

**A PEDAGÓGUSSZAKMA ÉS -PÁLYA NÉPSZERŰSÍTÉSÉNEK  
TECHNIKÁI A NEMZETKÖZI GYAKORLATBAN:  
ELMÉLETI ALAPOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK,  
HORIZONTÁLIS ELEMZÉSI EREDMÉNYEK**

**GORDON GYŐRI JÁNOS<sup>\*</sup> – OLÁHNÉ TÉGLÁSI ILONA<sup>\*\*</sup>  
– ÜTÖNÉ VISI JUDIT<sup>\*\*\*</sup>**

<sup>\*</sup> Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Karának  
és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
habilitált egyetemi docense

gyori.janos@ektf.hu

<sup>\*\*</sup> Eszterházy Károly Főiskola Természettudományi Karának  
adjunktusa

olahneti@ektf.hu

<sup>\*\*\*</sup> Eszterházy Károly Főiskola Tanárképző Központjának  
főiskolai docense

judit.uto.visi@gmail.com

---

*A Pedagógusképzés következő három tanulmánya egy TÁMOP-kutatás részeredményeit mutatja be. A feltáró jellegű kutatás során a pedagógusszakma és -pálya népszerűsítésének stratégiáit és technikáit vizsgáltuk tíz ország keretében, országonként tizennégy szempont mentén. Az összegyűjtött adatokból részint az egyes oktatási rendszerek egészét átfogó országtanulmányokat, részint pedig tematikus elemzéseket készítettünk, valamint az oktatáspolitikai által használható javaslatokat fogalmaztunk meg közel száz pontban. Gordon Győri János, Oláhné Téglási Ilona és Ütőné Visi Judit írásának<sup>1</sup> első részében a kutatás kérdéseit, elméleti kereteit és módszertanát foglalják össze, a második részben pedig egy olyan összehasonlítás eredményeit ismertetik, amelynek során Magyarországot és kilenc másik országot négy szempontból vetették össze a kutatási témában.*

---

<sup>1</sup> Jelen tanulmány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 Új stratégia a pedagóguspálya hazai népszerűsítésére c. projekt keretében, a pedagógusszakma és -pálya népszerűsítése nemzetközi tapasztalatainak összehasonlító elemzése alapján készült. Elkészítésében nagymértékben támaszkodtunk a kutatás során készült háttér tanulmányokra, amelyeknek szerzői a témát feldolgozó kutatócsoport tagjai voltak: Bárdos Jenő, Czók Brigitta, Győri János (kutatásvezető), Majorosné Kovács Györgyi, Mogyorósi Zsolt, Oláhné Téglási Ilona, Tarnóc András, Ütőné Visi Judit, Virág Irén.

## A kutatás koncepcionális és módszertani alapjai

A TÁMOP-projekt keretében végzett kutatásunk során azt kívántuk feltárni, hogy *Európán* belül és kívül mi jellemzi a társadalmakat és az oktatási rendszereket a pedagóguspálya népszerűsítése szempontjából, és ez miként viszonyul a jelenleg működő vagy a jövőben kívánatos hazai gyakorlathoz. Kutatásunk idő keretei és pénzügyi korlátai nem tették lehetővé, hogy olyan alapkutatást végezzünk, amely feltárja, hogy az egyes társadalmakban és oktatási rendszerekben milyen elemekből áll össze a pedagóguspálya „népszerűsége”, a népszerűség fogalma és jelentése az egyes oktatási kultúrákban milyen episztemológiai konstrukciókra épül, milyen diszkurzusokban hogyan manifesztálódik, és ezek miként hatnak a gyakorlatban a pedagóguspálya népszerűségének különféle vonatkozásaira. Így mindezeket adottnak tekintettük, mondván, hogy a pedagóguspálya népszerűségét egyszerűen az fejezi ki, mennyire szívesen választják egy társadalom bizonyos csoportjainak tagjai a tanárképzést és a pedagógus tevékenységet élethivatásul. A „pedagóguspálya népszerűségének” társadalmi-kulturális konstrukcióira, ennek összetevőire, arra, hogy ezekhez miként viszonyulnak egyes emberek és a társadalom különféle csoportjai az oktatás különféle képpen konstruált és működő világában, csak visszakövetkeztünk, például olyanféle adatokból, hogy hányan jelentkeznek tanárképzésbe egy-egy oktatási rendszerben, kik jelentkeznek tanárképzésbe, szociológiai kutatások alapján milyen az adott országban a pedagógusszakma presztízse, demográfiaiailag milyen összetételű egy-egy ország tanári közössége és hasonlók.

Alapvetően *három kérdés* állt kutatói érdeklődésünk fókuszában:

- Az egyes oktatási rendszerekben milyen implicit elemek (például a nyári szabadság) járulhatnak hozzá a tanári szakma és pálya népszerűségéhez? (Ezeket implicit elemeknek tekintettük, mert létrehozásuknak, működtetésüknek nem az volt a célja, hogy népszerűbbé tegyék a pedagógushivatást, de a hatásuk hozzájárulhat ahhoz, hogy ez így legyen.)
- Nemzetközileg milyen direkt eszközökkel (például fizetésemeléssel, speciális kedvezményekkel) igyekeznek az oktatáspolitikusok népszerűbbé tenni a tanári szakmát és pályát? (Ezeket explicit elemeknek tekintettük, mert például a fizetések rendezését az oktatásirányítók gyakran direkt módon azzal a feltett szándékkal hajtják végre, hogy vonzóbbá tegyék a pedagógusi munkát.)
- Milyen módon zajlik minderről a kommunikáció a tömegkommunikáció digitális és nem digitális formáiban?

Mindezt annak érdekében tekintettük át nemzetközi perspektívában, hogy megfelelően tudjuk értelmezni a jelenlegi hazai helyzetet ebben a tekintetben, és alkalmazható inputtal tudjunk hozzájárulni ahhoz, hogy a hazai fejlesztések a jövőben megfelelő irányokban, módszerekkel és hatékonysággal haladjanak e téren.

Mivel kutatásunk célja alapvetően rendszerelemző jellegű feltárás volt, ugyanakkor a hazai gyakorlat fejlesztése érdekében jó gyakorlatok keresését is célunkul tűztük ki, ezért olyan kutatási módszert választottunk, amely e céloknak kölcsönösen megfelel. A közgazdasági/piaci kutatásokban alkalmazott *összehasonlító rendszerértékelés* (industrial benchmarking) olyan kutatási, elemzési és egyben tervezési eszköz, amely arra alkalmas, hogy a gazdaság (az ipar) egy szereplőjét össze lehessen hasonlítani a versenytársak legjobbjaival és akár más iparági szereplőkkel is, majd az összehasonlítás eredményeiből versenyképesség-növelő stratégiákat lehessen kialakítani. Munkánk során az industrial benchmarking *Tucker* (2008) által oktatási kutatásokra adaptált változatát használtuk, amely *hét lépésből áll*, és mi több-kevesebb következetességgel követtük ezeket:

1. *A tanulmányozandó országok kiválasztása:* Kutatásunk nemzetközi részéhez kilenc országot választottunk, amelyeket páros csoportokba rendeztünk:
  - a) Egyesült Államok – Anglia;
  - b) Ausztria – Németország;
  - c) Finnország – Hollandia;
  - d) Japán – Szingapúr;
  - e) Szerbia – Magyarország.

Az országok nem nyelvi okokból kerültek egymással párba, hanem sokkal inkább az oktatási kultúráik közelségének okán, ami feltételezésünk szerint e társadalmak, valamint azok oktatásügye fejlődéstörténetének rokonságaiból, egymásra hatásából adódik. Így egyrészt módunk nyílt páros összehasonlításokra, másrészt az egész minta összehasonlítására a magyarországi képpel. Ugyanakkor arra is törekedtünk, hogy a hazai, illetve az európai gyakorlattól lényeges elemekben elütő rendszereket is megvizsgáljunk, mint amilyen például az Egyesült Államok, ahol az elmúlt idők során a pedagógusok értékelését a tanulói teljesítményekhez köthették.

2. *Szakirodalom-feltárás, adattár készítése és elemzése:* nem volt módunk célzott feltáró látogatásokat tenni a kilenc célországba, ezért a szakirodalmi feltárásra a szokásosnál is nagyobb hangsúly helyeződött. Annak érdekében, hogy az összehasonlítások számára megfelelő adattárat hozzunk létre, a feltáró kutatást 14, valamennyi ország esetében egységesen alkalmazott szempont szerint végeztük el. Ezekből mutatunk be tanulmányunk későbbi pontján négyet.
3. *A kiválasztott országokon belüli szakmai kapcsolatok kiépítése; legalább egy, szakmailag releváns helyi személy bevonása a munkába:* a helyi szakmai kapcsolat kiépítésére Tucker nagy hangsúlyt helyez, hiszen ez a személy az, aki a kutatások, szakirodalmi leírások adatait valóban kontextuálisan el tudja helyezni, azok torzításait (a saját, de reflektált torzításai segítségével is) ki tudja egyensúlyozni, az ismereteket élettel tudja meg-

tölteni, de akár kreatív továbbfejlesztési elgondolásai is lehetnek. A kontakt személy a helyi nyelv ismeretében is előrébb jár, mint a kutatócsoport más tagjai, akik nem anyanyelvűek. Mi ugyancsak éltünk ezzel a lehetőséggel: valamennyi ország esetében az adott helyen magas szakmai elismertségnek örvendő szakemberekkel működünk együtt, országonként legalább eggyel.

4. *A kutatás és értelmezés fogalmi keretének kidolgozása:* a fogalmi keretek kidolgozása minden kutatás esetében döntő jelentőségű, és így volt ez a mi munkánk esetében is. E helyütt nincs mód arra, hogy az általunk alkalmazott fogalmi keret minden elemét bemutassuk, néhányat azonban röviden ismertetünk A kutatás és értelmezés fogalmi kerete című fejezetben.
5. *A kutatócsoport összeállítása megfelelő szakemberekből:* esetünkben a kutatócsoport tagjai ugyanazon tanárképzési műhely tagjai voltak, valamilyen az *Eszterházy Károly Főiskola* szakemberei, ami a munka szakmai homogenitásának kulcseleme volt.
6. *A kutatócsoport tagjainak felkészítése az egyes országok adott téma szerinti tanulmányozására:* az általunk alkalmazott módszerben ez azt jelenti, hogy a kutatás központi személyei összeállítanak valamennyi ország legfőbb jellemzőiből egy közös anyagot, könyvet vagy hasonló produktumot, és mielőtt elkezdődik a munka, ezzel minden kutató megismerkedik. Számunkra ez logisztikai okokból kivitelezhetetlen volt, így minden munkacsoporttag maga állította össze magának az általa feltárandó ország kontextuális alapinformációit, és ezt a munka későbbi fázisában megosztottuk egymással.
7. *Az adatgyűjtés során elegendő idő biztosítása:* megfelelő időt kell biztosítani a megértés rendezett, rendezetlen és – egy magasabb megértési szinten – újrarendeződő állapotainak megfelelő változtatódására; a mozaikok minél teljesebb képpé való összedolgozására. Feltáró kutatásoknál ez alapvető fontosságú: időt kell hagyni arra, hogy az anyag elrendeződjék és újra „szétsessen”, az újabb ismeretek és megértések lévén lehessen, sőt szükséges legyen ismételt, de már más módon rendszerbe összeilleszteni őket. Esetünkben ez kevésbé „drámaian” zajlott, mint ahogy azt *Tucker* leírása érzékelteti, de jelen volt a munkánkban.

### **A kutatás és értelmezés fogalmi kerete**

#### *Pedagógusszakma – pedagóguspálya*

Feltáró munkánk során mindvégig következetesen elkülönítettük, a pedagógusszakmát és a pedagóguspályát – amelyek ugyan szorosan összefüggnek egymással, hatnak egymásra, lényegüket tekintve mégis más-más dimenziót jelentenek. A peda-

gógusszakma alatt azt a kompetenciarendszert értettük, amellyel egy pedagógus munkát végző személy a formális tanárképzésnek köszönhetően rendelkezik vagy rendelkeznie kellene, illetőleg azokat a tevékenységformákat, cselekvéseket, amelyek ebből következnek. Például azt, hogy valaki ismeri a fejlődéstan alapjait, „ért a gyerekek nyelvén”, ügyesen megtervez egy órát, jó technikákkal, módszerekkel rendelkezik a tanítás terén és hasonlók.

A tanári pálya ugyanakkor az a társadalmi konstrukció, amely tulajdonképpen azt jelöli ki, hogy ha valaki formálisan képzett, diplomás tanárként kíván dolgozni egy oktatási rendszerben, milyen (jogi, anyagi, munkavégzési stb.) keretek között fogja tudni ezt megtenni munkaéletének rövidebb-hosszabb szakaszai során.

Értelmezésünkben a pedagógusszakma formális elsajátításának kerete a felső-oktatási tanárképzés valamely változatában, és – a leggyakoribb esetben – mindaddig tart, amíg diplomával, vagyis megfelelő certifikációval rendelkezve valaki a pedagóguspályára nem lép. A pedagóguspálya pedig a munkába állással kezdődik, és mindaddig tart, amíg az illető ezt a munkát végzi valamilyen oktatási szervezeti keretben.

Hipotetikusan azt feltételeztük a munkánk során, hogy ha valaki számára vonzó a pedagógusszakma, akkor számára jobb eséllyel lesz vonzó a pedagóguspálya is, mintha nem így lenne. És fordítva: ha valakinek vonzó a pedagóguspálya, akkor jó okkal feltételezhető, hogy el fogja fogadni, hogy ehhez a pedagógusszakma elsajátításán (vagyis a formális tanárképzésen) keresztül vezet az út, vagyis az ott felajánlott tudásrendszernek, kompetenciakészletnek stb. a megismerésén, elsajátításán keresztül. Ezért és így, ebben az összefüggésrendszerben értettük úgy, hogy e két dimenzió szorosan összefügg és egymásra utalt, noha különböző entitások.

#### *Rekrutáció – retenció*

Amikor a pedagógusszakma és -pálya népszerűségét annak érdekében kívánjuk megérteni, hogy megtudjuk, milyen módszerekkel lehet népszerűsíteni ezeket, akkor tulajdonképpen azon gondolkozunk, miként lehet elérni, hogy a pedagógusszakma és -pálya választására ösztönözhesünk (megfelelő) személyeket. Ezt hívjuk pedagógus rekrutációnak, toborzásnak. Amikor viszont egyes személyek, annak köszönhetően, hogy számukra a pedagógusszakma és -pálya megfelelően vonzó, ezeket a lehetőségeket választják, (tehát belépnek a tanárképzésbe, illetőleg megkezdik pedagógusi karrierjüket), akkor a szakma és a pálya népszerűsége már azonnal egy másik szempontból válik fontossá, nevezetesen abból a szempontból, hogy megfelelően „népszerűek”, vonzóak tudnak-e lenni ahhoz, hogy ezek a személyek ott is maradjanak. Vagyis például ne hagyják el a tanárképzést valamilyen más tudásrendszer elsajátítása érdekében, vagy például hogy ne hagyják el a tanári pályát egy másik professzió érdekében. Ezt hívjuk a pedagógusszakma és -pálya retenciójának, megtartó képességének.

Mindezeknek köszönhetően munkánk során egy négyosztatú mátrixban dolgoztunk, amelyben minden elem mindig kétszer ismétlődik, és mi valamennyi oktatási rendszer esetében mind a négy elemet szisztematikusan megvizsgáltuk:

- a pedagógusszakmára, annak elsajátítására való rekrutáció (a tanárképzés népszerűsítése);
- a pedagógusszakma elsajátítására vonatkozó retenció (a tanárképzés népszerűségének fenntartása annak érdekében, hogy a tanárképzésben részt vevő személy ne hagyja el a tanárképzést valamilyen más, számára vonzóbbnak látszó képzési lehetőség vagy a munka világa érdekében);
- a pedagóguspályára vonatkozó rekrutáció (a pedagóguspálya népszerűsítése annak érdekében, hogy a pedagógusképzést elvégző személyek a pedagógusi pályát válasszák, ne pedig más mesterséget űzzenek);
- a pedagóguspálya retenciója (vagyis a pedagóguspálya népszerűségének fenntartása annak érdekében, hogy aki ezen a pályán helyezkedett el, az a pályán is maradjon, mert a pályaelhagyás nagy veszteség – jelentős hatékonyságcsökkenés – az egész rendszerre vonatkozóan).

### *Presztízs*

Az e téren zajló vizsgálatok jellemzően szociológiai indíttatású kutatások, így ezekből legalább két, számunkra fontos dimenzió hiányzik, illetve másképp épül fel, mint ahogy a mi kutatásunk számára érdekes vagy fontos volt:

- Az ilyen jellegű munkák gyakran nem különítik el, hogy a presztízst a szakma vagy a pálya szempontjából vizsgálják-e. Lehet például a tanári szakma, a tanári tudásrendszer presztízse magas egy társadalomban, miközben a tanári pálya presztízse valamilyen oknál vagy okoknál fogva alacsony (például mert alacsonyak a jövedelmi viszonyok; vagy ugyanígy a fordítottja is lehet).
- Fontos volt számunkra, hogy a szakma/pálya presztízskonstrukcióját egy összetettebb rendszerben kezeljük, mint ahogy az általában a szociológiai kutatásokban megjelenik, ezért elkülönítettük az alábbiakat:
  - o a pedagógusszakma aktuális társadalmi presztízse;
  - o a pedagóguspálya aktuális társadalmi presztízse;
  - o a pedagógusszakma személyes presztízse valamely egyén esetében, amely mind negatív, mind pedig pozitív irányban jócskán különbözhet a társadalmilag és statisztikailag azonosítható presztízstől, és amely meghatározza az egyén döntését, hogy belép-e a tanárképzés rendszerébe;
  - o a pedagóguspálya személyes presztízse;
  - o a pedagógusi szakma társadalmilag kívánatos presztízse (amely az oktatáspolitikusok számára fontos ismeret a szakmát népszerűsítő tevékenységformák megtervezéséhez, kivitelezéséhez);
  - o a pedagóguspálya társadalmilag kívánatos presztízse.

Tehát egy olyan komplex konstruktumban igyekeztünk megragadni a pedagógusszakma/pálya presztízrendszerét, mint amelyet például *Hoyle* (2001) alkalmazott, más-más entitásként azonosítva egy adott tudásterület/foglalkozás presztízét, társadalmi státusát és az ehhez kapcsolódó értékfelfogásokat.

#### *Általános és specifikus vonások*

A fentiek talán érzékeltetik, hogy a pedagógusszakmáról és -pályáról írottak egyik korlátja az, hogy a pedagógusszakma és -pálya mint általános dolog jelenik meg bennük. Ezzel szemben az igazán fontos oktatáspolitikai kérdések vagy az egyének döntéseit befolyásoló jellegzetes dilemmák nem vagy nemcsak ezen az általános szinten jelennek meg, hanem egy egész sor konkrétabb szinten is, valóban egyének és társadalmi csoportok dilemmáiként, mint például a következőkben:

- valamely tantárgy szakmai és tanáripálya-presztízse (pl. matematika, orosz, testnevelés, forgácsolástan stb.);
- valamely iskolafokozat szakmai és pályapresztízse (pl. óvodapedagógia, egyetemi oktatás stb.);
- valamely tanulói populáció szakmai és pályajellemzői (pl. vidéki, lány, cigány, bevándorló, középosztálybeli, tehetséges, átlagos képességű stb.);
- a pedagógusi szakma és pálya valamely településhez kapcsolható jellemzői (vidéki, városi stb.);
- az adott szakma megismeréséhez és az adott pálya választásához szükséges végzettséget biztosító intézmények (főiskola, egyetem, szakképzés stb.).

#### *A pedagógusi szakmaiság*

Egyik munkájában *Linda Darling-Hammond* (2008) a pedagógusi szakmaiság négy típusát azonosítja, mintegy a tanári szakmaiság történeti változásainak periódusai szerint különítve el az egyes modelleket. A négyféle szakmaiság négyféle felkészítést igényel a tanárképzés során, és négyféle oktatási keretet vizionál:

- *A hivatalnok jellegű* pedagógusi szakmaiság. Eszerint elég egyszer megtanítani a leendő tanároknak mindent, a tudásanyag és a módszerek a pálya egésze során nem változnak.
- *A professzionális* pedagógusi szakmaiság. A tanárképzés során a kutatási készségeket és a tanár szakmai önfejlesztésének készségeit kell kifejleszteni; a tanár egész életében tanul, s az új és új kihívásoknak megfelelően képes állandóan fejleszteni önmagát, önmaga pedagógusi tevékenységét a kreatív, változni képes tanulók képzése érdekében.
- *A piacorientált* pedagógusi szakmaiság. A tanárképzés során elsősorban azt a készséget kell kialakítani, hogy a leendő tanár mindig képes legyen a megrendelő igényeinek megfelelően alakítani a tudásrendszerét, munkamódszereit stb. a piacorientált készségekben jól kidolgozott, merész,

vállalkozó szellemű, a piaci igényekhez mindig hatékonyan alkalmazkodni tudó jövő generáció kinevelése érdekében.

- *A demokratikus pedagógusi szakmaiság.* A szociális és a biológiai/fizikai környezetéért felelősséget érző pedagógus képzése a cél, aki a társadalmi integráció és a környezettel való harmonikus együttélés terén is elkötelezett személy – hasonlóan elkötelezett, felelősségérzettel rendelkező, elkötelezett tanulók nevelése érdekében.

Témánk szempontjából fontos volt megértenünk, hogy a pedagógusszakma és -pálya népszerűsítése akkor tud hatékony lenni, ha összhangban van a következő generációk neveléséről alkotott társadalmi, oktatásügyi, oktatáspolitikai víziókkal, vagy legalábbis megfelelően tud utalni arra, hogy mik lehetnek a következő időszakok megfelelő víziói. Az e téren történő „elcsúszások” jelentősen csökkenthetik a népszerűsítő módszerek hatékonyságát, például ha egy társadalomban, egy oktatási rendszerben a laikus személyek vagy a szakemberek azt hangsúlyozzák, hogy a jövő nemzedékének kreatívnak, piaci értelemben bátornak, jól képzettnek kell lennie, míg az oktatáspolitikusok a hivatalnok típusú tanári szakmaiságot hangoztatják népszerűsítő anyagaikban.

#### *Generációs jellemzők*

A generációs jellemzők kutatásunk szempontjából, a rendszerfeltárások és a stratégiai átgondolások során legalább két aspektusból voltak fontosak. Az egyik az, hogy a célcsoportba tartozó személyek milyen tanári szakmaiság- és pályaképpel rendelkeznek, illetőleg az oktatáspolitikusok szerint milyennel kellene, hogy rendelkezzenek, hiszen ez nagymértékben befolyásolja a pedagógusi szakma és pálya népszerűsítésének tartalmát, technikáit (lásd *Tarnóc András* tanulmányát a jelen folyóirat-számban). A másik, majdhogynem döntő tényező: a célcsoportokkal, az oda tartozó személyekkel milyen kommunikációs csatornákon keresztül, milyen módon lehet, érdemes, célszerű kommunikálni – például (és mindenképp) internetes anyagokkal vagy más technológiák segítségével.

#### **A horizontális kutatás eredményei**

Tanulmányunk következő részében, kutatásunk egy részeredményét ismertetendő, a pedagóguspálya és -szakma népszerűsítésének szempontjából vizsgált 9+1 országot hasonlítjuk össze *négy szempont* mentén, úgymint:

1. a pedagógusszakma és -pálya népszerűsége a tanári mesterségre képzés *előtt* (szakmába vonzás; pre-pályaválasztás; rekrutáció);
2. a pedagógusszakma és -pálya népszerűsége a tanári mesterségre történő képzés *során* (szakmára felkészítésben, pályára előkészítésben; retenció);



3. a pedagógusszakma és -pálya népszerűsége a tanári pályára lépés *előtt* (de már a képzés kifutásakor – valódi pályaválasztás; rekrutáció);
4. a pedagógusszakma és -pálya népszerűsége a tanári pályára lépést követően, a szakma gyakorlása *során* (retenció).

A horizontális elemzés apropóját az adja, hogy a pedagógusszakmára és -pályára orientálás fenti négy szakaszában más-más célcsoportok jelennek meg, ennek köszönhetően a PR eszközök, népszerűsítő stratégiák is különbözőek. PR célcsoportok: középiskolások; felsőoktatási hallgatók; a felsőoktatást elvégzők; + késői pályára lépők; + karierváltók; praktizáló tanárok.

#### *A pedagógusszakma népszerűsítése a pedagógusképzésbe kerülés előtt*

Jelentős különbségek mutatkoztak a vizsgált országokban a középiskolások pedagógusképzésbe vonzása tekintetében aszerint, hogy az adott helyen milyen mértékű a pálya ellátottsága.

Azokban az országokban, ahol nincs tanárhány, erős szelekciós mechanizmusok jelennek meg: az általunk vizsgált országok közül ilyen például *Finnország, Japán, Szingapúr*. Ezekben az országokban jellemző a túljelentkezés, ezért a képzésbe csak a legjobbak kerülnek be. Nyilvánvaló ennek összefüggése a tanári pálya magas presztízsével, társadalmi megbecsültségével, viszont nincs összefüggésben az oktatás centralizáltságával: a finn decentralizált rendszerben éppúgy megjelenik a képzés előtti szelekció, mint az erősen centralizált japán és szingapúri rendszerben. Annak ellenére, hogy ezekben az országokban túljelentkezés van, itt is találkozhatunk olyan népszerűsítő programokkal, amelyek a fiatalokat a képzésbe vonzzák: jó példa erre a japán televíziós sorozat, mely a tanárok életéről szól, valamint olyan reklámfilmszerű vizuális meggyőző anyagok, amelyek azt mutatják be, hogy milyen egy jó tanár. Mindhárom országban különleges felvételi vizsgával szűrik ki a legrátermettebb jelentkezőket.

*Finnországban* például az érettségi vizsgával lehet bekerülni a felsőoktatásba, de pedagógusképzés esetén ez kiegészül szóbeli egyéni és csoportos interjúval, melyen vizsgálják a jelöltek kommunikációs, kooperatív képességeit, pedagógiai szituációkban való viselkedésüket, motivációjukat, pályaképüket, empátiás képességüket. Nagy hangsúlyt fektetnek a csoportos interjúra, melyen azt vizsgálják, hogyan tudnak a jelentkezők számukra többnyire ismeretlen társaikkal együttműködni jellegzetes iskolai helyzetekben. Ezért a sikeresen felvételizőkre jellemző, hogy támogatják egymást, jó a kooperációs képességük, teret adnak mások gondolatainak kifejtésére – ezek olyan kompetenciák, melyek megadják az alapot ahhoz, hogy később sikeres tanárokká válhassanak. Itt is árnyaltabb képet kapunk azonban, ha szétválasztjuk az általános iskolai „osztálytanító” munkára felkészítő képzést a felsőbb évfolyamok szaktanári képzésével: míg az előbbi képzés népszerűsége

ge töretlen, az utóbbi esetében már megjelenik az a nemzetközi tendencia, hogy a természettudományos tárgyak, a matematika, illetve az informatika tanítását arányaiban kevesebben választják.

*Japánban* az erősen centralizált és standardizált rendszernek köszönhetően a jelölteket öt területen mérik fel, és csak a legjobbak kerülhetnek be a képzésbe – amely országosan öt pedagógusképző intézményben folyik. *Szingapúr* helyzete hasonló a centralizáltságot tekintve, a felsőoktatásba a kétéves „junior college”-okból kerülhetnek a hallgatók. Szigorúan meg van határozva, hogy hány hallgatót vehetnek fel a képzésbe, amely egyetlen intézményben folyik, ezért a szóbeli felvételi vizsgán itt is csak a legrátermettebbek kerülnek be. Az alapképzésből is csak a legjobb 30 százalék kerülhet a tanári mesterképzésbe, szóbeli alkalmassági vizsga után. A felvételinél megjelenik többek között az önkéntes tevékenység keretében végzett pedagógiai munka, szakkörök, korrepetálások vezetése, tehetséggondozás.

Azokban az országokban ellenben, ahol tanárihiánnyal küzdenek (*Anglia, USA, Ausztria, Németország, Hollandia*), természetesen sokkal gyengébb a szelekció: *Ausztriában* bevezettek ugyan egy önreflexiós és külső értékelésen alapuló alkalmassági vizsgát, de alapvetően a középiskolai eredmények alapján kerülnek a hallgatók a pedagógusképzésbe (ami abból fakad, hogy bár van felvételi vizsga, de az nem szelektál). Változatos népszerűsítő programokat dolgoznak ki a fiatalok számára. Ezek legjellemzőbb módja a különböző népszerűsítő és tájékoztató portálok. *Ausztriában és Németországban* a „*Career Counselling for Teachers*” (*CCT*<sup>2</sup>) programon keresztül tájékoztatják a jelentkezőket a szükséges előfeltételekről, a képzés tanulmányi kínálatáról, a foglalkoztatási lehetőségekről. Itt megjelennek a tanári pályát népszerűsítő cikkek, interjúk is. Mivel *Ausztriában és Németországban* is jellemző, hogy a tanári pályán egyre több az idős pedagógus, ezért különösen nagy hangsúlyt fektetnek a fiatalok megnyerésére. Például a CCT portálon keresztül próbálják őket azon szakokra orientálni, amelyeken a legnagyobb a hiány: a matematika és a természettudományos tanárképzés felé. *Angliában* a „*School experiences*” programmal, illetve a *Gap-programmal* próbálják az érettségizetteket bevonni a pedagógusképzésbe: ezek keretében iskolai hospitálásokkal, foglalkozások tartásával, beszélgetésekkel, illetve külföldön végzett önkéntes – jellemzően szociális jellegű – munkákkal próbálják a fiatalokat a pedagógusképzés irányában orientálni. A „*Staff room*” nevű portál segít a népszerűsítésben azzal, hogy bemutatja a tanári pálya szépségeit és nehézségeit, megkönnyítve a valós helyzetfelmérést, a „*Premier Plus*” program pedig a tehetséges diákokat hivatott megnyerni a matematika, természettudományos és informatika tanárképzésbe. Az *Egyesült Államokban* az elmúlt évtizedben több olyan kormányzati programot is indítottak, amely a tanári pályára vonzza a fiatalokat. Ennek legnépszerűbb formája a *TEACH program*, ahol a széles adatbázisnak és folyamatos fejlesztésnek köszönhetően sok-

<sup>2</sup> URL: <http://www.cct-germany.de/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

rétű információhoz lehet jutni a bekerülés feltételeiről, a képzésekről, a munkalehetőségekről – gyakorlatilag személyre szabottan megnézheti a jelentkező, hogy számára melyik képzés lenne a legmegfelelőbb – tantárgy, képzési szint, területi, nemzetiségi eloszlás stb. szerint.

Az általános népszerűsítés mellett több országban is megjelenik egyes speciális területek népszerűsítése is. A már említett matematika, informatika és természettudományos tanárképzésbe vonzás mellett például *Németországban* nagy hangsúlyt kap a férfi hallgatók megnyerése a tanári pályára, a pálya elnőiesedése miatt, de a migrációs vagy más nyelvi/etnikai kisebbségi háttérrel rendelkező tanulókat is megcélazzák a népszerűsítő portálok. *Hollandiában* a migránsok gyerekeinek tanításához nemzetköziesítéssel próbálnak külföldi diákokat bevonítani a pedagógusképzésbe. *Az Egyesült Államokban* szintén nagy erőfeszítéseket tesznek az indián, afroamerikai, spanyol ajkú diákok körében a tanári pálya népszerűsítésére. *Szerbiában* a magyar nyelvű tanárképzést próbálják népszerűsíteni például anyanyelvi érettségi és felvételi vizsga lehetőségével, kormányzati ösztöndíjakkal, tanulmányi versenyekkel, illetve magyar tannyelvű pedagógusképzéssel.

*Hollandiában, Angliában, az Egyesült Államokban és Szerbiában* is támogatják a más szakmából tanári pályára lépés lehetőségét: átképzésekkel, pedagógiai és pszichológia kurzusok kínálatával, a korábbi munkatapasztalat figyelembe vételével, vagy például az Egyesült Államokban a „*substitute teacher*” – helyettesítő tanár programmal.

#### *A pedagógusszakma népszerűsítése a képzés alatt*

Bár a vizsgált országokban a pedagógusképzés formái jelentős eltéréseket mutatnak, általában a képzések kétszintűek (BA-BSc/BEd és MA-MSc), de az oktatás szinterei szerint változó diplomával bocsátják ki a hallgatókat a pályára: van, ahol az alapfokú oktatásban elegendő a BSc vagy főiskolai diploma (pl. *Ausztria, Hollandia, Japán, Szerbia*), míg máshol csak mesterszintű diplomával lehet tanítani ezen a szinten is (pl. *Finnország, Szingapúr*).

A képzés során – a belépők nagy elhivatottságának, az erős képzési és/vagy pályára kerülési szelekciós mechanizmusoknak köszönhetően – a lemorzsolódás nem jellemző *Finnországban, Japánban és Szingapúrban*. Mindhárom országban fontosnak tartják a magas szintű tanárképzés fenntartását, és ehhez minden segítséget meg is adnak. *Finnországban* a lemorzsolódás inkább a képzés diszciplináris részén jelenik meg, és nagy gondot fordítanak arra, hogy azokat a hallgatókat, akiknek problémáik adódnak, támogassák, próbálják a képzésben benntartani. *Szingapúrban* a képzést teljes egészében az állam finanszírozza, ösztönzik a hallgatókat a külföldi (főleg angol nyelvű) képzésekben való részvételre, cserében bizonyos időt kötelezően a hazai oktatásban kell a végzeteknek dolgozni.

Jelentős az elméleti képzés mellett a tanítási gyakorlat szerepe *Németországban, Finnországban, Hollandiában, Angliában és az Egyesült Államokban*. Tanítási gyakorlatot természetesen minden országban teljesíteniük kell a hallgatóknak, de például *Japánban* ez mindössze három hét. *Ausztriában* épp most van átalakulóban a felsőoktatás – és ezzel együtt a tanárképzés –, a duális képzésből az egységes, osztatlan képzés felé. Viszonylag hamar kerülnek iskolába a hallgatók a képzés során *Angliában, Hollandiában, Finnországban és az Egyesült Államokban*. Ezekben az országokban fokozatosan vezetik be a hallgatókat az iskolai munkába, jellemzően gyakorlóiskolai vagy a partner iskolai rendszerben. Az utóbbi években *Németországban* is jelentősen megnövekedett a szakmódszertan és a gyakorlati képzés aránya, ehhez országos partneriskolai hálózatot kellett létrehozni, amelynek keretében az iskolákat érdekeltté tették abban, hogy fogadják a hallgatókat.

Szinte mindegyik vizsgált országban növekszik az átképzések aránya, de ennek formái igen különbözőek. *Finnországban* például az egyetemek diszciplináris képzésén jól teljesítő és pedagóguspályára alkalmasnak ítélt hallgatókat igyekeznek átirányítani tanárképzésbe. Hasonló, a tanári pályát népszerűsítő program a felsőoktatásban részt vevők számára *Angliában* a „Golden Hello” portál<sup>3</sup>, valamint az, hogy az alapképzésben megszerezhető a „képesített tanár státusz” (*Qualified Teacher Status*). *Hollandiában, Szerbiában, Szingapúrban, az Egyesült Államokban és Angliában* is programokkal ösztönzik a más pályáról pedagógus pályára lépni szándékozókat. Elismerik a korábbi (jellemzően MSc, MA) diplomájukat, pedagógiai, pszichológiai, módszertani kurzusokkal lehetővé teszik, hogy viszonylag rövid idő alatt pedagógiai pályára léphessenek. Ilyen például *Angliában* a „Teach First” program<sup>4</sup> jellemzően a hátrányos helyzetű tanulókat oktatására készülő hallgatók számára. *Finnországban, az Egyesült Államokban* nagy hangsúlyt fektetnek a speciális igényű tanulók tanításának képzésére, legyenek ezek a tanulók valamely etnikai csoportokhoz tartozók, bevándorlók vagy a sajátos nevelési igényű (SNI-s) gyerekek – ehhez külön kurzusokat indítanak.

Az egyetemeken sok helyen megjelentek a karrier portálok, irodák: ezek célja, hogy felvilágosítást nyújtsanak a tanári pályáról, segítsék a hallgatók elhelyezkedését, karriertanácsokat adjanak. *Ausztriában és Németországban* ilyen például a már említett *CCT portál*, illetve *Németországban* még hasonló a „Monitor Lehrerbildung” online hírlevél<sup>5</sup>. Az *Egyesült Államokban* számos más forrás mellett a *TEACH portál*<sup>6</sup> hivatott tájékoztatni a hallgatókat az elhelyezkedési lehetőségekről a szak, a képzési szint, a tanítás nyelve, a területi megoszlás, a tanítandó tanulók korosztálya, etnikai háttere és még sok egyéb szempont szerint. *Szerbiában* az

<sup>3</sup> URL: <https://www.feadvice.org.uk/want-work-sector-i-want-be-teacher-fe-incentives-new-teachers/fe-golden-hello-scheme> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>4</sup> URL: <http://www.teachfirst.org.uk/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>5</sup> URL: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>6</sup> URL: <https://www.teach.org/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

egyetemek karrierirodáin keresztül biztosítanak a hallgatók számára olyan kurzusokat, beszélgetéseket gyakorló tanárokkal, karrier-tanácsadást, melyek a pálya iránti elkötelezettséget és a későbbi munkavállalásukat segítik. A pálya iránti elkötelezettséget erősíti az a tendencia is, amely *Finnországban és az Egyesült Államokban* jelenik meg a pedagógusképzés során: a tanítás és kutatás összekapcsolása. A hallgatók megfelelő képzést kapnak ahhoz, hogy leendő tanári munkájukat, illetve például a pedagógiai tevékenységet vagy a neveléstudomány kérdéseit szélesebben értve is kutatni és erre építve fejleszteni tudják. A hallgatókat arra ösztönzik, hogy már a tanárképzésük idején pedagógiai kutatásokban vegyenek részt, kurzusokat tartsanak kutatómódszertanból, ezzel is elősegítve azt, hogy a diploma megszerzése után a tanítás mellett kutatásokba, és esetleg PhD-képzésbe kezdjenek. Fontos megemlíteni, hogy ezek a kutatások az *Egyesült Államokban* alapvetően a pedagógus saját osztálytermében végzett, a saját pedagógiai munkáját vagy az iskolája munkáját fejlesztő kutatásokat jelentik (practitioner research, classroom research).

*A pedagóguspálya megkezdése a végzettség megszerzése után  
– a valódi pályaválasztás*

A diploma megszerzése még nem garancia arra, hogy a végzett pedagógus a pályára is lép, tehát a következő szint, ahol a pedagóguspályát népszerűsíteni szükséges, a valódi pályaválasztás ideje: a felsőoktatásból kilépő korosztály. Nemzetközi kutatások is alátámasztják, hogy a pályaelhagyás egyik jellemző ideje a pályán eltöltött első egy-két év után van. Sok esetben a pedagógus diplomával rendelkezők nem a szakmában helyezkednek el. Erre a legkirívóbb példa az *Egyesült Államokban*, ahol a végzettek 30–50 százaléka, illetve *Japán*, ahol a 60 százaléka keres más jellegű munkát, igaz, a két országban e jelenségnek jelentősen eltérő a hatása: míg az *Egyesült Államokban* ez is hozzájárul ahhoz, hogy a tanárok körében nemzetközi összehasonlításban is magas (27%) a tanári képesítés nélküli pedagógusok aránya (Feistritz, 2011), addig *Japánban* nincs és az elmúlt évtizedekben soha nem is volt tanárhiány, így nem is szorulnak formális képzés nélküli tanárok alkalmazására. *Japán* esetében a túlképzés (illetve az átlépés a kiegészítő oktatási ipar területére, vagyis a profitorientált oktatási piac egyes szegmenseire), máshol inkább a pedagógus végzettséggel ellátható más munkák nagyobb vonzereje az ok. *Angliában*, ahol szintén magas a korai pályaelhagyók aránya, különféle tanári szakmai szervezetek, illetve az indukciós, bevezető időszakban a csökkentett óraszám és a szakmai fejlődés külső mentorral történő segítése hivatott csökkenteni ezt az arányt.

A pedagóguspálya nem könnyű, ezért a kezdők segítése, mentorálása, a pálya vonzóvá tétele a legtöbb vizsgált ország oktatáspolitikájában fontos tényező. Az egyik ilyen tényező, amely a legtöbb országban megjelenik, a gyakornoki rendszer: *Ausztria, Németország, Anglia, Japán, Szingapúr, Szerbia* is él ezzel a módszerrel.

A gyakornoki idő hossza változó, jellemzően egy év (pl. *Ausztria, Szerbia*), de például *Németország* egyes tartományaiban két év. Ez alatt az idő alatt általában az iskolában tanító tapasztalt kolléga mentorálja a kezdő tanárt, valamint könnyített óraterhelés, esetleg plusz egyetemi szemináriumok segítik a pályakezdőt. Nem jellemző a pedagógus diplomával más pálya felé orientálódás *Finnországban és Szingapúrban*, ahol a szakma elismertsége (mind társadalmi, mind pedig anyagi téren), az elköteleződés, a kezdő tanárok szakmai támogatása és a könnyített munkaterhelés együtt azt eredményezi, hogy a végzettek a pályán kezdenek el dolgozni. *Németországban* a gyakornoki év(ek) bevezetésével jelentősen csökkent a korai pályaelhagyók aránya a korábbi időszakhoz képest, amikor a pályakezdők nem érezték magukat megfelelően felkészültnek a gyerekekkel, szülőkkel való kommunikáció terén, a konfliktuskezelésben.

Abban is jelentős eltérések mutatkoznak az egyes országok között, hogy a pályakezdő milyen státuszba kerül. *Japánban* például a pályakezdőknek tartományi bizottságok előtt szigorú vizsgáztatási procedúrán kell keresztül menniük, mielőtt munkába állnának. *Az Egyesült Államokban* és *Szerbiában* is csak a gyakornoki idő után, vizsga letételével kapnak véglegesített tanári státuszt (licenciát, certifikációt). Ezzel ellentétben például *Finnországban, Hollandiában, Szingapúrban* a végzettek azonnal pedagógusi státuszt kapnak. *Szingapúrban* például szigorú karriermenedzselési rendszer van, erős a szakmai öntudat, és ez áthagyományozódik a pályakezdőkre. *Ausztriában* a pedagógiai főiskola elvégzése után rögtön munkába állnak a tanító- és óvóképzést végzettek, míg a szaktanári egyetemi végzettséggel csak egy éves gyakorlat után kezdhetik a pályát.

A tanári pálya választásának népszerűsítését elősegítő intézkedések, programok között kell megemlítenünk a más pályáról belépők ösztönzésének stratégiáit is: *Hollandiában, Angliában, Szerbiában, az Egyesült Államokban* találgattunk erre vonatkozó példákkal. *Hollandiában* azzal ösztönzik a más pályáról pedagóguspályára lépést, hogy bérezésben az utolsó munkahelyének megfelelő szintet kapják a jelentkezők, ezzel elismerve a korábbi munkatapasztalataikat. *Angliában* a „Premier plus” program<sup>7</sup> hivatott a más pályáról tanári pályára lépők ösztönzésére, valamint erős szakmai támogató rendszerek segítik az ilyen módon a pedagógusi pályára pályakezdőket. *Az Egyesült Államokban* a már említett „TEACH” program, valamint az ehhez kapcsolódó „RESPECT”<sup>8</sup> segítenek (*U.S. Department of Education*, 2013) a később pályára lépők számára is népszerűsíteni a tanári hivatást. *Szerbiá-*

<sup>7</sup> URL: <https://getintoteaching.education.gov.uk/premier-plus> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>8</sup> A RESPECT (*Recognizing Educational Success, Professional Excellence, and Collaborative Teaching*) a tanári pályával kapcsolatos olyan szövetségi szintű elképzelés az oktatás jövőjéről, amely végső céljával azt tűzte ki, hogy a tanári pálya a leginkább elismert professzió legyen az *Egyesült Államokban*. Mindezt javaslatok, társadalmi viták, népszerűsítő programok és hasonló eszközök segítségével igyekeznek megvalósítani. Bővebben URL: <http://www2.ed.gov/documents/respect/blueprint-for-respect.pdf> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

ban például probléma a nemzetiségi nyelvű (jellemzően magyar) oktatás, ezért kormányzati szinten foglalkoznak a más országban szerzett tanári diplomák honosításának megkönnyítésével, valamint a más jellegű egyetemi diplomával rendelkezők számára 30 kredit pedagógiai, pszichológiai tanulmányok elvégzésével lehetővé teszik, hogy az adott szakterületen (jellemzően a szakközépiskolai, szakiskolai képzésben) tanárként helyezkedjenek el.

*A pedagógusok pályán maradását elősegítő, retenciós tevékenységek*

A már gyakorló tanárok pályán tartásának talán leginkább általános formája – szinte mindegyik országra jellemző valamilyen változatban – a szakmai, módszertani, pedagógusi kompetenciák fejlesztésére irányuló továbbképzések rendszere. Ezek formája (kötelező vagy önkéntes, államilag szervezett vagy felsőoktatási intézmények, szakmai szervezetek által szervezett), időtartama, tartalma változatos formákat mutat a vizsgált országokban. *Ausztriában* például a szakmai és didaktikai ismeretek szinten tartására, illetve új szakterületek megismerésére évi 15 óra kötelező továbbképzést kell teljesíteni a tanároknak, ezekben kiemelten új kompetenciák kialakítása (speciális pedagógiai feladatok, adminisztratív, vezetői feladatok, mentorálás, gyakorlóiskolai tanítás stb.) szerepelnek. *Németországban* a továbbképzések a pedagógus kompetenciák fejlesztését és új szakirányok elsajátítását célozzák, részei a pályamodellnek, a hivatalos előmenetel alapját képezik. *Finnországban* a folyamatos szakmai fejlődés biztosítása az iskolavezetők felelőssége, a fejlődés koncepciójának erősítése érdekében átfogó nemzeti szintű ajánlásokat fogalmaz meg az oktatási kormányzat, a kötelező továbbképzések évente három-öt naposak, de vannak önkéntes programok is, melyeket az állam támogat. Az oktatási rendszer alapvetően bizalmi viszonyokon alapul: az állam, az iskola vezetősége hisz a tanárok felelős gondolkodásában, abban, hogy jól felfogott érdekük a folyamatos szakmai fejlődés. Ösztönzik a tanárokat a tanárképző egyetemekkel közös projekteken, pedagógiai kutatásokban való részvételre, ami szintén a szakmai fejlődést szolgálja. Az *Egyesült Államokban* például a *Milken Family Foundation* által megvalósított iskolavezetési módszer, a *Teacher Advancement Program (TAP)*<sup>9</sup> célja az, hogy a tehetséges embereket bevonzza a tanári pályára, és megtartsa őket az osztálytermi tanításban. A programnak négy fő eleme van: az összetett karrierút (többféle életpálya lehetőség), a folyamatos szakmai fejlődés, a nevelésközpontú pedagógia, ugyanakkor a tanulók sztenderdizált vizsgákon elért eredményei alapján történő elszámoltathatóság és a teljesítményalapú ösztönzés. Fontos tényező az iskolákon belüli kollaboratív szakmai munka, melyet kreditekben vagy óraszámokban

<sup>9</sup> Mint számos hasonló alapítványi oktatásügyi program, a *TAP* sem szövetségi vagy állami szinten működik, hanem csak a *Milken Family Foundation*-nel együttműködő szervezetek szintjén. Bővebben lásd URL: [http://www.infoagepub.com/products/downloads/tap\\_overview.pdf](http://www.infoagepub.com/products/downloads/tap_overview.pdf) Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

a továbbképzésekben megjelenítenek. *Szerbiában* szintén kötelező továbbképzéseket szerveznek a tanárok számára, szigorú pontrendszerrel. Az akkreditált továbbképzések (a kormányzat által meghatározott stratégiai területeken) mellett azonban beleszámítják az iskolán belüli szakmai munkát, a közös megbeszéléseket, szimpóziumokon, konferenciákon való részvételt és a szakmai tanulmányutakat (melyeket az állam valamilyen mértékben támogat).

A továbbképzési kínálatot és a munkalehetőségeket jellemzően internetes portálokon teszik közzé: például *Angliában* a „REFLECT” és a „Golden Hello” programok portáljai, az *Egyesült Államokban* például a „TAP” honlapjai<sup>10</sup>, *Szerbiában* a „Vajdasági Módszertani Központ” honlapja<sup>11</sup>, *Ausztriában és Németországban* a CCT portálok. Ezeknek a portáloknak a működése széles szakmai összefogáson, folyamatos frissítésen és naprakész adatbázisokon alapul.

Lényeges szerepet játszanak a tanárok pályán tartásában a különböző szakmai segítő szervezetek *Angliában, Ausztriában, Németországban, az Egyesült Államokban, Szerbiában, Szingapúrban*. Ezen szakmai szervezetek feladata nemcsak a szakmai fejlődés elősegítése, továbbképzések szervezése, hanem a tanári pálya elismertségének növelése is. *Ausztriában és Németországban* például a „CCT” portálokon olyan tartalmak is megjelennek, melyek a tanári közösségeket segítik projektközpontok működtetésével, partneri kapcsolatok kiépítését támogatják külföldi továbbképző intézményekkel, az *európai uniós projekteken* való közreműködés lehetőségeivel. Minőségbiztosítási tanácsadást végeznek a szervezet- és iskolafejlesztés területén, külső szakértői segítséget nyújtanak az iskoláknak képzési normák, értékelés, módszertani ismeretek, kommunikáció, konfliktuskezelés stb. területeken.

Az *Egyesült Államokban* a tanári pálya elismertségének növelésére a „RESPECT” *elképzelést* hirdette meg a szövetségi kormányzat – ennek elemei például az ösztöndíjak és díjak kiemelkedő tanárok számára. Ehhez hasonló programok egyébként az egyes államok szintjén is találhatóak. *Hollandiában* hasonló stratégiával próbálják elérni a tanárok pályán maradását: a „*Hollandia tanára*” ösztöndíj bevezetésével, amelynek célja a tanárok szakmai fejlődésének elősegítése, szaktudásuk mélyítése, illetve további specializálódása – ez az ösztöndíj maximálisan három évre adható, egy tanárnak 3500 euró értékben.

*Szingapúrban* szakmai hálózatok széles spektruma (tanári tanulókörök, szakmai workshopok, konferenciák, publikációk, website-ok, jóléti programok) segíti a pedagógusok fejlődését és az előmeneteli rendszerben való haladásukat.

*Japánban* a hivatalos oktatási rendszernek az „árnyékoktatás”-sal, a kiegészítő magánoktatás-iparral (például a felvételi előkészítő magánintézményekkel) kell szembenéznie: a profitorientált oktatási magánipar az állam által képzett tanárokat

<sup>10</sup> URL: <http://www.champlain.edu/career-success/career-transition-programs/teacher-apprenticeship-program> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>11</sup> URL: <http://vmk.rs/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.



célozza meg piaci fizetésekkel, átcsábítja a legjobbakat, „sztártanárokkal” hirdetve az államinál magasabb színvonalú oktatást minden szinten. Ezeken felül „háztanítói” képzéseket, átképzéseket szerveznek piaci alapokon. A hivatalos oktatáspolitikára nehezen veszi fel ezekkel a versenyt, valamint nincs ráhatása a minőség biztosítására.

A pedagógus életpályamodell mint pályán tartó erő ugyancsak nagy különbségeket mutat a vizsgált országok tekintetében. A pedagógusok előmeneteli rendszerében standardok jelennek meg *Ausztria, Hollandia, Japán, Szingapúr, Szerbia* oktatási rendszerében, de például *Finnországban* vagy *Németországban* ez nem jellemző. *Németországban* feszültséget okoz a tanárok között az, hogy tartományonként eltérő lehet a tanárok státusa: van, ahol köztisztviselői, van, ahol közalkalmazotti státuszuk van, ami nagyon eltérő béreket és kedvezményeket jelenthet). Nagyon érdekes a *szingapúri rendszer*, melyben a pedagóguspálya szakmai „sínek” („track”-ek) mentén alakul: tanítási, vezetői, specialista szerepekben határozzák meg a tanári pályát; évente minősítik a tanárokat (erős szakmai támogató rendszert biztosítanak a fejlődés elősegítésére a „TEACH” programmal) és az előmenetel, fejlődés alapján piaci javadalmazást kapnak a tanárok.

Ismeretes, hogy a pedagóguspálya elhagyásának egyik fontos tényezője a kiégés; az utóbbi évtizedekben *Angliában, Németországban, Hollandiában* ez volt a tanárihiány egyik legfontosabb oka. Ezért a szakmai segítő szervezetek, valamint az oktatáspolitikára nagy hangsúlyt fektet az ez ellen való küzdelemre: *Angliában* a „coaching” és a kortárs mentorálás segít ennek enyhítésében, *Hollandiában* a tanárképzésben fordítanak nagyobb hangsúlyt a pályán a tanárokat érő „valóság-sokk” elhárítására, *Németországban* a továbbképzésekben egyre gyakrabban jelennek meg a pedagógusok mentális egészségével foglalkozó kurzusok.

A tanári pálya társadalmi presztízse, elismertsége, anyagi javadalmazása nagyon különböző a vizsgált országokban. Nyilvánvaló azonban, hogy a magas elismertségnek erős a pályán tartó szerepe, melyet sok ország felismert és stratégiai fontosságúnak tart. Ez az általunk vizsgált országok közül jól látható például *Japán, Szingapúr, Finnország* esetében.

## Összegzés

Az összehasonlító elemzéseknek ebben a 4 × 9-es mátrixában nagyon sok érdekes és elgondolkodtató összefüggés jelent meg, melyet még további elemzések követhetnek – és amelyek közül most csak néhányat foglalkoztunk. Sok a nemzeti sajátosságokra építő egyedi elem, de láthattunk közös, szinte mindenhol megjelenő népszerűsítő stratégiákat is. Minden szegmens esetében azokat az elemeket emeltük ki, amelyek valamilyen szempontból különlegesebbek, érdekesebbek, esetleg követhető mintát mutatnak. Bemutattuk az egyes országok sajátos problémáit és azokra adott válaszaikat. A pedagógusszakma és -pálya választása és folytatása szempontjából

fontos négy időszak mindegyikében találhatunk az összehasonlításban olyan elemeket, melyek a magyar köznevelés viszonyaira is adaptálhatók, természetesen figyelembe véve a nemzeti oktatási rendszer sajátosságait<sup>12</sup>.

### Irodalom

- Darling-Hammond, L. (2008): Teaching and the Change Wars: The professionalism hypothesis. In: Hargreaves, A. és Fullan, M. (szerk.): *Change wars*. Solution Tree, Bloomington, 44–68.
- Feistritzer, C. E. (2011): *Profile of teachers in the U.S. 2011*. National Center for Education Information, Washington.
- Hoyle, E. (2001): Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management, Administration, and Leadership*, 29. sz. 139–152.
- Tucker, M. S. (2008): Industrial benchmarking: A research method for education. In: Hargreaves A. és Fullan, M. (szerk.): *Change Wars*. Solution Tree, Bloomington, 117–133.
- U.S. Department of Education (2013): *A blueprint for R.E.S.P.E.C.T.: Recognizing educational success, professional excellence and collaborative teaching*. U.S. Department of Education, Washington.

### Internetes források

- URL: <http://www.cct-germany.de/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <https://www.feadvice.org.uk/want-work-sector-i-want-be-teacher-fe-incentives-new-teachers/fe-golden-hello-scheme> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <http://www.teachfirst.org.uk/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <https://www.teach.org/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <https://getintoteaching.education.gov.uk/premier-plus> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <http://www2.ed.gov/documents/respect/blueprint-for-respect.pdf> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: [http://www.infoagepub.com/products/downloads/tap\\_overview.pdf](http://www.infoagepub.com/products/downloads/tap_overview.pdf) Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <http://www.champlain.edu/career-success/career-transition-programs/teacher-apprenticeship-program> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <http://vmk.rs/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>12</sup> Tanulmányunk elkészítéséhez a TÁMOP-kutatást lefolytató munkacsoport országtanulmányában fellelhető adatokat használtuk fel széles merítésben. Mivel azonban e források mindegyike jelenleg még kézirat, bibliográfiánkban nem tüntettük fel őket külön-külön.