (pl. idegen nyelvek, természettudományos tárgyak) napról napra több tanár lát esélyt a boldogulásra. A mellékfoglalkozásban is munkát vállalók arányát a 11. ábra szemlélteti, aminek adatai szerint a túlmunkát végzők gyakorisága 13%, és látszólag homogénebb csoportot képeznek, mint a további jogviszonnyal nem rendelkezők ($\sigma/\bar{x}=69\%$). Ezzel szemben a mellékfoglalkozással nem rendelkezők csoportja szórtaabb, illetve az adatok varianciája is nagyobb ($\sigma/\bar{x}=88\%$), ami erős heterogenitásra utal.

Szakonkénti elemzéssel (2. táblázat) kimutatható, hogy a mellékfoglalkozásban is tevékenykedő pedagógiai végzettségűek elégedettebbek azoknál, akiknek nincs másodállásuk. Ez arra utal, hogy bár tesznek erőfeszítéseket a kollégák kiegészítő tevékenységek vállalására, ám ez nem mindig hat pozitívan a megélhetésre.



11. ábra

A mellékfoglalkozással rendelkezők aránya az oktatásban dolgozók között
(Forrás: DPR, végzett hallgatók 2010; 2011)

2. táblázat. Anyagiakkal való elégedettség és mellékfoglalkozás

Szak	Anyagiakkal való elégedettség (öt fokú skálán)	
	van másodállásuk	nincs másodállásuk
Andragógia	2,9	3,0
Gyógypedagógia	1,8	2,2
Mérnökstanári	3,3	2,8
Óvodapedagógia	3,3	2,9
Pedagógia	3,0	1,5
Szaktanár	2,9	2,9
Szociálpedagógia	2,3	2,6
Tanító	2,7	2,7
Átlagos elégedettség	2,8	2,6

Az andragógia, gyógypedagógia és szociálpedagógia szakosoknál a másodállás pozitív hatása nem állapítható meg, hiszen e szakokon a másodállással nem rendelkezők elégedettebbek (1. táblázat). A mérnökstanári/szakoktatói, óvodapedagógia vagy pedagógia szakon végzeteknél fordított a helyzet: a mellékfoglalkozással rendelkezők nyilatkoztak kedvezőbben. Ugyanakkor a közismereti tanári vagy tanító szakon végzetek ugyanolyan mértékű elégedettségről számoltak be, akár rendelkeztek mellékállással, akár nem.

Összegzés, következtetések

Elemzésünk célja volt, kimutatni a NYME pedagógus végzettségű hallgatóinak az Egyetem szolgáltatásaival és választott pályájukkal kapcsolatos elégedettségét. Ehhez N=731 válaszadónak a DPR adatbázisban levő véleményét használtuk fel. Hallgatóink válaszai több területen is hasznosak lehetnek a döntéshozók, az intézmény vagy annak szervezeti egységei továbbfejlesztésében. A szakok közötti összefüggésekre kutatási eredményeink ismertetésekor nem minden esetben térünk ki, mert adataink nélkülözik a szakképzettségi reprezentativitást és csak a képzéseket végző egyes NYME-karok számára nyújthatnak hasznos információkat.

A vizsgálatról azt vártuk, hogy bizonyítjuk hallgatóinknak az intézménnyel, a képzéssel, valamint a pedagógus pályával való elégedettségét, igazoljuk a pályakezdés időszakának nehézségeit, de kimutatjuk a pálya iránti elhivatottságukat.

Eredményeink alapján bizonyítást nyert, hogy végzett pedagógusaink intézményválasztását legjelentősebben az intézmény földrajzi elhelyezkedése befolyásolta, és csak kevésbé a képzés vagy az oktatók jó hírneve, ami nem minősíti ugyan a pedagógusképzéssel foglalkozó egyetemi szakembereket, de az e téren történő fejlesztések bizonyára nem haszontalanok. *Varga (2007)* reprezentatív kutatás során kapott adatai szerint az „egyetemi szintű pedagógusképzésre 10 százalékkal kisebb eséllyel jelentkeznek azok, akik középiskolai tanulmányaikat szakközépiskolában végezték. Az összes egyéb változó rögzítése mellett is kisebb eséllyel jelentkeznek a férfiak pedagógusképzésre, mint a nők” (*Varga, 2007. 615. o.*). Adataink azt mutatják, hogy a NYME hallgatóinak hozzávetőlegesen fele szakközépiskolából kerül a felsőoktatásba, és nem a legsikeresebb középiskolások választják a pedagógus pályát, így a pedagógusképzők felelőssége, akiknek a képzés során az ebből fakadó szakmai kihívásokat le kell győzniük, erőteljesen megmutatkozik. A tanárképzőkkel kapcsolatban az Európa Tanács megállapítja, hogy szerepük a képzési folyamatban nélkülözhetetlen, és hivatásuk sikeres gyakorlásához jelentős tanítási tapasztalatok és magas szintű tanári kompetenciák szükségesek (*Eurostat, 2010*).

A leendő pedagógushallgatók középiskolai pályairányultságára vonatkozó további kutatási irányokat körvonalaz a tény, mely szerint végzett pedagógusaink közel fele szakképző iskolában, tizede a felnőttek esti iskoláiban érettségizett.

A végzettek egyetemi életével kapcsolatos adatok szerint hallgatóink háromnegyede a képzés ideje alatt munkát vállal, s közöttük a nappali tagozaton tanulók aránya 25%, ami a megélhetési körülmények javítása iránti fokozott hallgatói igényt mutat.

Válaszadóink saját készítésű jegyzeteikből vagy nyomtatott segédletekből szívesebben tanulnak a vizsgákra, mint elektronikus tananyagokból. Ezzel kapcsolatban amerikai kutatók (*Handal, Wood és Muchatuta, 2011*) megállapították, hogy az egyetemisták nem minden esetben azonosítják az órán kapott segédleteket a tantárgyi tudással. Az elektronikus tananyagokat például a felsőoktatás nélkülözhetetlen médiumainak és a társas tanulás szervezése tanórai eszközöként definiálják. Saját válaszadóinkról megtudtuk, hogy kétharmaduk a házi dolgozatot, minden második pedig a hagyományos szóbeli vagy írásbeli számonkérést választaná vizsgaformául. Nem nyert bizonyítást viszont a hallgatók életkora és az elektronikus tananyagok/vizsgaformák közötti kapcsolat.

Az intézményi jellemzők hallgatói megítélése meglehetősen vegyes. Az oktatási és kollégiumi infrastruktúra a hallgatók szerint erőteljes javításra szorul. Valamivel elégedettebbek a humán erőforrásokkal, és szívesen vennének több külföldi ösztöndíj-lehetőséget. Az intézmény nyújtotta álláskereső támogatások hatékonysága további vizsgálatot igényel, mert az ezzel való elégedettség jelen kutatással nem volt kimutatható. *Letcher* és *Neves* (2010) a hallgatók partneri elégedettségének vizsgálatához a *Hunt*-féle definíciót⁵ vette figyelembe. Megállapították, hogy miután az elégedettség általános tapasztalatokon nyugszik, így ami a hallgatóval és az ő tanulmányi lehetőségeivel kapcsolatban a tanteremben történik, az nem független az egyetemi életből szerzett egyéb benyomásoktól és ezek kombinációjától, valamint jelentős hatással van az intézmény általános hallgatói megítélésére. Érdemes lenne megvizsgálni, hogy az infrastrukturális jellemzők pillanatnyi hiányosságai a tantermi folyamatok pozitív alakításával valóban kompenzálhatóvá válnak-e.

Annak ellenére, hogy végzettjeink harmada nem vehette kézbe diplomáját az abszolutóriummal egyidejűleg, aminek okát idegennyelv-tudásuk hiányosságaival magyarázzák, ha közepesen is, de elégedettek saját tanulmányi teljesítményükkel. Legtöbben közülük már a képzés során azonosították magukat választott hivatásukkal, mindazonáltal végzett pedagógus hallgatóinknak csak mintegy fele dolgozik oktatási területen, akiknek háromnegyede saját személyes kapcsolatai révén és nem az intézmény karrier-irodáinak segítségével találta meg első munkahelyét. A késleltetett diploma-átvétel és a tartós álláskereső között szignifikáns kapcsolatot nem tudtunk kimutatni.

Az oktatási területen dolgozók közül minden ötödik másodállást vállal a jobb megélhetés reményében. A pályakezdők szakmai presztízzsel és anyagi megbecsültséggel való alacsony szintű elégedetlensége pedig előre vetíti a későbbi pályaelhagyás esélyét. Ezt a jelenséget *Polónyi* (2004) egy évtizeddel ezelőtt körvonalazta, amikor kimutatta, hogy a magyar óvodapedagógusok és tanítók 60%-a, a szaktanárok csak mintegy 40%-a marad a pedagóguspályán.

Irodalom

- Barry, R. A. (2010): *Teaching effectiveness and why it matters*. Department of Education, Marylhurst University.
<http://chalkboardproject.org/wp-content/uploads/2010/12/teacher-effectiveness-and-why-it-matters.pdf>.
Letöltés ideje: 2013. augusztus 07.
- Coultas, J. C. és Lewin, K. M. (2002): Who becomes a teacher? The characteristics of student teachers in four countries. *International Journal of Educational Development*, **22**. 243–260.
- Chrappán Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek. In: Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László, Szép Lilla és Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV- Frissdiplomások 2010*. Educatio TSZN Kft, Felsőoktatási Osztály, Budapest. 267–285.
- Csapó Benő (2003): A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 12–27.

⁵ *Farkas* (2008. 11. o.) idézi *Morga* és *Hunt* definícióját: „A bizalom a partner megbízhatóságába és tisztességébe vetett hit”.

Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában

- Csapó Benő (2007): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 11–23.
- DPR (2008): A 2008-ban felvételt nyert hallgatók általános jellemzői.
http://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/kutatasok/Hallgatok/a_2008ban_felvetelt_nyert_hallgatok_általanos_jellemzoi/?itemNo=4. Letöltés ideje: 2013. december 20.
- Eurostat (2011): Education statistics.
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Education_statistics#Women.C2.A0in_the_teaching_profession. Letöltés ideje: 2013. augusztus 07.
- Falus Iván (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 76–83.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio@*, III. sz. 359–374.
- Farkas Éva (2008): *A vevői elégedettség vizsgálat módszerei*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Hanák Zsuzsanna (2012): A pedagógus családdal végzett munkájának szerepe a romák társadalmi integrációjában. *Társadalmi Együttélés*, 3. sz. 8.
- Imre Nóra és Nagy Mária (2003): Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. OKI, Budapest. 273–309.
- Kárpáti Andrea és Hunya Márta (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretnek kialakítására – a U-Teacher Projekt I. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 95–107.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Küllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 193–217.
- Kotschy Beáta (2011, szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- Letcher, D. W. és Neves, J. S. (2010): Determinants of undergraduate business student satisfaction. *Research in Higher Education Journal*, 6. 1–26.
- Liskó Ilona (2004): A pedagógus-továbbképzés hatékonysága. *Educatio@*, III. sz. 391–405.
- Mihály Ildikó (2002): A pedagógusképzés és a pedagógus-életpálya az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 89–92.
- Mihály Ildikó (2004): Tanulás „árnyékban”, avagy a tanügyi második gazdaság működése. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 150–155.
- Nagy Mária (2004): Pályakezdet, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio@*, III. sz. 375–390.
- OECD (2005): *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers* OECD, Paris.
- Paulik Gabriella (2011, szerk.): *DPR zárókötet*. Educatio Kht., Budapest.
- Phelps, P. H. és Benson, T. R. (2012): Teachers with a passion for the profession. *Action in Teacher Education*, 34. 1. sz. 65–76.
- Polónyi István (2004): Pedagógusképzés – oktatás-gazdaságtani megközelítésben. *Educatio@*, III. sz. 343–359.
- Scheerens, J. (2010): *University of Twente. Teachers' professional development Europe in international comparison*. European Union 2010, Belgium.
http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf. Letöltés ideje: 2013. szeptember 04.
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, LIV. 609–627.

N. Tóth Ágnes

ABSTRACT

ÁGNES N. TÓTH: MILESTONES IN THE PROCESS OF BECOMING A TEACHER

This study analyses the experience of engaging in studies in higher education and entering the teaching profession among those who have completed their teacher training at the University of West Hungary. The research distinguishes among different areas of education, such as adult education, special needs education, technical education, kindergarten education, social education, and upper and lower primary education. The DPR database (a system that tracks the careers of university graduates) for our university has been used for the analysis. Based on responses from the research sample (N=731), the article discusses secondary schools, university years, entering the profession and new professional experiences. The paper covers university graduates who practise their chosen educational area and those who obtain their licence to practice but either do not want to or cannot make use of their certificates in the labour market. In summary, responses from ex-students can be useful in more than one way for the further development of our institute or its departments. A number of observations were made. The percentage of men among those with an education degree is lower, and they are attracted to this profession because of their affection towards it and not because of the hope of a secure livelihood. 75% of our students are forced to work while they study, and the ratio of full-time students is high among them. Approximately 50% of those who choose to be teachers come from secondary vocational schools, and only a fraction participated in part-time secondary education. Our student's choice of university is mainly influenced by the geographical location of the institution and not necessarily by the good reputation of its lecturers. Based on feedback from our ex-students, our priority should be: to further develop our infrastructure (classrooms and student hostels); to enhance our social sensitivity; to advance the quality of practical school trainings; to widen foreign scholarship opportunities; and to provide more assistance to find work after leaving the university. Generally speaking, our students know little about the work of the university leadership. One in three education students was unable to receive his/her degree due to the lack of a language certificate. Nearly half of those attending education trainings do not work in education. 75% of those who work in education found their jobs through personal connections or job advertisements or by personally applying at an employer. None of the respondents found work through career offices at the institute. Respondents were mildly satisfied with the infrastructure of the institute, less satisfied with its human resources and very dissatisfied with foreign scholarship opportunities. Students prefer print materials and materials developed by lecturers to electronic materials. Two thirds of students training to be teachers state that the most popular way of testing their knowledge is working on projects on their own. Half of the respondents prefer traditional oral and written exams to the more modern electronic ones. Generally, our ex-students are mildly satisfied with their jobs, and they can mostly identify themselves with the professional part of it. They are not satisfied with the prestige and the financial rewards of their profession, so nearly 20% of them have additional jobs.

Magyar Pedagógia, **114**. Number 1. 25–48. (2014)

Levelezési cím / Address for correspondence: N. Tóth Ágnes, Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ, H-9700 Szombathely, Károlyi Gáspár tér 4.