

Szontagh Pál

Református Pedagógiai Intézet, Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar

Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus hallgatók körében

A pedagógusjelöltek körében végzett hivatás- és pályamotivációs kutatásunk első lépéseként 2019/20-ban és 2020/21-ben felmérést végeztünk a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának első éves óvodapedagógus hallgatói között. A hallgatók szabadon szerkesztett motivációs esszéinek strukturált tartalmi elemzésével igyekeztünk feltárni azokat a hivatás- és pályamotivációs jellemzőket, amelyek a hallgatókat a képzésre való jelentkezésben befolyásolták.

Kiemelt szempontként kezeltük a nappalis és levelezős hallgatók közötti különbségeket, azt vizsgálva, hogy utóbbiak élet- és munkatapasztalatuk révén mennyiben más motivációs bázissal rendelkeznek. A kutatás eredményei igazolják, hogy az óvodapedagógus szak választásakor a vonzó tényezők többsége a hivatásmotiváció körébe sorolható. Igazolódtott továbbá,

hogy a levelező munkarendben tanuló hallgatók motivációja sokoldalúbb és kiérleltebb a nappalisoknál, utóbbiak között több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagógus pályáról, valamint a pálya családbarát időbeosztása és változatossága a levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír.

Problémafelvetés

A 2020. évi általános felsőoktatási felvételi eljárás pedagógusképzési területre vonatkozó eredményei még azokat a szakmabelieket is meglepték, akiknek már vajmi kevés illúziójuk volt a pedagógus pálya népszerűsége és a pedagógus utánpótlás színvonala területén. Az elmúlt 10 évben soha ilyen kevesen nem választották a pedagóguspályát, soha ilyen kevés hallgató nem nyert felvételt ezen a képzési területen, noha soha ilyen nagy arányban nem kerültek be a jelentkezők a főiskolákra, egyetemekre.

1. táblázat. Az általános felvételi eljárásban pedagógusképzési területre felvételizők és felvételt nyertek, 2010–2020 (Forrás: felvi.hu)

Év	Jelentkezők	Felvettek	Bekerülők aránya (%)
2010	15 663	7469	47,68
2011	16 246	7966	49,03
2012	13 068	6470	49,51
2013	14 225	7834	55,07
2014	17 823	9234	51,81
2015	18 810	9669	51,40
2016	20 286	10167	50,12
2017	18 183	9091	49,99
2018	17 800	9288	52,18
2019	17 394	8984	51,65
2020	11 111	6426	57,83

A számok az oktatásirányítás, a gyakorló szakma, a felsőoktatási szakemberek és a közvélemény számára is aggasztóak.

„A Pedagógusok Szakszervezetének (PSZ) alelnöke, Totyik Tamás szerint a helyzet rémisztő. Az eddigi tapasztalatok, tendenciák alapján ugyanis biztosan kijelenthető, hogy a felvettek számánál még kevesebben lesznek azok, akik eljutnak a diplomáig. A PSZ becslései szerint átlagosan a tanárszakos egyetemisták mintegy fele szerez oklevelet, s még közülük sem biztos, hogy mindenki tanárnak áll. Ráadásul a pedagógusszakmában jelentős a korai pályaelhagyás; azok közül, akik diploma után rögtön iskolában kezdenek dolgozni, sokan már az első egy-két évben, az első minősítő vizsga előtt meggondolják magukat. Totyik Tamás úgy véli, a most felvett 6400 elsőéves pedagógushallgatóból jó, ha 1500-an eljutnak majd a katedráig. Ezzel viszont veszélybe kerül az utánpótlás: a szakszervezet számításai szerint a következő öt évben legalább hatezer pedagógus megy majd nyugdíjba.” (Juhász, 2019b)

Trencsényi László, a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke szerint „több oka is van a jelentkezők nagyarányú csökkenésének. Ezek közé tartoznak a demográfiai változások (az érettségiző korosztály száma is csökkent), a felsőoktatásba való bejutás nehézségei, a bolognai rendszer megszüntetése a tanárképzésben, illetve az is, hogy az értelmiségi, s azon belül a tanári pálya egyre kevésbé vonzó a fiatalok számára, különösen anyagi szempontból.” (Juhász, 2019b)

Ez utóbbit támasztja alá a Magyar Nemzeti Bank (2020) versenyképességi jelentése is:

„A tanári pálya anyagi megbecsültsége – az uniós országokhoz hasonlóan – Magyarországon is elmarad más felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásokétól. Hazánkban a közoktatásban [sic!] dolgozók átlagos bére – az életpályamodell bevezetése ellenére is csupán – a felsőfokú végzettséggel rendelkezők 64–74 százaléka. [...] Magyarországon a pedagógusi életpályamodell 2013-as bevezetése jelentősen emelte a tanári fizetéseket, azonban azóta a hazai pedagógusbérek nem követték a gazdaságban tapasztalt dinamikus bérnövekedést. Az elvárásoktól elmaradó bérek csökkentik a pálya iránti érdeklődést, illetve pályaelhagyást okoznak.”

A pedagógus pályát választók számának csökkenése mellett legalább ilyen elgondolkodtató a korai pályaelhagyás jelensége is. 2011-ben a pedagógusképzésből kikerülők 42%-a nem a szakképzettségének megfelelő pályát választotta munkába állaskor (Chrappán, 2013. 247.). Nincs okunk feltételezni, hogy az arányok azóta jelentősen megváltoztak volna. Egy 2019-es adat alapján a pályakezdők 30 százaléka egy év után, további 30 százalék öt év után hagyja ott a pályát.

„A 2018/2019-es tanévben például 12 634-en kezdtek meg valamilyen pedagógus munkakör betöltéséhez szükséges végzettséget és szakképzettséget biztosító képzést, diplomát ugyanebben az évben 8026-an szereztek, a pedagógus pályára lépők száma pedig éppen hogy csak meghaladta a 6 ezret. Igaz, akik tavaly végeztek, korábban kezdték a képzést, de az arányok évekre visszamenőleg szinte változatlanok: a 2013/2014-es tanévben például 13 874-en kezdték meg tanulmányaikat ezen a területen, a diplomát szerzők száma 8 ezer volt, a pályakezdőké kicsivel kevesebb mint 6 ezer. A legnagyobb különbség a képzésbe belépők és a pályakezdők számában 2014/2015-ben volt: több mint 15 ezren kezdték meg tanulmányaikat, a végzettek közül pedig csak 5 ezren kezdtek tanítani” (Juhász 2019a).

Ezek a számok – különösen a képzés bemeneti számainak drámai csökkenésének fényében – még aggasztóbb szcenáriókat vázolnak fel a közeli jövőre nézve is.

Hivatás- és pályamotiváció

Jelen sorok írója is egyetért azzal, hogy a fent vázolt kedvezőtlen tendenciák megfordítása csak az oktatásirányítás és a gazdaságpolitika radikális, gyors és hatékony beavatkozásával képzelhető el. A kedvezőtlen folyamatok lassítására azonban talán képes lehet a pedagógusképzés és -továbbképzés is, mely területeken a szerző hosszú évek óta tevékenykedik.

Feltételezésünk szerint napjainkban a pedagógus pálya (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció eltér a nevelés-oktatás

Feltételezésünk szerint napjainkban a pedagógus pálya (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció eltér a nevelés-oktatás hivatása iránti elkötelezettség mértékétől (amely megélhető informális, vagy a köznevelési intézményrendszeren kívüli formában is). Hipotézisünk szerint a pedagógusképzésre jelentkezők körében a hivatásmotiváció a döntő tényező, és a képzés során, majd a munkába állásnál sok esetben kiderül, hogy az erős hivatásmotiváció nem feltétlenül párosul a pályán való tényleges elhelyezkedéssel (pályamotivációval). Varga Júlia (2007. 613.) szerint „a tanári pálya választása nem egyszeri döntés eredménye, hanem döntések sorozatáé – e folyamat állomásai a következők: a pedagógusképzés választása, a végzést követően a pedagóguspályán történő elhelyezkedés és döntés a pályán maradásról.”

hivatása iránti elkötelezettség mértékétől (amely megélhető informális, vagy a köznevelési intézményrendszeren kívüli formában is). Hipotézisünk szerint a pedagógusképzésre jelentkezők körében a hivatásmotiváció a döntő tényező, és a képzés során, majd a munkába állásnál sok esetben kiderül, hogy az erős hivatásmotiváció nem feltétlenül párosul a pályán való tényleges elhelyezkedéssel (pályamotivációval). Varga Júlia (2007. 613.) szerint „a tanári pálya választása nem egyszeri döntés eredménye, hanem döntések sorozatáé – e folyamat állomásai a következők: a pedagógusképzés választása, a végzést követően a pedagóguspályán történő elhelyezkedés és döntés a pályán maradásról.” Kutatásunkban az első két pontra és a közöttük eltelt képzésre fókuszálunk.

Bacsa-Bán Anetta (2019. 257.) megállapítása szerint „a pedagógushiány, illetve a pályaelhagyás problémája többnyire nem mennyiségi, hanem strukturális kérdés”. Ha ez így van, akkor a képzési és továbbképzési rendszer képes lehet kisebb korrekciókat elvégezni ezen a struktúrán:

„A fiatalok tanári pályára vonzása és pályán tartása több olyan felderítő kutatást is generált, melyek a jelöltek kezdeti motivációját vizsgálják. Az egyetemre belépő fiatalok eltérő tulajdonságokkal, így eltérő elsajátítási és karriermotivációval kezdi el a képzést. Az eltérő motivációs mintázatok ismeretének birtokában a tanárképző intézetek képesek lesznek oly módon alakítani a képzést, hogy az a lehető legnagyobb mértékben fenntartsa a tanárjelöltek motivációját, ezáltal csökkentve a tanulmányok megszakításának és a pályaelhagyásnak a mértékét.” (Bús, 2018. 44.)

Különösen nagy reményt adhat a beavatkozásra az a 2011-es kutatási eredmény, mely szerint a pályára álló kezdő pedagógusok általános pályaelégedettségi adatai kedvezők:

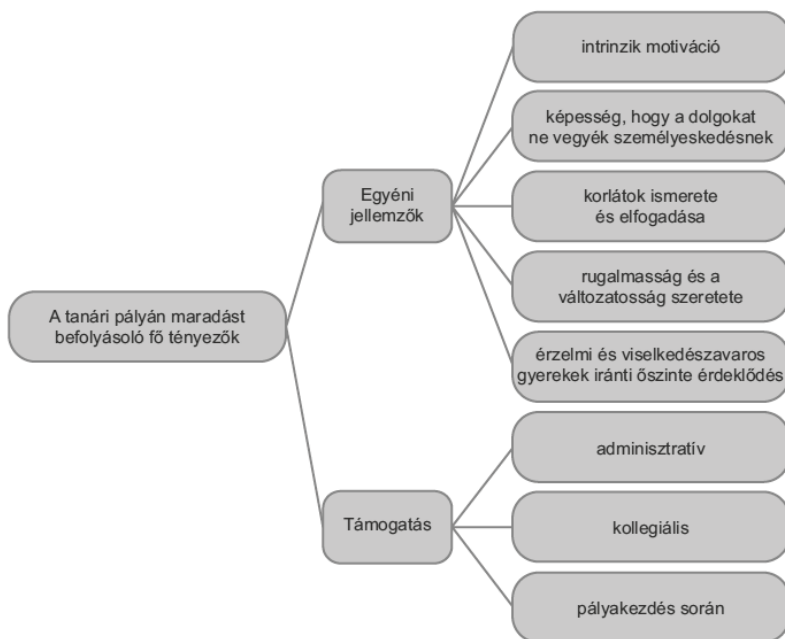
„az oktatásban dolgozó 25 év alattiak a legelégedettebbek és összességében a legkevésbé elégedetlenek [...] Ebből erős pályamotiváció olvasható ki [...]. Ez az elkötelezettség megnyugtató jelzés a következő pedagógusgenerációkra nézve, a kérdés csak az, hogy a pálya meg is tudja-e tartani ezeket a fiatalokat.” (Chrappán, 2013. 256.)

A szakirodalom nagyrészt egyetért abban, hogy a pedagógus pálya választását extrinzik (külső) és intrinzik (belső) motivációk befolyásolják (Paksi és mtsai, 2015a. 64.). Paksi Borbála és munkatársai ezeken a külső és belső motivációkon belül egyéni (individuális) és a pályához kapcsolódó motivációkat különböztetnek meg. Individuális belső motivációnak tekintik pl. a tanári munka társadalmi szintű fontosságának érzését, munkához kötődő intrinzik motivációnak pl. az emberekkel való foglalkozás örömét. Személyes extrinzik motiváció lehet az állásbiztonság vagy a munka és a család összeegyeztethetősége, míg munkához köthető külső tényező pl. a példaképek szerepe vagy a jó munkahelyi/tantestületi légkör (Paksi és mtsai, 2015a. 65.). Ausztrál kutatók szerint „az intrinzik faktorok a pályaválasztási motivációt, míg az extrinzik faktorok a pályaelhagyást jelezték előre leginkább” (Paksi és mtsai, 2015a. 66.). A hivatás- és pályamotiváció különbségeit feltáró kutatásban ennek megfelelően az előbbieket a hivatás-, utóbbiakat a pályamotiváció komponensei lehetnek.

Az intrinzik és extrinzik motivációk jelentősége és aránya a pályán töltött idővel is változhat. A Chrappán Magdolna (2010. 268.) által idézett kutatások alapján „a pályakezdők motívumai között elsősorban arányban jelentkezik a gyerekek és a tanítás (a szaktárgy) szeretete, a hivatástudat. A régóta (15 év) a pályán lévők körében a pálya megtartó ereje között már határozottabban jelennek meg a korábban kevésbé hangsúlyos tényezők, mint a szakmai- és magánélet egyensúlya, a rugalmas munkaszervezés és a szabadság”. Ezek alapján feltételezhető, hogy a képzésben és a gyakornokok mentorálásában kiemelt

jelentőséget kell fordítanunk a hivatásmotiváció megerősítésére, majd a pályán maradó gyakorló pedagógusok esetében egyre erősíteni kell az intézményi és munkaszervezési környezet adta pályamotivációs elemeket.

Bianca Prather-Jones kétfaktoros modellje (közli: Bacsa-Bán, 2019. 262.) szerint a pedagógusi pályán maradást ugyanez a két fő tényező, az egyéni jellemzők és a külső (intézményi) támogatás befolyásolja. A két fő faktor további részterületekre bontható (1. ábra).



1. ábra. Prather-Jones kétfaktoros pályánmaradási modellje (közli: Bacsa-Bán, 2019. 262.)

A kétfaktoros modellt figyelembe véve az egyéni jellemzők kialakítása, fejlesztése elsősorban a képzés és a továbbképzés feladata, kutatási hipotézisünk szempontjából ezt soroljuk a hivatásmotiváció körébe, míg a külső támogatás leginkább a foglalkoztató intézmény (vezető és közösség) feladata, eképpen inkább a pályamotiváció körébe sorolható.

A hivatás- és pályamotiváció szerencsés esetben karriermotivációvá olvad össze. Bús Enikő (2018. 47.) doktori disszertációjában foglalja össze Manuel London karriermotivációs elméletét, mely szerint a karriermotiváció a személyes jellemzők és a karrierrel kapcsolatos döntések és viselkedések azon halmaza, melyek tükrözik a személy karrier-azonosságát, a karriert befolyásoló belső faktorokat („karrier-betekintés”) és a kedvezőtlen karrier-körülmények esetén tanúsított kitarást („karrier-reziliencia”). Edgar Henry Schein szerint az ember életpályájának tudatos tervezése nélkül céltalannak és értelmetlennek érezheti a munkáját, sőt az életét is. A viharos életpályák menedzselésében Schein szerint úgynevezett „karrierhorgonyok” segíthetnek, amelyeken

„azokat a kompetenciákat, mozgatórugókat és értékeket érti, melyekhez az ember – sokszor nem is tudatosan – egész életpályája során ragaszkodik. Fontos, hogy tisztában legyünk saját karrierhorgonyunkkal, mert ezek ismerete nélkül külső ösztönzők

olyan helyzetbe, illetve munkakörbe kényszeríthetnek, melyekben elégedetlenek leszünk: az az érzés alakul ki bennünk, hogy »ez nem én vagyok«. [...] A karrierhorgonyok ismerete megtanít együtt élni a munkahelyi feszültségekkel, és segít átvészelni azokat a nehezebb éveket, amelyekben nem azt, és nem úgy végezzük, amit és ahogyan szeretnénk. Saját karrierhorgonyunk tudatosítása segít abban is, hogy megismerjük munkatársaink karrierhorgonyát, mélyebben megértsük mozgatórugóikat, és eredményesen fejlesszük kompetenciáikat” (Schein elméletét ismerteti Tomka, 2012. 182–183.).

Egy szakmát valamiféle erkölcsitöbblet-elvárásrendszer és/vagy motiváció tesz hivatássá. „Mindazok a szakmai tevékenységek, amelyek kifejezetten az emberre irányulnak, tehát így vagy úgy emberi sorsokról döntenek, és emberi sorsokat befolyásolnak, sajátos és önálló erkölcsi tartalmat, erkölcsi viszonylatokat rejtenek magukban.” (Horváth, 2008. 1.)

A hivatásmotiváció vizsgálata azért is fontos, mert a közvélemény – és sokszor a szakmai közvélemény is – óriási, már-már kizárólagos jelentőséget tulajdonít a pedagóguspályán a hivatástudatnak, elhivatottségnek. Sokszor ez a motivációs faktor az irracionálisnak érzett pályaválasztást van hivatott kompenzálni: a társadalmi presztízis, az anyagi megbecsülés, a méltó munkakörülmények hiányát ellensúlyozza (Zrinszky, 2002). Tapasztalati tény, hogy komoly ellentmondás feszül a pedagógus szerephez kapcsolódó maximális, idealizáló elvárások és a szakma társadalmi presztízse között (Pinczésné, 2015. 428.).

Edgar Henry Schein szerint az ember életpályájának tudatos tervezése nélkül céltalannak és értelmetlennek érezheti a munkáját, sőt az életét is. A viharos életpályák menedzselésében Schein szerint úgynevezett „karrierhorgonyok” segíthetnek, amelyeken „azokat a kompetenciákat, mozgatórugókat és értékeket érti, melyekhez az ember – sokszor nem is tudatosan – egész életpályája során ragaszkodik. Fontos, hogy tisztában legyünk saját karrierhorgonyunkkal, mert ezek ismerete nélkül külső ösztönzők olyan helyzetbe, illetve munkakörbe kényszeríthetnek, melyekben elégedetlenek leszünk: az az érzés alakul ki bennünk, hogy »ez nem én vagyok«. [...] A karrierhorgonyok ismerete megtanít együtt élni a munkahelyi feszültségekkel, és segít átvészelni azokat a nehezebb éveket, amelyekben nem azt, és nem úgy végezzük, amit és ahogyan szeretnénk.

Értelmiségi presztízis

A pedagógusok értelmiségi presztízst és önképét kedvezőtlenül befolyásolja az indokolatlanul hatalmasra duzzasztott (nak érzett) adminisztratív teher, az, hogy „a pedagógusok nagyon sok olyan tevékenységet is folytatnak, amelyre nem vagy csak részlegesen készítik fel őket, illetve amelyet úgy ítélnek meg, hogy távol áll a választott szakmájuktól. Ez pedig a pálya megtartó ereje, a mobilitás, valamint a mentális kiégés szempontjából egyaránt kedvezőtlen” (Chrappán, 2013. 235.).

A pedagógusok társadalmi elismertsége tehát nagyban azon áll, hogy környezetük – és saját maguk – a tanárokat, tanítókat, óvodapedagógusokat alkotó értelmiséginek tekinti-e. Hogy ehhez nem elégséges a – különböző hallgatók esetében nagyon egyenetlen szintű – középiskolai általános műveltségi alapokra támaszkodnunk, az mindennapos tapasztalat (Szontagh, 2019). A hallgatóknak nemcsak a középiskolai „előélete”, hanem családi hátterük, kulturális hagyományuk, műveltségképük is nagyon heterogén. Szakirodalmi kutatások igazolják, hogy „a pedagógusképzésben részt vevők társadalmi státusza kedvezőtlenebbnek mutatkozik, ami a pedagógus szakma mobilitási csatorna (első generációs értelmiségképző) funkciójára utal” (Veroszta, 2015. 48.). Ráadásul a tanulmányi teljesítmény és a pedagóguspálya-választás kapcsolatában a szakirodalom alapján negatív szelekció jeleit feltételezhetjük” (Veroszta, 2015. 55.).

Óvodapedagógus hallgatók hivatás- és pályamotivációja (kutatási eredmények)

A pedagógusjelöltek hivatás-és pályamotivációi kutatásának első lépéseként 2019/20-ban és 2020/21-ben felmérést végeztünk a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának első éves óvodapedagógus hallgatói között. A hallgatók, akikkel a „Pedagógusattitűdök és etika – műhelymunka” tárgy oktatójaként találkoztunk, szemináriumi feladatként pedagógiai esszéket írtak *Miért (nem) leszek óvodapedagógus?* címmel. Nappali munkarendben 52, levelező munkarendben 71 első éves óvodapedagógus írását kaptuk meg. Ezen szabadon szerkesztett dolgozatok strukturált tartalmi elemzésével igyekeztünk feltárni azokat a hivatás- és pályamotivációs jellemzőket, amelyek a hallgatókat a képzésre való jelentkezésben befolyásolták. Kiemelt szempontként kezeltük a nappalis és levelezős hallgatók közötti különbségeket, azt vizsgálva, hogy utóbbiak élet- és munkatapasztalatuk révén mennyiben más motivációs bázissal rendelkeznek.

Vizsgálatunk kezdetén feltételeztük, hogy a levelező munkarendben tanuló hallgatók motivációja sokoldalúbb és kiérleltebb a nappalisokéinál, utóbbiak között hipotézisünk szerint több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagógus pályáról. Ugyancsak feltételeztük, hogy a pedagógus pálya családbarát időbeosztása és változatossága a munkatapasztalattal döntően már rendelkező, sok esetben családos, levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír.

A kutatás későbbi szakaszában jelen „bemeneti” állapotképet szeretnénk kiegészíteni egy végzős hallgatók körében végzett attitűdvizsgálattal, illetve a vizsgálati alanyok körét kiszélesíteni más intézmények óvodapedagógus és tanító szakos hallgatóira is.

Nappali munkarendű óvodapedagógus hallgatók motivációs esszéi

Nappali munkarendben a 2020/2021-es tanév I. félévében összesen 52 hallgató (ebből 52 nő) írta meg szemináriumi dolgozatként a *Miért (nem) leszek óvodapedagógus?* című esszét. A hallgatók döntő többsége érettségi után azonnal került a felsőoktatásba, mindössze hatan számoltak be előzetes munkatapasztalatról (nem számítva természetesen a diákmunkát). Ők, egy kivételével, „szakmabeliek”, négyen (gyógy)pedagógiai asszisztensként, ketten csecsemő- és kisgyermeknevelőként végeztek és dolgoztak hosszabb-rövidebb ideig, egy hallgató kozmetikus iskolát végzett, de szakmáját nem gyakorolta. A többi hallgató legfeljebb megkezdett, de nem befejezett egyetemi képzésekről, illetve meg nem valósult karrierálmokról írhatott. Négyen kezdtek meg más felsőoktatási képzést, közülük ketten rokon szakmákban (pszichológus, konduktor), ketten más területen (kereskedelem és marketing, biológia). Mindannyian arról számoltak be, hogy a képzés nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, nehéznek és/vagy érdektelennek tűnt számukra, ezért váltottak. Öt hallgatónak az óvodapedagógia bevállottan „második esély”

a vágyott karrier helyett – őket nem vették fel az elsőként megjelölt szakra (dietaetika, gyógypedagógia, edző, színész, grafikus). A dolgozatokban megemlített egyéb, meg nem valósított egykori karriercélok között nagy a szórás, bár sok mutat a későbbi pályaválasztás irányába (tanár, tanító – 3 említés, szociális munkás, edző, légiutaskísérő, cukrász, divattervező, régész). Vannak olyanok (5 említés), akiknek a főiskolai képzés mellett is konkrét, az óvodapedagógiától különböző karrierterve van (lovasedző, grafikus, színész, drámapedagógus, rekreáció és gyógyászat oktató). Egy hallgató jelezte, hogy a diploma megszerzése után külföldön, más pályán kívánja folytatni életét.

Többen kitértek arra, hogy mi szól a választott hivatás mellett. Ezek a válaszok négy nagy csoportba sorolhatók. Az első, legáltalánosabb válasz hivatásmotivációs: a gyermekek szeretete, a gyermeki lelkület megőrzése (45 említés). A második csoportba a pálya szervezeti és munkakörülményei sorolhatók (6 említés), mint pl. a sok szabadság, biztos munkahely, családbarát időbeosztás és a friss levegőn végezhető munka. A harmadik csoportba soroltuk az óvodapedagógia szakmai sajátosságait (azonnali visszajelzés, módszertani szabadság, változatosság, komplexitás – összesen 5 említés). Végül többen jeleztek személyes motivációt (megszerzett tudását, tapasztalatát saját gyerekei nevelésében is hasznosítani tudja, azt csinálhatja, amit valóban szeret – összesen 4 említés). Két hallgató is kiemelte, hogy a nevelő munkán belül elsősorban a hátrányos helyzetű, illetve fogyatékkal élő gyermekek nevelését tekinti élethivatásuknak, négyen emelték ki ezen felül az érzelmi nevelés fontosságát.

A pálya választása ellen szóló érvek túlnyomó többsége a társadalmi presztízzsel (12 említés) és a fizetés, anyagi megbecsülés hiányával, a megélhetés nehézségeivel (22 említés) kapcsolatos. Feltételezhető, hogy aki ezeket nem említette, az elsősorban azért volt, mert magától értetődőnek tekintette.

Többen kitértek arra, hogy mi szól a választott hivatás mellett.

Ezek a válaszok négy nagy csoportba sorolhatók. Az első, legáltalánosabb válasz hivatásmotivációs: a gyermekek szeretete, a gyermeki lelkület megőrzése (45 említés). A második csoportba a pálya szervezeti és munkakörülményei sorolhatók (6 említés), mint pl. a sok szabadság, biztos munkahely, családbarát időbeosztás és a friss levegőn végezhető munka.

A harmadik csoportba soroltuk az óvodapedagógia szakmai sajátosságait (azonnali visszajelzés, módszertani szabadság, változatosság, komplexitás – összesen 5 említés). Végül többen jeleztek személyes motivációt (megszerzett tudását, tapasztalatát saját gyerekei nevelésében is hasznosítani tudja, azt csinálhatja, amit valóban szeret – összesen 4 említés). Két hallgató is kiemelte, hogy a nevelő munkán belül elsősorban a hátrányos helyzetű, illetve fogyatékkal élő gyermekek nevelését tekinti élethivatásuknak, négyen emelték ki ezen felül az érzelmi nevelés fontosságát.

„Fájó pillanat szokott lenni, amikor valaki a tanulmányaimról kérdez. Bár most már egyre büszkébben tudom azt mondani: óvodapedagógus leszek.”

A hallgatók többsége ma még úgy érzi, képes átlépni ezeken a nehézségeken, de a pályaelhagyási adatok figyelmeztetnek arra, hogy ez az elszántság a külső körülmények hatására hamar elkophat. Kérdés, meddig tart ez a tiszteletreméltó, naiv hivatástudat.

„Bár tényleg keveset fogok keresni, hasznosabb tagja leszek a társadalomnak.”

Az anyagi és társadalmi megbecsülés hiányán túl négy csomópont figyelhető meg a pálya ellen szóló érvekben. Az első a gyerekekhez köthető (a mai gyerekek neveltsége, viselkedészavaros gyerekek kezelhetetlensége stb. – összesen 4 említés). A második a szülőkkel való együttműködés nehézségeire utal (pl. „a mai szülők, valljuk be, kibírhatatlanok” – összesen 5 említés). Többeket elriasztanak a szervezeti körülmények (4 említés), mint az adminisztráció, a korai kelés vagy az, hogy sok nő között kell dolgozni (2 említés, N.B.: a válaszadók mindegyike nő!). Néhányan jeleztek személyes aggodalmakat, élelérzéseket a pályaválasztással kapcsolatban, közülük egyiküket szülei „kényszerítették” a pályára a cukrász szakma helyett, egyikőjük a hibázástól, a túlzott felelősségtől fél, négyen aggódnak, hogy nem lesznek képesek igazságosak és elfogulatlanok lenni nevelteikkel, egy hallgató pedig attól tart, hogy az egész embert kívánó óvodapedagógusi hivatás mellett nem maradna elég ideje és energiája saját családjára.

A pálya mellett és ellen szóló érvek mellett érdemes megvizsgálni azt is, hogy a hallgatók említései alapján kik támogatták vagy bizonytalanították el őket pályaválasztásukban. A választást támogató tényezők közül a legjelentősebb a gyermekközösségben töltött iskolai közösségi szolgálat (16 említés). Ez a kiugró szám igazolja Molnár Karolina (2015. 73.) megállapítását, miszerint „a nevelésről vallott elképzeléseinkben, az egykor a pályára szólító elhivatottságunkban megfogalmazódik mindaz, ami a közösségi szolgálat programjának pedagógiai lényegét jelenti: példát nyújtani, felemelő élményt adni, utat mutatni – életre szólóan”. A közösségi szolgálatot követik a családban, ismeretségi körben lévő gyermekekkel való foglalkozással kapcsolatos említések (14), a gyülekezeti életben, táborokban, cserkészletben szerzett tapasztalatok (12). A családi támogatást 9, a környezet, barátok biztatását 4 hallgató említette. Hárman a célzott pályaaorientáció útján találtak rá hivatásukra. Öten rendelkeztek már valamilyen óvodai gyakorlati tapasztalattal. A fenti direkt támogatáson kívül jelentős az indirekt motiváció szerepe is. Az 52 válaszadó közül legalább 23 esetében egy-egy példamutató pedagógusegyéniség volt hatással a továbbtanulásra, további 3 esetben a pedagógussal kapcsolatos negatív tapasztalatok motiváltak annak meghaladására.

„Szeretném majd a gyermekek kisóvodáskori időszakát legalább olyan boldoggá és élményekkel telivé varázsolni, amilyen csodálatossá az én pedagógusaim tették az enyémet.”

12 hallgató számolt be pozitív, 3 negatív óvodai élményről, amelyek az óvodapedagógia irányába terelték. 16 hallgató családjában vannak példaértékű pedagógus személyiségek. Ez alátámasztja a szakirodalom azon megállapítását, hogy „a pedagógus foglalkozások családi előfordulása némiképp nagyobb eséllyel valószínűsíti a pálya választását” (Paksi és mtsai, 2015b. 47.). Jó példa lehet még ezen kívül főiskolai oktató, barátnő vagy akár Bosco Szent János életútja is. Van olyan hallgató, aki pályaválasztását isteni elhívásként éli meg:

„Összességében azért választottam ezt a szakmát, mert Isten rámutatott ennek a lehetőségeire és arra a fontos szerepre, amit betölthetnék.”

Ezzel szemben az óvodapedagógusi hivatás választását leginkább a környezet, barátok (9 említés), illetve nem egyszer a család (3) ellenzi.

A hallgatók, bár még a képzés elején járnak, esszéikben igyekeztek számba venni azokat az erősségeket, melyek alkalmassá teszik őket az óvodapedagógusi hivatásra. A leggyakrabban említett tulajdonságok az említések sorrendjében: *türelem* (15), *empátia* (15), *kreativitás*, *kézügyesség* (11), *szeretetteljes*, *kedves*, *gondoskodó attitűd* (12), *kommunikációs készség* (9), *segítő-készség*, *együttműködés*, *figyelmesség* (8), *lelkesedés*, *motiváltság*, *szorgalom*, *ambíció* (7), *nyílt*, *barátságos*, *őszinte személyiség* (6). A hallgatók említették még az alábbiakat: *koncentrált*, *határozott* (5), *rugalmas*, *problémamegoldó alkat* (5), *zenei képességek* (4), *energikus személyiség* (3), *alázat*, *tisztelet* (3). (A felsorolásban dőlttel jelölt tulajdonságok megjelennek a fejlesztendő területek listáján is.)

Érdekes összevetni a fenti listát azzal a tulajdonságkatalógussal, melyet a hallgatók egy szemináriumon állítottak össze a számukra példaértékű pedagógus egyéniségeket jellemezve. Ebben a legtöbb említést az alábbiak kapták: *türelmes*, *kedves*, *megértő*, *segítőképző*, *feltétel nélküli szeretetteljes*, *humoros*, *igazságos*, *kitartó*. (A felsorolásban dőlttel jelölve a hallgatók által saját maguk erősségeként azonosított tulajdonságok.)

Az egyezések igazolhatják a szakirodalom megállapítását, miszerint „minél közelebb áll egymáshoz a tanárjelöltek szakmai énképe és szakmai éniideálja, annál nagyobb motivációval bírnak a jelöltek pályaválasztásuk, munkavégzésük során” (Bús, 2018. 48.).

Fejlesztendő területeként azonosították az elsőéves hallgatók művészeti képességeiket (ének-zene, kézügyesség – összesen 8 említés). Megjegyzendő, hogy a hallgatók a Covid-19 veszélyhelyzet miatt a felvételi eljárás során nem vettek részt alkalmassági vizsgálaton. 23 olyan személyes tulajdonságot említettek, melyben fejlődniük kell: *magabiztosság*, *határozottság* (14 említés), *türelem* (4), *koncentrált* (3), *időbeosztás* (19), *felelősségtudat* (1). Hárman érzik úgy, hogy kommunikációjukon kell javítani (gyerekek és felnőttek felé egyaránt).

A nappalis hallgatók motivációjában – előfeltevéseinkkel megegyezően – túlnyomó többségben vannak az általános, a hivatás társadalmi hasznát, lelki többletét kihangsúlyozó hivatásmotivációs elemek, a pálya szervezeti keretei, professzionális sajátosságai – érthetően – sokkal kevésbé jelennek meg.

„Adni szeretnék valamit, amit én kaptam az évek során, kedvességet, türelmet, mosolyokat, megértést, tudást, vigaszt.”

A hallgatók, bár még a képzés elején járnak, esszéikben igyekeztek számba venni azokat az erősségeket, melyek alkalmassá teszik őket az óvodapedagógusi hivatásra. A leggyakrabban említett tulajdonságok az említések sorrendjében: türelem (15), empátia (15), kreativitás, kézügyesség (11), szeretetteljes, kedves, gondoskodó attitűd (12), kommunikációs készség (9), segítő-készség, együttműködés, figyelmesség (8), lelkesedés, motiváltság, szorgalom, ambíció (7), nyílt, barátságos, őszinte személyiség (6). A hallgatók említették még az alábbiakat: koncentrált, határozott (5), rugalmas, problémamegoldó alkat (5), zenei képességek (4), energikus személyiség (3), alázat, tisztelet (3).

Levelező munkarendű óvodapedagógus hallgatók motivációs esszéi

Levelező munkarendben a 2019/2020-as tanév I. félévében összesen 71 hallgató (70 nő, 1 férfi) írta meg szemináriumi dolgozatként a *Miért (nem) leszek óvodapedagógus?* című esszét. Tudjuk jól, hogy „a levelező szakos [sic!] képzés kapcsán felmerülnek kihívások a pedagógusképző főiskolákkal szemben. Bár a tantárgyi követelmények a két képzésben ugyanazok, a nappali és levelező szakon szerzett diploma ennél fogva egyenértékű, mégis kérdésként merül fel, hogy a nappali és a levelező képzésben ugyanúgy formálódnak-e a képzési követelményben megfogalmazott pedagógusi képességek, személyiségvonások.” (Kelemen, 2007. 78.) Különösen releváns kérdés ez a képzésnek a pedagógusattitűdöt, pálya- és hivatásmotivációt érintő szegmensében. Kelemen Lajos 2007-es doktori disszertációjában (2007. 95.) közölt kutatása alapján a levelező tagozatos óvodapedagógus hallgatók hivatás iránti elkötelezettsége a nappali tagozatosokénál erősebbnek bizonyult (erős elkötelezettség: 41,9% vs. 31,4%). Ennek oka – feltételezésünk szerint – éppen a munkatapasztalatból fakadó jobb pályaismeret és erősebb hivatásmotiváció lehet. A szakirodalom alapján „viszonylag nagyfokú egyetértés tapasztalható abban a tekintetben, hogy a pályára lépést követő első néhány évben különösen nagy az elvándorlás mértéke. Az életkor és a szakmai tapasztalat pályaelhagyással való összefüggése vonatkozásában Adams (1996) azt találta, hogy a 40 éves kor alatt pályát kezdők 43 százalékkal nagyobb eséllyel váltak pályaelhagyókká, mint a pályájukat 40 évnél idősebb korban kezdők” (Paksi és mtsai, 2015b. 100–101.).

2019-es kutatásunkban szinte minden hallgató kitért eddigi életpályájára, eredeti (ezt megelőző) végzettségeire, illetve munkatapasztalatára. A 71 esszében összesen 112 ilyen említés történik.

Az eredeti végzettségtől/szakmától függetlenül elmondható, hogy a hallgatók jó része (51 említés) már hosszabb-rövidebb ideig dolgozott gyermekintézményben, szakirányú felsőfokú végzettséghez nem kötött munkakörben (pedagógiai, gyógypedagógiai asszisztens, dajka, kisgyermeknevelő).

A fentiekén kívül a hallgatók dolgozataikban 62 eredeti szakmát vagy végzettséget neveztek meg. Ezek alapján a válaszadók három nagy csoportra oszthatók, mely csoportokon belül jól megkülönböztethető alcsoportok is képezhetők.

A hallgatók egyik markáns csoportja az ún. státusznövelők (20 említés). Ők azok, akik a képzés megkezdésekor nem rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, jelentős részük az érettségit is felnőtként, munka mellett szerezte meg. Jellemző életútjuk, hogy kétkezi munkát követően állásvesztés, családi körülmények megváltozása vagy más külső körülmény hatására gyermekintézményben kezdenek dolgozni kisgyermeknevelőként, dajkaként vagy pedagógiai asszisztensként, a munkavégzéshez szükséges középfokú és/vagy OKJ-s képzettséget munka közben szerzik meg, és valamilyen belső képzés és/vagy külső (családi, munkahelyi) biztatás hatására megcélozzák a diplomás óvodapedagógusi munkakört. Az eredeti munkakörök jellemzően a szolgáltatás, kereskedelem és vendéglátás területét ölelik fel (15 említés, pl. műkörmös, kereskedő, pénztáros, fodrász, kozmetikus, ötvös, kertész, állatgondozó, felszolgáló, pultos, cukrász, szakács stb.). Néhányan az egészségügy, szociális ellátás területéről érkeznek (5 említés, pl. ápoló, fogászati asszisztens, gyógytornász).

„Az idő alatt, mióta az óvodába kerültem dolgozni (dajkaként), az óvodavezető megfigyelte a munkámat, a gyerekekkel való kapcsolatomat, a hozzáállásomat, a kollégákkal az együttműködésemet. Majd előállt az ötlettel, hogy jelentkezsek főiskolára, mert látja bennem azokat a tulajdonságokat, készségeket, amivel jó óvodapedagógus válna belőlem. Az sem titok, hogy mint más településeken nálunk is

pedagógushiánnyal küzdenek. A nyugdíjba vonuló óvónők helyére nagyon nehéz új munkaerőt találni, pláne ilyen kis eldugott falucskában, ahol élek. Mivel szívesen viselem szülőfalum fejlődését, sorsát, azért is döntöttem úgy, hogy belevágok. Fontos, hogy megfelelően képzett szakemberek dolgozzanak óvodánkban.”

Hasonló számban vannak azok, akiket a hagyományosan megszokott társadalmi sztereotípiákat figyelembe véve ún. státusz-redukálók (20 említés), vagyis egy, az óvodapedagógusénál hagyományosan magasabb társadalmi presztízsű, jellemzően a versenyszférában betöltött állás helyett szeretnének óvodapedagógussá válni. Motivációjukban leggyakrabban a kiegészítés, az irodai munkavégzés sivársága, a munkahelyi emberi kapcsolatok hiánya és a nem családbarát munkakörülmények jelennek meg. Érdekes, hogy – mint láttuk – ez a karrierút már a nappali munkarenden is megjelenik.

„Kerek-perec megkaptam édesapámtól, hogy: »Fiam, válassz magadnak olyan szakmát, amiben nem halsz éhen!« Így elvégeztem egy valutapénztárosi iskolát és bankban helyezkedtem el. Szerettem a számok világát, sokfajta pénzügyi területen dolgoztam. A pénz felelősségétől sosem féltem, szívesen végeztem ezt a fajta munkakört. [...] Míg GYES-en voltam elvégeztem egy pénzügyi-számviteli ügyintéző, projekt manager asszisztensi felsőfokú szakképesítést, hogy ha visszamegyek a munkámba, előrébb tudjak lépni. Mikor a kisebbik fiam két éves lett, visszamentem dolgozni. Közel két évet húztam le a munkahelyemen, ami kényszerű volt. Nem találtam már a helyem ebben a világban, egyáltalán nem volt gyerekbarát, ahogy hirdették magukat. [...] Rá kellett jönnöm, hogy nincs itt már helyem többé, mert úgy éreztem minden nap elvesz a lelkemből egy kicsike darab és egyáltalán nem tudok visszatöltödni.”

„Kerek-perec megkaptam édesapámtól, hogy: »Fiam, válassz magadnak olyan szakmát, amiben nem halsz éhen!« Így elvégeztem egy valutapénztárosi iskolát és bankban helyezkedtem el. Szerettem a számok világát, sokfajta pénzügyi területen dolgoztam. A pénz felelősségétől sosem féltem, szívesen végeztem ezt a fajta munkakört. [...] Míg GYES-en voltam elvégeztem egy pénzügyi-számviteli ügyintéző, projekt manager asszisztensi felsőfokú szakképesítést, hogy ha visszamegyek a munkámba, előrébb tudjak lépni. Mikor a kisebbik fiam két éves lett, visszamentem dolgozni. Közel két évet húztam le a munkahelyemen, ami kényszerű volt. Nem találtam már a helyem ebben a világban, egyáltalán nem volt gyerekbarát, ahogy hirdették magukat. [...] Rá kellett jönnöm, hogy nincs itt már helyem többé, mert úgy éreztem minden nap elvesz a lelkemből egy kicsike darab és egyáltalán nem tudok visszatöltödni.”

E csoporton belül mintánkban felülreprezentáltak a közgazdászok (7 említés), de megjelennek még HR-területen dolgozók (3 említés), igazgatásszervező, könyvelő, idegenforgalmi ügyintéző, környezetvédelmi technikus, germanisztika szakos bölcsész,

kertészmérnök, valamint közelebről nem definiált irodai munkát végző szellemi foglalkozású (3) és vállalkozó is.

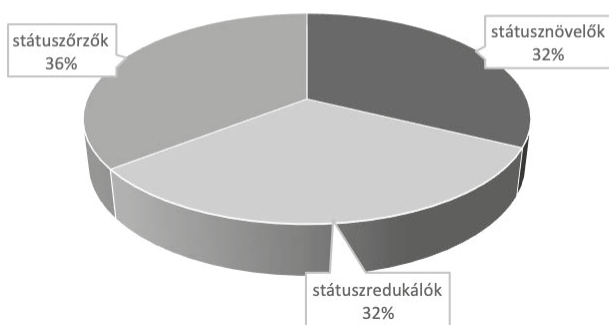
„A HR szakma is érdekes, sok új embert lehet megismerni viszonylag rövid idő alatt az interjúk által, de ez csak egy bizonyos része a folyamatnak. Hiányzik az, hogy valaki életútját, fejlődési szakaszát végigkövethessem. A gondolat, hogy segíthessek, emberek közelében legyek, a gimnázium óta sem csillapodott.”

A harmadik nagy csoportba azokat soroltuk, akik valamilyen más humán szolgáltatási vagy pedagógiai területről szeretnék az óvodapedagógiára váltani. Őket nevezzük státuszörzöknek (22 említés). Találunk közöttük gyógypedagógust (3 említés), tanárt (2), tanítót (2), műszaki szakoktatót, szociálpedagógust, szociális munkást (2), teológust, szociológust, pszichológust, sportedzőt (3), (nép)táncoktatót (2), táncost, színészt is.

„Jelentkeztem tanító szakra, azon belül is ének műveltségterületre. [...] A második évben összeköltöztem egy igazán jó baráttal, Ritával, aki évfolyamtársam volt, de óvodapedagógus szakra járt. [...] elkísértem gyakorlatra, külön órákra és egyszer csak azon kaptam magam, hogy jobban érdekel minden, ami az óvodapedagógiával kapcsolatos, mint az, amit én valójában tanulok, bármennyire is hasonló egy kívülálló ember szemében ez a két csodás hivatás. [...] Azáltal, hogy általa újra közel kerülhettem ehhez a szerepkörhöz és beismertem magamnak, hogy igazából egy olyan dolog ellen mentem, amivé mindig is válni akartam. Igaz, hogy időben későn, de cselekvésben még időben elkezdtem tenni azért, hogy én is óvodapedagógus lehessek.”

Érdekeség, hogy egy válaszadó már rendelkezik óvodapedagógus diplomával, de mivel régen szerezte és soha nem használta, szeretné ismereteit megújítani jelen képzés során.

Várható státuszváltozás az oklevél megszerzése után (n=61)



2. ábra. Várható státuszváltozás az oklevél megszerzése után (saját szerkesztés)

Összességében elmondható tehát, hogy a levelező óvodapedagógusi tanulmányok folytatásának a vizsgált mintában nem önmagában a felsőfokú végzettség megszerzése a fő motivációja, sokkal inkább a célzott és tudatos pályakorrekció áll a háttérben.

Arra a kérdésre, hogy miért váltanának a jelenlegi pályájukról az óvodapedagógusi hivatásra, a válaszadók összesen 72 állítást fogalmaztak meg. Ezek közül 24 sorolható a pályamotiváció, 48 a hivatásmotiváció témakörébe.

Az OECD 2005-ös felmérésében motiváló tényezőként azonosították a munkahely változtatásának lehetőségét, a munkahely biztosságát, a munka előnyeit, a tanítás örömet, az egyéb tevékenységekkel és a családi élettel való megfeleltethetőséget és összeegyeztethetőséget, valamint az énképzés lehetőségét (Bús, 2018. 48.). Ezek a tényezők hangsúlyosan vannak jelen a levelező munkarendű óvodapedagógus hallgatók életében, hivatásválasztásában, pályakorrekciójában, míg a nappalis hallgatók közül csak 6 említés történt hasonló motivációra.

Az individuális pályamotivációhoz sorolható a családbarát munkahely reménye (9 említés) és a kiegészítő miatti pályakorrekció (10). Külső pályamotiváció a (munka) helyi közösség igénye (pedagógus-hiány – 2 említés), a társadalmi hasznosság, illetve a másodlagos karrierút lehetősége (2).

Individuális hivatásmotiváció a saját gyerekek születése után felébredő vágy a gyermekekkel való foglalkozásra (31 említés) és a traumatikus gyermekkori vagy családi emlékek feldolgozása (boldogabb gyermekkori megteremtése, a rábizottak támogatása, védelme – 4 említés). 4 válaszadó jelenlegi hivatása megtartásához szeretne újabb ismeretekhez jutni az óvodapedagógusi képzés során (táncoktató, edző). Külső hivatásmotiváció a vélelmezett nagyobb módszertani szabadság, a pedagógusszemélyiséghez jobban illeszkedő gyermekcsoport (2 említés – mindketten középiskolai tanárok), a családi biztatás (4 említés), illetve az isteni elhívás (2 említés).

Befolyásoló tényező még az óvoda gyermekként megtapasztalt hangulata. Érdekes, hogy csak egy válaszadó írt jó óvodai emlékekről, ezzel szemben öten saját rossz élményüket akarják kompenzálni hivatásukban, meghaladva a tapasztalt óvodapedagógusi mintákat.

„Az óvodai évekre jól emlékszem, többnyire rossz tapasztalataim vannak. A nevelők nem voltak kedvesek, különösen az egyikőjük, látszódtott rajtuk, hogy nemcsak a munkájukat, de talán még a gyerekeket sem szeretik. [...] Tipikusan az a felfogás volt jellemző, hogy ha valami más egy gyerekben, másképp viselkedik, nem úgy reagál dolgokra, mint a többség, akkor azt a gyereket elítélik, rossznak, problémásnak minősítik és még csak meg sem fordul senki fejében, hogy a dolgok mögé nézzen, hogy elgondolkodjon rajta, hogy egy gyerek magától nem lesz ilyen vagy olyan. Nagyon dühítő azt látni, hogy ez a nézet nem nagyon változott – legalábbis a környezetemben, ismerőseim között biztosan nem. [...] Most már bátran elmondhatom, hogy azért szeretnék óvónő lenni, mert azon túl, hogy nagyon szeretem a gyerekeket, szeretném az óvodai környezetben lévő kisgyermeknek azt a támogatást, fejlődésüket szem előtt tartó segítséget, vidámságot megadni, amire én is mindig vágytam. Szeretném azt a fajta tapasztalatot, ebből fakadó megértést, tudást hasznosítani, melyek a gyerekkori sérelmeimből eredtek.”

Az esszéekben összesen 21 említés szerepel azokról a tényezőkről, amelyek az óvodapedagógusi pálya választása ellen szólnak. A legmarkánsabbak a környezeti hatások (7 említés), amikor szülők, barátok, ismerősök igyekeznek lebeszélni a jelöltet az óvodapedagógusi pálya választásáról. Nem meglepő, de elgondolkodtató módon ide csatlakoznak azok a pedagógus ismerősök, akik szintén ellenjavallják a pályaválasztást (3).

Kifejezetten a pálya materiális (szervezeti és anyagi) nehézségeire utal, hogy négyen említették a kevés fizetést, ketten a túlzott adminisztrációt. A tudatosabb pályaválasztásra utal, hogy ez az elem a levelezős hallgatók körében sokkal kevésbé hangsúlyos, mint a

nappalisoknál. Egy – azelőtt tanárként dolgozó – hallgató kevesli az óvodapedagógusok módszertani autonómiáját.

A hivatással kapcsolatos kérdőjeleket jelez még a kiégés veszélye (2 említés), a gyerekek neveltségi szintje és a szülőkkal való kapcsolattartás nehézségei, a nevelési elvek és attitűdök megváltozása. Úgy tűnik, ezek a félelmek egyaránt jelen vannak a nappalis és levelezős hallgatók gondolkodásában.

„Egy dolog/kérdéskör van csak, amely némi félelemmel tölt el a pedagóguspályával kapcsolatban: ez leginkább a kollégákkal kapcsolatos. Kicsit tartok az évtizedek óta a pályán lévők (tisztelet a kivételnek!) néha a kiégésből eredő szemléletétől, az »azért csináljuk így az adott dolgot, mert ezt mindig is így csináltuk és kész« típusú mondatok elhangzásától. Az ilyen és ehhez hasonló szituációk sorozatát még meg kell majd tanulnom megfelelően kezelni. Tisztában vagyok vele, hogy elsődleges feladatomban a rám bízott gyermekek érzelmi-értelmi és fizikai gondozása, de számomra fontos lenne, ha ezt megfelelő, támogató felnőtt közegben tehetném meg. Úgy gondolom, hogy számomra ennek a közegnek a megtalálása jelenti majd az igazi kihívást.»

A hallgatók pályaválasztásában – még a levelező képzésben, felnőtt emberek között is – nagy a példaképek szerepe. Összesen 45 ezzel kapcsolatos említés szerepel az esszéikben, legnagyobb számban családi pedagógus-példaképeket megemlítve (20 említés). Nem sokkal marad el ezektől a saját pedagógusok említése sem (ebben a válaszadói körben ideértve a saját gyerek pedagógusait is – 15 említés):

„A kitűnő pedagógusok, akiket kaptam 14 éves koromig, máig meghatározzák az életemet. Felneveltek rájuk, motiváltak, segítettek.»

A már óvodában dolgozó hallgatók számára példaképpül szolgálnak saját kollégáik is (4 említés). Egy hallgató egyenesen úgy fogalmazott, hogy hivatásválasztásának célja, hogy ő maga is példaképpé tudjon válni a rábízott gyerekek életében.

A hallgatók közül sokan felsoroltak olyan erősségeket és fejlesztendő területeket, melyek a képzés és majd a hivatás gyakorlása során segíthetik őket, illetve amelyekkel feladatuk lesz. Erősségként legtöbbször saját empátikus, elfogadó személyiségüket (11 említés), türelmes, nyugodt habitusukat (8), gyermekcentrikus, szeretetteljes attitűdjüket (8), illetve *zenei*, mozgásos és kézműves készségeiket (7) említették. A pályán való megmaradásban sokan érzékelik erősségként a humorérzéklet, vidám alaptermészetet (7), a jó együttműködési és *kommunikációs* készséget (6), a kreativitást (5) és a belső motivációt (4), amit az egyik hallgató „erős tanítási vágyként” írt le. Erősségként jelentek még meg a lelkesedés, segítőkészség, együttműködés, munkaszeretet, reflektivitás, határozottság, játékoság és az érzékenység. (A felsorolásban dőlttel jelölt tulajdonságok megjelennek a fejlesztendő területek között is.)

A 2. táblázatban látható, hogy az erősségek megfogalmazásában jelentős az átfedés a nappali és levelező munkarendben tanuló hallgatók között.

2. táblázat. Erősségek említése a nappali és levelező munkarendű hallgatók esszéiben

Nappalis hallgatóknál szerepel	Erősség megnevezése	Levelezős hallgatóknál szerepel
X	türelem	X
X	empátia	X
X	kreativitás	X
X	szeretetteljes attitűd	X
X	kommunikációs készség, segítőkészség, együttműködés	X
X	belső motiváció, elhivatottság	X
X	nyílt, őszinte attitűd	
	humor, vidámság	X
X	zenei képesség	X
X	rugalmasság, problémamegoldás	
X	koncentráció, határozottság	
X	energikus személyiség	
X	alázat, tisztelet	

A képzés elején járó levelezős hallgatók fejlesztendőnek érzik saját adminisztrációjukat, a megosztott figyelem képességét, a tapasztalatlanságot, az önbizalom hiányát, a munkatempót, a tervezésben és szervezésben való jártasságukat, a következetességet, a problémamegoldást, a kommunikációt, a fegyelmezést és az éneklést. Érdekes, hogy míg a motivációs esszéikben 70 említés történt az egyéni erősségekről, fejlesztendő területet csak 12 hallgató említett, és ezek között is csak egyetlen átfedés van (az adminisztrációs képességek fejlesztésére 2 említés történt). Ugyanez az arány az 52 nappalis hallgató esetében 103 erősség és 43 fejlesztendő terület (3. táblázat).

3. táblázat. Fejlesztendő területek említése a nappali és levelező munkarendű hallgatók esszéiben

Nappalis hallgatóknál szerepel	Fejlesztendő terület megnevezése	Levelezős hallgatóknál szerepel
X	művészeti képességek	X
X	magabiztosság, határozottság	X
X	türelem	
X	koncentrátság, megosztott figyelem	X
X	időbeosztás, munkatempó	X
X	felelősségtudat	
X	kommunikáció	X
	adminisztráció	X
	tapasztalatlanság	X
	tervezés-szervezés	X
	következetesség, fegyelmezés	X
	problémamegoldás	X

Többen írtak arról, hogy mit tartanak az óvodapedagógusi pályán a legfontosabbnak. Ezek az említések (összesen 71 ilyen volt) három nagy csoportba sorolhatók. (Dőlt kiemeléssel jelölve a hallgatók által saját maguk erősségeként azonosított tulajdonságok.)

Az első a pedagógus személyiségére vonatkoztatható állítások csoportja. Ilyen a *kreativitás* (6 említés), a felelősségvállalás, felelősségtudat (2), a visszajelzések értékelése, reflektivitás (2). A különösen fontos személyes tulajdonságok között említették az ösztinteséget (3), a türelmet (3), a rugalmasságot (2), *kedvességet* (2), a bizalmat, nyugalmat, az *elhivatottságot*, talpraesettséget, a holisztikus látásmódot és a humort.

Sok olyan válasz volt, amelyek kifejezetten a gyermekekre irányuló pedagógusi munkáról szóltak: személyre szabott nevelés lehetősége (3), *gyermekek szeretete* (2), a gyerekek önállóságra nevelése (2), nyomot hagyni a gyerekekben (példaadással) (2), gyerekeket sikerélményhez juttatni stb. Ketten is említették, hogy az óvodapedagógiában a legfontosabbnak azt tartják, hogy „részesei lehetnek a gyerekek fejlődésének”.

A harmadik csoportba azokat az említéseket soroltuk, amelyek az óvodai nevelés társadalmi, közösségi hatására utalnak. Ketten is említették, hogy az óvodai nevelés „társadalmilag hasznos feladat”, az óvodapedagógiában kiemelten fontos a társadalmi környezettel való együttműködés, kommunikáció (6 említés), a hátrányok elfogadása segíti a gyerekek társadalmi beilleszkedését (4). Egy hallgató külön kiemelte a személyes kapcsolatok fontosságát a digitalizáció korában.

Összegzés

Kutatásunk első szakaszában megfogalmazott mindhárom hipotézisünket igazoltnak látjuk.

Első hipotézisünk szerint „a pedagógusképzésre jelentkezők körében a hivatásmotiváció a döntő tényező”. A 4. számú táblázat jól mutatja, hogy az óvodapedagógus szak választásakor a vonzó tényezők többsége a nappali és levelező munkarenden is a hivatásmotiváció körébe sorolható.

4. táblázat. Hivatás- és pályamotivációs érvek említése a pedagógiai esszéikben

		Hivatásmotivációs tényezők	Pályamotivációs tényezők
Óvodapedagógia mellett szól	Nappali	49 említés (75%)	11 említés (15%)
	Levelező	48 említés (67%)	24 említés (33%)
Óvodapedagógia ellen szól	Nappali	11 említés (20%)	43 említés (80%)
	Levelező	4 említés (19%)	17 említés (81%)

Második hipotézisünk szerint „a levelező munkarendben tanuló hallgatók motivációja sokoldalúbb és kiérleltebb a nappalisoknál, utóbbiak között több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagógus pályáról”. A dolgozatokat elemezve ez az előfeltevés is igazolódott, a 4. táblázatból is látható, hogy a pozitív pályamotivációs tényezők említési aránya a levelező munkarendű hallgatók körében több mint kétszerese a nappalisokénak.

Harmadik hipotézisünk szerint „a pálya családbarát időbeosztása és változatossága a levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír”. Ez az előfeltevés is igazolódott, míg a nappalis hallgatók összesen négy esetben jeleztek a pálya szervezeti és munkakörülményeivel kapcsolatos vonzó tényezőt (sok szabadság, biztos munkahely, családbarát időbeosztás, friss levegőn végzett munka), a levelezős hallgatók 19 ilyen említést tettek.

A fentiekben adatokkal igazolni kívánt téziseket megerősíti több hallgató pedagógiai esszéje. Végezetül álljon itt két, a többség hangvételére és gondolkodására jellemző rövid idézet:

„Sokan olyan munkát választanak, amihez ugyan értenek, de nem okoz számukra örömet. Felteszem a kérdést: tud-e teljes életet élni az, akinek nap mint nap olyan környezetben kell helytállnia, ahol nem érzi jól magát?”

„Azok, akik munkaként tekintenek rá, nagy valószínűséggel el fogják hagyni a pályát, vagy teherként élik meg és kedvetlen, rossz pedagógussá válnak. Akik viszont hivatásuknak tudhatják, minden nap ebből meríthetnek erőt, és példamutatóan helyt fognak állni.”

Köszönetnyilvánítás, támogatás

Kutatásunk keretét az Oktatási Hivatal által szervezett minősítő eljárásom nyertes kutatótanári pályázat adja.

Irodalom

- Bacsa-Bán Anetta (2019). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban. *Opus et Educatio*, 6(2). DOI: 10.3311/ope.334
- Bús Enikő (2018). Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül. *PhD-értékezés*. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatásméleti Doktori Program, Szeged. DOI: 10.14232/phd.9795
- Chrappán Magdolna (2010). Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzésű hallgatók körében. In Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László, Szép Lilla & Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio.
- Chrappán Magdolna (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In Garai Orsolya & Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *Frissdiplomások 2011*. Educatio.
- Horváth Sándor (2008). A pedagógusmunka etikája. *Magiszter*, tavasz.
- Juhász Dániel (2019a). A pedagógushallgatók felől sem lesz tanár. *Népszava*, 2019. 07. 24., https://nepszava.hu/3044258_a-pedagogushallgatok-felebol-sem-lesz-tanar Utolsó letöltés: 2020. 10. 28.
- Juhász Dániel (2019b). Rémisztő helyzet: alig lesz utánpótlás tanárokból. *Népszava*, 2020. 07. 30., https://nepszava.hu/3086541_remiszto-helyzet-alig-lesz-utanutpotlas-tanarokbol Utolsó letöltés: 2020. 10. 28.
- Kelemen Lajos (2007). Az óvodapedagógus-képzés és a pedagógusi képességek fejlődésének összefüggései. *PhD-értékezés*. DE BTK, Debrecen.
- Molnár Karolina (2015). Az ideáktól az iskolai gyakorlatig – és vissza. In Bodó Márton (szerk.), *Az Iskolai Közösségi Szolgálat vezetésének tapasztalatai. Amit az IKSZ-ről tudni érdemes*. OFI.
- Paksi Borbála, Schmidt Andrea, Magi Anna, Eisinger Andrea & Felvinczi Katalin (2015a). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi, *Educatio*, 24(1).
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovács Viktória & Felvinczi Katalin (2015b). *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei*, Oktatási Hivatal.
- Pinczésné Palásthy Ildkó (2015). A pedagógusok hivatásmotivációjának néhány aspektusa. In Torgyik Judit (szerk.), *Százarcú pedagógia*. International Research Institute.
- Szontagh Pál (2019). A pedagógusképzés mint értelmiségképzés. Műveltségi kurzusok a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karán. In Furkó Péter & Szathmári Éva (szerk.), *Népszerű tudomány, tudománynépszerűsítés. A Károli Gáspár Református Egyetem 2019-es évkönyve*. KRE – L'Harmattan Kiadó.
- Tomka János (2012). *A megosztott tudás hatalom*. Harmat Kiadó
- Varga Júlia (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 65(7–8).

Veroszta Zsuzsanna (2015). Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1).

versenyképességi-jelentes-hun-2020-0724.pdf Utolsó letöltés: 2020. 10. 28.

Magyar Nemzeti Bank (2020). *Versenyképességi jelentés (2020)*, <https://www.mnb.hu/letoltes/>

Zrinszky László (2002). *Nevelélmélet*. Műszaki.

Absztrakt

Napjainkban a pedagógus pálya (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció eltér a nevelés-oktatás hivatása iránti elkötelezettség mértékétől (amely megélhető informális, vagy a köznevelési intézményrendszeren kívüli formában is). A pedagógusjelöltek körében végzett hivatás- és pályamotivációs kutatásunk első lépéseként 2019/20-ban és 2020/21-ben felmérést végeztünk a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának első éves óvodapedagógus hallgatói között. A hallgatók szabadon szerkesztett motivációs esszéinek strukturált tartalmi elemzésével igyekeztünk feltárni azokat a hivatás- és pályamotivációs jellemzőket, amelyek a hallgatókat a képzésre való jelentkezésben befolyásolták. Kiemelt szempontként kezeltük a nappalis és levelezős hallgatók közötti különbségeket, azt vizsgálva, hogy utóbbiak élet- és munkatapasztalatuk révén mennyiben más motivációs bázissal rendelkeznek. A kutatás eredményei igazolják, hogy az óvodapedagógus szak választásakor a vonzó tényezők többsége a hivatásmotiváció körébe sorolható. Igazolódott továbbá, hogy a levelező munkarendben tanuló hallgatók motivációja sokoldalúbb és kiérleltebb a nappalisoknál, utóbbiak között több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagógus pályáról, valamint a pálya családbarát időbeosztása és változatossága a levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír.